

MESTRADO
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Desafios do Formador em Educação e Formação de Adultos no Século XXI - entre mutações e con(di)vergências da Educação de Adultos em Portugal

Lucia de Fátima de Medeiros Teves

M

2022



Lucia de Fátima de Medeiros Teves

**Os Desafios do Formador em Educação e Formação de Adultos no Século
XXI: entre mutações e con(di)vergências da Educação de Adultos em
Portugal**

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação de
Adultos sob orientação do Professor Doutor João Carlos Pereira Caramelo

RESUMO

A presente investigação tem por objetivo conhecer e compreender os desafios do formador em EFA no século XXI, entre mutações e com(di)vergências da educação e formação de adultos em Portugal. Este estudo está estruturado em dois eixos de análise: i) as mudanças no campo da educação e formação de adultos em Portugal, que impactam nos desafios dos Formadores; ii) os desafios do Formador em educação e formação de adultos, enquanto agentes educativos.

A problemática foi desenvolvida num quadro conceptual da educação e formação de adultos e com alguns contributos de outras ciências como a sociologia das profissões e da psicologia da educação. A investigação empírica foi realizada através de metodologia mista, qualitativa e quantitativa. Os dados recolhidos resultaram de um inquérito por questionário aos formadores em educação e formação de adultos e de duas entrevistas semiestruturadas a especialistas na área da educação e formação de adultos. No inquérito por questionário participaram 53 formadores de diferentes tipos de instituições de educação e formação profissional privadas, públicas e/ou protocoladas de várias zonas do país. Os dois especialistas entrevistados são académicos com docência em áreas de especialização da educação e formação de adultos que, simultaneamente, exercem funções políticas e como gestores em institutos de educação superior e empresarial.

Os resultados da investigação indicam que a mudança de paradigma no campo da educação de adultos - da perspectiva da educação permanente para a aprendizagem ao longo da vida-, políticas públicas pouco consistentes e intermitentes e numa lógica de programas ao invés de integradas no sistema nacional de educação e formação, dependentes do financiamento de fundos comunitários e orientadas para efeitos de inserção, reinserção e progressão no mercado de trabalho dilui componentes de alguns processos da educação, tornando a educação e formação de adultos um campo sem fronteiras muito nítidas. Não se sabe quando começam claramente os processos educativos e como é que a conjugação com a formação, entendida profissionalmente qualificante, entra e começa. Nesse contexto estrutural e político-social assenta a teia dos desafios do Formador EFA TOCSI: trabalho precário, a maioria sem contrato, em part-time, pagos à hora, em regime freelancer. Sem profissão reconhecida, num campo educativo diluído e tenso no objetivo da formação e sem oferta de formação de base em educação e formação de adultos.

Palavras-chave: Educação e formação de adultos, formador EFA TOCSI, paradigmas da educação de adultos

ABSTRACT

The present research aims to know and understand the challenges of the trainer in EFA in the 21st century, among mutations and com(di)vergences of adult education and training in Portugal. This study is structured in two axes of analysis: i) the changes in the field of adult education and training in Portugal, which impact on the challenges of the Trainers; ii) the challenges of the Trainer in adult education and training, as educational agents.

The problematic was developed within a conceptual framework of adult education and training and with some contributions from other sciences such as the sociology of professions and educational psychology. The empirical research was carried out through a mixed methodology, qualitative and quantitative. The data collected resulted from a questionnaire survey to trainers in adult education and training and from two semi-structured interviews to experts in the field of adult education and training. In the questionnaire survey 53 trainers from different types of private, public and/or protocolled VET institutions from various parts of the country participated. The two experts interviewed are academics teaching in specialist fields of adult education and training who, at the same time, hold political and managerial positions in higher education and business institutes.

The research results indicate that the paradigm shift in the field of adult education - from the perspective of permanent education to lifelong learning-, public policies that are not consistent and intermittent and in a logic of programmes rather than integrated into the national system of education and training, dependent on funding from EU funds and oriented towards insertion, reintegration and progression in the labour market, dilute components of some education processes, making adult education and training a field without very clear boundaries. It is not known when the educational processes clearly start and how the conjugation with training, understood as professionally qualifying, enters and starts. In this structural and politico-social context lies the web of challenges for the EFA TOCSI trainer: precarious work, most of them without a contract, part-time, paid by the hour, freelance. Without a recognised profession, in an educational field diluted and strained in the objective of training and without a basic training offer in adult education and training.

Keywords: Adult education and training, EFA TOCSI trainer, paradigms of adult learning

RÉSUMÉ

La présente recherche vise à connaître et à comprendre les défis du formateur en matière d'EPT au XXI^e siècle, parmi les mutations et les com(di)vergences de l'éducation et de la formation des adultes au Portugal. Cette étude est structurée en deux axes d'analyse : i) les changements dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes au Portugal, qui ont un impact sur les défis des formateurs ; ii) les défis des formateurs dans l'éducation et la formation des adultes, en tant qu'agents éducatifs.

La problématique a été développée dans un cadre conceptuel de l'éducation et de la formation des adultes et avec quelques contributions d'autres sciences telles que la sociologie des professions et la psychologie de l'éducation. La recherche empirique a été menée à travers une méthodologie mixte, qualitative et quantitative. Les données recueillies résultent d'une enquête par questionnaire auprès de formateurs en éducation et formation des adultes et de deux entretiens semi-structurés avec des experts dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes. L'enquête par questionnaire a été menée auprès de 53 formateurs issus de différents types d'établissements d'enseignement et de formation professionnels (EFP) privés, publics et/ou conventionnés de diverses régions du pays. Les deux experts interrogés sont des universitaires qui enseignent dans des domaines spécialisés de l'éducation et de la formation des adultes et qui, en même temps, occupent des postes politiques et de direction dans des établissements d'enseignement supérieur et des instituts commerciaux.

Les résultats de la recherche indiquent que le changement de paradigme dans le domaine de l'éducation des adultes - de la perspective de l'éducation permanente à celle de l'apprentissage tout au long de la vie -, les politiques publiques peu cohérentes et intermittentes et dans une logique de programmes plutôt que d'intégration dans le système national d'éducation et de formation, dépendant du financement des fonds européens et orientées vers l'insertion, la réintégration et la progression sur le marché du travail, diluent les composantes de certains processus éducatifs, faisant de l'éducation et de la formation des adultes un domaine sans frontières très claires. On ne sait pas quand les processus éducatifs commencent clairement et comment entre et commence la conjugaison avec la formation, comprise comme qualifiante professionnellement. C'est dans ce contexte structurel et politico-social que se situe l'écheveau des défis pour le formateur TOCSI de l'EFA : travail précaire, la plupart sans contrat, à temps partiel, payé à l'heure, en freelance. Sans profession reconnue, dans un domaine éducatif dilué et tendu dans l'objectif de formation et sans offre de formation de base en éducation et formation des adultes.

Mots clés: Éducation et formation des adultes, formateur EFA TOCSI, paradigmes de l'éducation des adultes.

Agradecimentos

S. Tomás ensina que a gratidão é uma realidade humana complexa (e daí também o fato de que sua expressão verbal seja, em cada língua, fragmentária: este ou aquele aspecto-gancho é o acentuado): "A gratidão se compõe de diversos graus. O primeiro consiste em reconhecer (*ut recognoscat*) o benefício recebido; o segundo, em louvar e dar graças (*ut gratias agat*); o terceiro, em retribuir (*ut retribuat*) de acordo com suas possibilidades e segundo as circunstâncias mais oportunas de tempo e lugar" (II-II, 107, 2, c).

A formulação portuguesa, tão encantadora e singular, é a única a situar-se, claramente, naquele mais profundo nível de gratidão de que fala S. Tomás, o terceiro (que, naturalmente, engloba os dois anteriores): o do vínculo (*ob-ligatus*), da obrigação, do dever de retribuir.

É com a reflexão da gratidão, com que S. Tomás nos congratulou, em seu tratado da gratidão, (partilhado por António Nóvoa numa das suas conferências), que expressei o meu obrigada a todos os formadores que gentil e graciosamente aceitaram participar neste estudo bem como aos seus responsáveis pedagógicos pelo reencaminhamento do convite.

Aos especialistas entrevistados que tomaram o seu tempo anuindo ao convite para participação nesta investigação, pese embora a sobrecarga das suas agendas.

Ao meu orientador toda a paciência, empenho e compreensão demonstrada.

Ao meu amigo Francisco Mondim, o incansável, mesmo a distância mostrou-se sempre disponível para apoiar e orientar não me deixando baixar os braços.

À minha família que sempre esteve na retaguarda.

A todos os amigos que partilharam “fé”.

Índice

RESUMO	1
Introdução	8
Capítulo I - Conceito de Educação de Adultos	11
1.1 A Educação de adultos à escala mundial	13
1.1.1 O conceito de Educação de adultos na década de 50 do Séc. XX	14
1.1.2 O conceito de Educação de adultos na década de 60 – Século XX	15
1.1.3 O conceito de Educação de adultos na década de 70 do Séc. XX – o paradigma da Educação Permanente	17
1.1.4 O conceito de Educação de adultos na década de 80 do Séc. XX – Educação ao Longo da Vida	20
1.1.5 O conceito de Educação de adultos na década de 90 do Séc. XX – O paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida	22
1.1.6 O conceito de Educação de adultos – 1ª década do Séc. XXI – 2000	25
1.1.7 O conceito de Educação de adultos – 2ª década do Séc. XXI–2010	29
1.1.8 O conceito de Educação de adultos – 3ª década do Séc. XXI – 2020	30
1.2 Os paradigmas dominantes em educação de adultos	31
1.3 Mutações na Educação de Adultos em Portugal no Século XXI	35
Capítulo II – Desafios do Formador em Educação e Formação de Adultos no Século XXI	40
2 - 1º Domínio– Pessoal	40
1.1 Identificação do Formador em Educação e formação de adultos	40
1.1.1. Definição do perfil do formador objeto de estudo	40
1.1.1.1 Formação Financiada	42
1.1.1.2 Organizações definidoras da atividade do Formador	43
1.1.1.3 Sistema de Certificações	45
1.1.1.3.1 Referenciais do Formador	45
1.1.1.3.2 Referenciais da formação	46
2 - 2º Domínio –Profissional	49
2.1 Atividade Profissional	49
2.1.1 Público-alvo do Formador EFA TOCSI	49
2.1.1.1 Identidade do adulto aprendiz	49
2.1.1.2 Características e especificidades do adulto EFA	50

2.1.1.3	Motivação para adesão à formação.....	51
2.1.2	Complexidade da função	52
2.1.2.1	Heterogeneidade do grupo de adultos em formação	52
2.1.2.2	Princípio da Educabilidade Cognitiva	53
2.1.2.3	Motivação do aprendente em formação.....	54
2.1.2.4	Contextos Tecnológicos e Didático-Pedagógicos.....	56
2	3º Domínio –Administrativo	58
3.1	Situação Profissional do Formador EFA TOCSI	58
3.1.1	Identidade Profissional	58
3.1.2	Formação e qualificação profissional	63
3.1.3	Situação contratual	66
3.1.4	Estatuto profissional.....	68
3.1.5	Possibilidades de melhoria	69
	Capítulo III – Metodologia de Investigação.....	70
3.1	Objetivo e Questões de Pesquisa.....	70
3.2	Metodologia Mista	71
3.2.1	Paradigma Hipotético-Dedutivo e investigação em educação	71
3.2.2	Metodologia Qualitativa - Descritivo-interpretativa	72
3.3	Métodos, Técnicas e Procedimentos – QUALITATIVOS	72
3.3.1	Análise e tratamento de dados das entrevistas	73
3.3.3	Caracterização dos especialistas entrevistados	73
3.4	Métodos, Técnicas e Procedimentos – QUANTITATIVOS.....	74
3.4.1	Análise e Tratamento estatístico de Dados	75
3.4.2	Caracterização da Amostra Quantitativa	76
	Capítulo IV - Apresentação e Discussão de Resultados.....	79
	Referências Bibliográficas	119

Índice de Figuras

Tabela 1: Cluster de atividades dos profissionais da área da educação de adultos (Research voor Belied, 2010).	62
--	----

Introdução

Nas sociedades modernas, ou pós-modernas, há uma conceção que se foi consolidando e generalizando de que, a aprendizagem ao longo da vida é tão importante quanto necessária para assegurar um maior desenvolvimento económico e social, o reforço na participação democrática e na coesão social. Nesta sequência, têm sido adotadas estratégias, quer a nível nacional quer a nível internacional, para que a aprendizagem ao longo da vida inclua uma reformulação não só dos sistemas de ensino básico, mas também das estruturas de intervenção do campo da educação e formação de adultos, uma realidade que se traduz num enorme conjunto de desafios aos formadores deste campo educativo (EC, 2006,2007a, 2007b; Merriam & Brockett, 2007; NuiSSL & Lattke, 2008; Osborne, 2009 cit. in Paulos, 2020).

O objetivo geral deste estudo é identificar desafios didático-pedagógicos e profissionais do Formador em Educação e Formação de Adultos no século XXI, enquanto agente educativo do campo da educação de adultos, no exercício da sua atividade e no da sua situação profissional, entre as mutações e con(di)vergências da educação e formação de adultos em Portugal.

Os objetivos específicos formalizados para esta investigação, são: i) Identificar as situações que caracterizam o campo da educação e formação de adultos em Portugal, que impactam nos desafios dos Formadores; ii) Identificar e compreender os desafios do Formador em educação e formação de adultos, enquanto agentes educativos.

A noção *educação e formação de adultos* foi a adotada neste estudo, pese embora na literatura, seja também usada comumente a noção *educação de adultos*. A formação de adultos está associada à finalidade profissional, seja formação inicial, reconversão, atualização, etc., ao passo que *educação de adultos* assume um sentido mais amplo das práticas educativas, como o desenvolvimento pessoal e cidadania. A noção *educação e formação de adultos* é aquela que parece estar mais de acordo na articulação entre uma solução educativa e outra bem como com as mudanças que atualmente se vivem neste campo educativo (Melo et al., 2001 cit. in Barros, 2013); (Roths, 2009).

A motivação para este tema prende-se, numa perspetiva mais ampla, com a curiosidade científica em conhecer e compreender, por um lado, os desafios do formador, no século XXI, ligados à atividade didático-pedagógica neste campo educativo da educação e formação e, por outro, conhecer os desafios ligados à sua

situação profissional nas suas relações com as mudanças de paradigma da educação e formação de adultos em Portugal. Numa perspetiva mais pessoal, atendendo à minha origem geográfica - os Açores -, questões da educação e formação de adultos como alfabetização e literacia, entre outras, sempre fizeram parte das minhas inquietações sociais e culturais desde jovem adolescente, pelo que, possivelmente, podendo vir a exercer a atividade como formadora, tinha todo o interesse em conhecer os meandros da mesma.

A definição do perfil do formador em educação e formação de adultos, ainda que à primeira vista pareça simples, não o é. A dificuldade na sua identificação vem, junto e de mãos dadas, com o próprio uso do termo “formador” que é comumente usado para referir um conjunto alargado de profissionais da educação e formação, portanto, podendo ser muito vago. A isso há de associar-se a pouca clareza, na perceção das pessoas quanto a conceitos limítrofes como “educação de adultos e educação permanente”, “educação de adultos e qualificação de adultos”, “educação e formação de adultos e formação profissional de adultos”. A delimitação do perfil precisa ainda de se equacionar perante o pano de fundo do posicionamento híbrido em que se encontra presentemente a educação e formação de adultos.

Entre a multiplicidade de perfis de formadores “EFA”, foi possível tanto a partir de trabalhos de referência, como de uma observação empírica dos diferentes modos de existência da EFA em Portugal, agrupar aqueles em quatro possíveis perfis para a escolha do perfil a estudar de forma mais sistemática: 1) o perfil de formador “EFA” que trabalha internamente em empresas, que pela sua dimensão justifica terem um departamento de formação com formadores internos; 2) o perfil de formador “EFA” que trabalha para organizações de prestação de serviços de formação, enquanto formadores externos; 3) o perfil de formador de adultos que trabalha como voluntário em instituições, tendencialmente de natureza associativa e ligadas a processos e percursos de literacia e alfabetização; 4) o perfil de formador de adultos cujas práticas como formador se enquadram na oferta da educação e formação de adultos regulamentada e co-financiada pelo Estado, como são exemplos os cursos em educação e formação de adultos, o sistema de RVCC, a formação modular que consta do CNQ - Catálogo Nacional de Qualificações da responsabilidade, orientação e regulação da ANQEP – Agência Nacional para Qualificação e o Ensino Profissional.

A escolha do perfil 4 do formador em educação e formação de adultos para esta investigação, resultou de alguns considerandos: em primeiro lugar, dos objetivos do mestrado em que se insere esta tese; grosso modo, considerando os conteúdos teóricos e metodológicos da maioria das suas unidades curriculares que, centrados na educação

e formação de adultos tendiam, à data, para considerarem este perfil de formador; em segundo lugar, pretende-se estudar os formadores que exercem a sua atividade em contato direto com adultos; em terceiro lugar, formadores que sejam remunerados. Assim, fica delimitado o âmbito do perfil 1 e 2 que se centram nas empresas, o perfil 3 que se centra nas instituições de solidariedade social restando o perfil 4 que se centra nos centros de educação e formação profissional.

A dissertação está dividida em duas partes. A primeira parte é composta pela problematização do objeto de estudo, a justificação teórico-metodológica e pela revisão de literatura. A segunda parte, apresenta o trabalho empírico nomeadamente os dados recolhidos no âmbito da investigação, a sua interpretação e as principais conclusões.

O capítulo I apresenta, como primeiro objetivo, a definição do conceito de educação de adultos de modo a facilitar e/ou clarificar a temática em análise, recorrendo para o efeito às sete Conferências Internacionais da UNESCO para a Educação de Adultos, acompanhando algumas notas prévias, apenas para enquadramento do contexto político e económico internacional das mesmas e, telegraficamente, sobre Portugal, com breve indicação dos marcos principais da evolução da educação de adultos; o segundo objetivo passa por explorar as derivas de alguns conceitos matriciais da educação de adultos e o seu impacto na fragmentação do campo de intervenção e do posicionamento híbrido em que se encontra hoje a educação e formação de adultos. A abordagem da educação e formação de adultos, neste capítulo, serve a intenção de dar o suporte teórico matricial para a análise do objeto de estudo – desafios do formador em educação e formação de adultos.

O capítulo II traça o perfil do formador em educação e formação de adultos fazendo a abordagem e problematização teórico-metodológica dos desafios do formador “EFA” nas diferentes dimensões: pessoal, profissional e administrativo.

No capítulo III detalha-se as metodologias, métodos e procedimentos estatísticos e outros, usados na recolha, tratamento e análise dos dados.

O Capítulo IV apresenta e faz a discussão dos dados - qualitativos e quantitativos - obtidos através do estudo empírico.

No capítulo V e conclusivo tecem-se as considerações finais que resultaram deste estudo acerca dos desafios do Formador em Educação e Formação de Adultos no Século XXI.

Capítulo I - Conceito de Educação de Adultos

A educação de adultos existe desde sempre em modo natural, e foi evoluindo naturalmente à medida das necessidades que eram sentidas pelas sociedades e a cada momento da sua história. Condorcet, sentindo a necessidade de esta ser mais sustentada em ações concretas, em 1792, escreveu o relatório apresentado pelo Comitê de Instrução Pública à Assembleia Nacional Francesa, no âmbito de um projeto de organização geral da instrução pública em que dizia (cit. in Mucchielli, 1981):

“A instrução deve ser universal, isto é, deve estender-se a todos os cidadãos. Deve, em seus diferentes graus, abraçar todo o sistema dos conhecimentos humanos e assegurar aos homens, em todas as idades, a faculdade de conservar seus conhecimentos e de adquirir novos”. (...) “o povo deverá ser instruído sobre as novas leis, as observações da agricultura, os métodos económicos que não pode ignorar: deve-lhe ser revelada a arte de instruir-se a si próprio”. (...) “o professor dará todos os domingos uma conferência pública à qual assistirão cidadãos de todas as idades”.

Mucchielli (1981) refere que Condorcet enquadrara no seu relatório a fórmula da educação permanente, porque, argumenta, quando escreveu “conservar seus conhecimentos e adquirir novos, em todas as idades”, formula a essência da educação permanente, e nas palavras “o que ele não pode ignorar” - referindo-se à legislação, à agronomia e à economia política, aponta para a relação da formação contínua com as realidades, sejam elas as necessidades da existência sejam com a profissão da idade adulta.

Ainda no final do século XVIII o filósofo Immanuel Kant (cit. in Canário, 2006:159), num curso de pedagogia, afirmara que “o homem só se pode tornar homem através da educação”, uma filosofia que, segundo Canário (2006:159) supõe que aquela “consiste num processo permanente em que, como ser inacabado e curioso, a pessoa afirma e constrói a sua especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir”.

A Suécia foi o único país na Europa, que nessa mesma época alfabetizou 100% de sua população, e fê-lo como um processo “organizado e intencional” no ambiente familiar e numa atitude de cidadania (Marcuschi, 2001:19). A alfabetização, diz Marcuschi (*idem*), pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático de habilidades de ler e escrever.

Pelo que, no decurso do século XIX, por toda a Europa, para além dos sistemas escolares nacionais que se iam estruturando numa lógica de ensino em simultâneo, de ensinar muitos ao mesmo tempo, surgiam também os movimentos sociais de massas, por iniciativa popular, que germinavam sob diversas formas, desde associações a

sindicatos, ainda que divergindo estes na orientação política e ideológica, passando por movimentos da igreja e por diferentes ligas. O objetivo era generalizar a educação básica como a alfabetização; a luta pela influência social; e “a socialização moral e cívica dos seus membros e círculos de influência” (Silva, 1990 cit. in Medina, 2008:34).

As “classes laborais pretendiam ser elas a dirigir as novas condições e possibilidades de formação, trazidas pelo processo de produção, na sua própria emancipação e interesse em ultrapassar as divisões sociais do trabalho” (Federighi & Alberto Melo, 1999 cit. in Medina, 2008:33), até porque, tal como dizia Lenoir (cit. in *idem*) “educar-se emancipa e emancipar-se educa”. Os sindicatos eram considerados como “lugares e ocasiões de formação e de aquisição de saberes formais, não formais e informais”. Assim, a educação passou a ter um papel imprescindível na “emancipação social e económica dos trabalhadores” e “na realização de uma sociedade de homens conscientes e livres” (*ibidem*).

A Educação de Adultos, por essa via de organização e educação popular, ganhou outra amplitude, de tal modo que, durante os finais do século XIX e até meados do século XX, a educação popular na Europa tornou-se emergente, por exemplo a Alemanha e a Inglaterra tinham aquilo a que se chama de “*liberal level education*”, ou seja, uma educação liberal no sentido do que quer dizer a ‘educação pela educação’, e não uma educação pragmática ligada a competências dirigidas para o mercado de trabalho, era um tipo de formação que se tornara um projeto na Europa (Lima, 2015).

Em Portugal, o ambiente cultural do final do século XIX e primeiras décadas do século XX foi propício ao desenvolvimento das preocupações com a educação popular. A educação e cultura eram consideradas, nessa época, fontes de regeneração social pelo que o combate contra o analfabetismo e a luta pelo acesso à cultura faziam parte do investimento político republicano, pelo que estas vão tornar-se peças fundamentais para a formação de um “cidadão consciente e participativo e da construção de uma sociedade nova sem lugar para a ignorância e para os preconceitos” (Pintassilgo, 2011:1). Na linha do que já vinha acontecendo em França, foram criadas as Universidades livres¹ e as universidades populares², sendo que as mais importantes

¹Livres em relação ao Estado ou à Igreja. Academia de Estudos Livres, instituição fundada em Lisboa, no ano de 1889, «por dois rapazes, então estudantes do Instituto Industrial e Comercial, Srs. Francisco Bartolomeu Rodrigues e Miguel Seixas. No artigo de abertura do N.º 1-2, dirigindo-se «Ao Público», explicaram ao que vinham: O alvo é – a educação do povo. De todos os meios legítimos usaremos aqui para conseguir este fim (BLX - Hemeroteca Municipal de Lisboa. Anais da Academia de Estudos Livres).

²No Porto, Coimbra, Vila Real e Póvoa do Varzim e a Universidade Popular Portuguesa, criada em Lisboa em 1919 e que se vai manter em funcionamento até 1944. (Bandeira, 1994; Fernandes, 1993; 2001; Marques, 1999; Neves, 1997).

foram as fundadas pela Renascença Portuguesa³, que se inscreviam nesta dinâmica de fazer chegar o conhecimento a todos aqueles que o procuravam, para que desta forma, ao se transformarem a si mesmos, transformassem o meio que os rodeava (Pintassilgo, 2011).

Era então uma época em que o conceito de educação e cultura era entendido como sendo um poder para aqueles que as detinham e como um instrumento de emancipação (Medina, 2008). A Biblioteca Cosmos, fundada por Bento Jesus Caraça, em 1941, vai na continuidade da aplicação desses valores e dá um precioso contributo na medida em que tinha a preocupação de publicar livros com assuntos importantes para partilhar com aqueles que não haviam tido a hipótese de ir à faculdade. Segundo Caraça (1947), a biblioteca visava dar «um conjunto de conhecimentos que ao homem comum, ao homem-da-rua, são indispensáveis para adquirir *aquela maneira científica de olhar as coisas sem a qual será sempre deficiente o exercício da cidadania*».

1.1 A Educação de adultos à escala mundial

A progressiva escolarização que se verificava nas sociedades até meados do século XX, tornava-se uma herança que pesava nos adultos que dela estavam ausentes, o fosso entre uns e outros era grande, o acesso ao conhecimento básico, apenas pelo simples acesso à cultura popular era cada vez mais difícil e as possibilidades de comunicação e convivência dos adultos em sociedade, sem o risco de exploração e rejeição, eram reduzidas (Dias, 1983). Todavia, uma consciência sobre essa realidade foi-se formando e generalizando dando origem aos movimentos de educação de adultos que se foram multiplicando, desde o norte da Europa à América, partindo, em particular, de grupos de pessoas pertencentes a diferentes atividades industriais e inclusive de prisioneiros da 2ª Grande Guerra que precisavam ocupar o seu tempo e valorizar-se, com o fim de promover e elevar o nível das capacidades da população em ordem a desempenhar as tarefas exigidas pela reconstrução nacional (*idem*).

O surgimento da educação de adultos como movimento à escala mundial é marcado pela fundação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1948) “e das medidas que imediatamente adota no sentido de coordenar e estimular os esforços dispersos” (Dias, 1983:26).

Com a Europa assolada pela destruição da guerra e a precisar de recuperar em todos os campos (político, económico, social e cultural), todas as ideias e soluções eram

³ Formada em 1911, o mais importante dos movimentos culturais então criados e assumiu como principal finalidade a tarefa de elaboração e difusão da cultura (Pintassilgo, 2011).

bem-vindas. Iniciaram-se, então, debates sobre a Educação de Adultos por toda a Europa, organizados pela UNESCO, e aqueles valores do projeto de educação popular que outrora existiram, mas que continuavam a ser assumidos como centrais para a libertação e emancipação dos trabalhadores, tornaram-se um contributo importante para muitas das resoluções que vieram a ser adotadas pela UNESCO (Medina, 2008; Dias, 1983).

1.1.1 O conceito de Educação de adultos na década de 50 do Séc. XX

A reconstrução nacional e cooperação internacional para a paz eram prioridades e, como refere Ireland (2013), a primeira Conferência Internacional da UNESCO em 1949, em Elsinore, sob o tema “Educação de Adultos” acontece um ano após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). A educação de adultos era vista como meio privilegiado para estabelecer uma nova harmonia entre as nações e uma plataforma de entendimento alargado entre os povos que tinham estado em guerra e “contribuir para a consolidação da paz mundial e da compreensão internacional” (Ireland, 2013:14).

Quanto à questão conceitual, a agenda desta primeira conferência, excluía dois temas: a alfabetização e a educação profissional. Este fato devia-se à “abrangência e às questões especializadas que a alfabetização levantava”, pelo que, diz o relatório que dá conta desta conferência, a UNESCO “prefere tratá-la como parte do campo da educação fundamental, estreitamente relacionada com, porém, distinguível da educação de adultos” (UNESCO, 1949:7). Face à diversidade e multiplicidade de experiências e reconhecendo a impossibilidade de um consenso quanto a um denominador comum para uma definição exaustiva da Educação de Adultos e para distinção dos adultos, foi feita uma “declaração de princípio”, que vai mais tarde constituir a base da sua futura definição, – “a educação de adultos tem a tarefa de satisfazer as necessidades culturais e aspirações dos adultos em toda a sua abrangência e diversidade” (UNESCO, 1949:4).

A discussão quanto à ‘distinção dos adultos’ girava à volta dos que nunca beneficiaram da escolarização ou apenas o fizeram de modo fugaz e os adultos que, em devido tempo, foram escolarizados ocupando quadros técnicos desfalcados pela guerra, mas cujos conhecimentos científico-técnicos estavam ultrapassados. As dificuldades específicas de uns e outros eram reconhecidas e por isso carenciados de serem submetidos aos processos que já na época começaram a denominar-se de reciclagem, atualização e formação contínua (Dias, 1983: 27). Essa discussão derivava da pretensão do conceito de educação de adultos extravasar os limites da educação

escolar e “ser entendido nas dimensões de “uma conceção da educação dinâmica e funcional” que tem a ver com a situação concreta e a necessidade de se realizar pessoalmente que afeta cada homem em todo o tempo e em todo o lugar” (*idem*).

Entrementes, em Portugal, a educação de adultos continuava em profunda estagnação sendo o índice de analfabetismo superior a 70%. Segundo refere Belchior (1990:46 cit. in Medina, 2008), a educação de adultos encetada pelo “Plano de Educação Popular”, criado em 1952 e executado através da “Campanha Nacional de Educação de Adultos”, servia o objetivo de instrumentalização ideológica dos trabalhadores e visava o interesse económico capitalista obedecendo a uma lógica economicista de formar “capital humano” necessário e exigível para a industrialização.

1.1.2 O conceito de Educação de adultos na década de 60 – Século XX

Uma década depois, na segunda Conferência Internacional da UNESCO em 1960, no Canadá, sob o tema “A educação de adultos num mundo em transformação”, o conceito de educação de adultos é redefinido. Numa das resoluções do relatório final sobre o “papel e conteúdo de Educação de Adultos” é indicado: “para que a educação de adultos realmente contribua para o desenvolvimento profissional de cada indivíduo, ela deve compreender os valores inerentes à condição humana, valores em cuja defesa e triunfo o progresso social está encriptado em cada época” (UNESCO, 1960:29). O mesmo relatório assume:

“(...) a educação de adultos tem sido relativamente negligenciada, uma deficiência que deve ser corrigida. Na verdade, os problemas que surgem são numerosos: O que os homens precisam? Quais são suas aspirações? Como preparar programas de educação de adultos? Quais são os aspectos dessa educação que favorecem o desenvolvimento de valores ideológicos e culturais? Que meio de informação devemos usar? Até que ponto nosso ensino é eficaz e seus resultados duradouros?”

As perguntas do Relatório (1960:29) permitiram chamar à colação os vários países presentes na Conferência, para que, reconhecendo esses problemas, pudessem transformá-los em premissas que merecessem ser objeto de estudo científico (UNESCO, 1960:15) e, de facto, como referiu Jarvis (1985, cit. in Finger, 1993:11-30), “a um nível filosófico e teórico, a educação de adultos teve o seu período de crescimento principalmente nos anos 1960 e no início dos anos 1970”.

Na Conferência, o conceito de educação de adultos foi construído e definido olhando o contexto político, económico e tecnológico da década e nessa altura o mundo assistia “a duas das “mais dramáticas formas do desenvolvimento tecnológico”, o domínio termonuclear (1945) e a conquista do espaço (1957)”, eram avanços reconhecidos pelo seu poder de afetar a humanidade e a sua sobrevivência” (UNESCO, 1960:8 cit. in Dias, 1983), e independentemente dos poderes políticos mundiais essas

mudanças tendiam a criar realidades alternativas ou de destruição total ou de desenvolvimento sem limites (Dias, 1983).

Nesses contextos de desenvolvimento económico e tecnológico das sociedades industrialmente mais avançadas, o desenvolvimento ao nível humano e sociocultural não foi equipolente, pelo que, para humanizar e controlar este progresso fazia-se necessária uma mudança social e política (Finger, 1993). A educação foi apontada como um "instrumento de mutação consciente dirigido para o futuro", e a educação de adultos enquanto "parte integrante e orgânica" do sistema nacional de educação, devia "revestir-se de uma dupla dimensão, técnica e humanista, em ordem a contribuir não apenas para o desenvolvimento, mas ainda, para que este se processasse de acordo com os interesses e os ideais da comunidade humana" (UNESCO:27 cit. in Dias, 1983), como deu nota Finger (1993:11-30):

"(...) a educação, a formação e o desenvolvimento dos adultos seriam indispensáveis a fim de conduzir a humanidade ao alto das novas exigências profissionais, tecnológicas, sociais, políticas e humanas emergentes. Por outro lado, a formação e o desenvolvimento, tornam-se então automaticamente benéficas para a sociedade".

Como sumarizou Finger (1993:11-30), "a educação de adultos definiu a sua relação dominante com a sociedade, e assim conceptualizou a ligação entre indivíduo, formação e sociedade – esta ligação era sinónimo de promoção da mudança social".

Mormente, nesta nova perspetiva planetária da educação de adultos é esperada, como prioridade, a educação base e a base das bases que é a alfabetização (*idem*). Todavia, os analfabetos absolutos, aqueles que nunca aprenderam a ler, escrever e nem a contar, em consequência da prática da alfabetização em moldes tradicionais e desacompanhada de "processos paralelos de transformação das estruturas socioeconómicas da população", esqueciam o que aprendiam rapidamente gerando o que foi cunhado como analfabetismo regressivo (*idem*).

Um novo conceito de alfabetização é adotado no Congresso Mundial de Ministros da Educação em Teerão, em 1965, sob o tema "Eliminação do Analfabetismo" - a alfabetização funcional, definido como uma "ação educativa associada a uma formação sócio-económica e profissional no quadro de um processo de desenvolvimento" (UNESCO, 1965:8-10 cit. in Dias, 1983:31). A avaliação da alfabetização funcional realizada no âmbito do PEMA (Programa Experimental Mundial de Alfabetização) revelou contradições do processo na ordem social, pelo fato de a alfabetização visar o aumento da produtividade e a manutenção do estatuto económico-social do Homem ao contrário de o potenciar a ser e a transformar-se (UNESCO, 1976:223 cit. in Dias, 1983).

➤ **Em Portugal**

Em Portugal, nessa altura, no domínio da educação profissional de adultos, foram criadas as estruturas para o “ensino profissional” em 1962, com a criação do Instituto de Formação Profissional Acelerada, um ano depois já o primeiro Centro de Formação Profissional Acelerada iniciava a sua atividade, e em 1965 o Centro Nacional de Formação de Monitores, seguindo, um e outro, o modelo francês de formação profissional com formações curtas, uma pedagogia funcional e o mínimo de formação geral (Rothés, 2009).

O conceito de educação de adultos manteve-se sem o contágio da visão debatida internacionalmente. Salazar, porque parecia não gostar das ideias que a UNESCO debatia na Europa e no mundo quer sobre a educação quer sobre a libertação das colónias, mantendo-se conflituoso e distante ratificou o “Acto Constitutivo da UNESCO” só em 1965. O projeto de Estatuto da Educação Nacional só começou a ser elaborado em 1968, já ele não estava no poder (Medina, 2008; Stoer, 1982).

1.1.3 O conceito de Educação de adultos na década de 70 do Séc. XX – o paradigma da Educação Permanente

O contexto internacional da terceira Conferência da UNESCO estava marcado por “problemas de urbanização” e de “grave deterioração do meio ambiente” em consequência do desenvolvimento tecnológico e o crescimento econômico em muitas partes do mundo (UNESCO, 1972).

A realização dessa Conferência deu-se em 1972, em Tóquio, sob o tema: “A Educação do Adulto num Contexto de Educação Permanente”, levou no bojo o famoso Relatório Faure publicado sob o título “Aprender a ser” que impactou, desde então, as discussões sobre a educação de adultos na perspetiva da educação permanente assim como sobre a centralidade da aprendizagem para esse processo (Ireland, 1979).

O relatório final (1972:16) enuncia que a educação pode acontecer em qualquer momento da vida, que a escola e/ou o sistema educacional não são os espaços em que a maior parte da aprendizagem adulta acontece e que, “os adultos querem aprender coisas específicas em estágios diferentes das suas vidas [...]”. O desenvolvimento cultural foi assim definido como: “a mobilização dos recursos físicos e intelectuais do homem, ao serviço da pessoa humana e da sociedade, e como um processo que dura toda a vida” (UNESCO, 1972:16), numa apropriação do espírito das palavras de Sir Julian Huxley (cit. in Faure, 1972:231) “o papel do homem, goste ou não, é dirigir o processo de evolução na terra, e sua missão é orientá-lo e guiá-lo no caminho de seu aperfeiçoamento”.

A 5ª conclusão do Relatório final sublinha o objetivo da EA: ser universal e ao longo da vida (1979:16):

“a conclusão necessária é que a educação de adultos não deve ser considerada como um luxo, para umas poucas pessoas excepcionais, nem como uma coisa que ocupa somente um período curto no início da idade adulta, mas que a educação de adultos é uma permanente necessidade nacional, um aspeto inseparável da cidadania, e, por isso, deveria ser tanto universal quanto ao longo da vida”.

A educação de adultos é assim considerada “como um fator de democratização da educação e no desenvolvimento econômico, social e cultural com um papel e lugar em sistemas integrados de educação num contexto da educação ao longo da vida” (UNESCO, 1972 Item 7).

A Conferência Geral da ONU⁴ para a Educação, a Ciência e a Cultura, em Nairobi, em 1976, reforça o que vinha sendo defendido:

“(...) a educação de adultos não pode, todavia, ser apenas considerada em si própria, mas sim como um subconjunto integrado num projeto global de educação permanente; a expressão “educação permanente” designa, por si, um projeto global que visa tanto reestruturar o sistema educativo existente como desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo; num tal projeto, o homem é agente da sua própria educação por interação permanente entre as suas ações e a sua reflexão; a educação, longe de se limitar ao período da escolaridade, deve abarcar todas as dimensões da vida, estender-se a todas as competências e domínios do saber, adquirir-se por meios diversos e favorecer todas as formas de desenvolvimento da personalidade; os processos educativos em que se encontram empenhados, no decurso da sua vida e qualquer que seja a sua forma, crianças, jovens e adultos de todas as idades, devem ser considerados como um todo” (UNESCO, 1976: 168).

Este conceito de Educação Permanente, segundo Lima (2015), integra necessariamente a educação na família, a educação nos grupos de socialização, a educação na infância, a educação básica, a do ensino médio, a educação superior, a educação que hoje se chama sénior ou de terceira idade, mas também todas as formas de educação não formal e informal fora das instituições, ele é e foi um princípio orientador do sistema educativo que tem implicações na educação de jovens e adultos.

Paulo Freire (cit. in Lima, 2015) define que “a educação permanente” é algo que é permanente porque não corresponde a nenhum projeto político ou económico e pragmático, mas corresponde a uma vocação humana, que é a vocação para ser mais, pelo que a educação é e tem de ser, e deve ser permanente no sentido em que, os seres humanos são inacabados, são inconclusos, e se são inacabados e inconclusos a educação nunca está completa, quer dizer, nós sabemo-nos inconclusos e ao sabermos incompletos e inconclusos precisamos de prosseguir todo esse processo de educação, “num continuum educativo que cobre todo o ciclo vital”, como diz Canário (2006:161).

Portanto, a educação é considerada não do domínio do ter, mas do domínio do ser, ou seja, a formação não tendo barreiras estanques sendo em continuum transforma

⁴Organização Mundial das Nações Unidas.

e desenvolve de dentro para fora a personalidade do indivíduo, que a vai construindo na interação viva e permanente com a vida e o seu meio, pelo que a educação não é um produto ou uma coisa, mas um estado de valor (Lengrand, 1981).

Nesses termos, a educação deixa de ser apenas uma “atividade accidental” e passa a ser um processo facilitador na busca de melhores condições de aprender, de reflexão e ação em qualquer idade, posição ou situação em que o indivíduo se encontre, como refere Faure (1981:235):

“O homem poderá aprender não apenas isto ou aquilo, uma profissão, uma técnica, uma ciência teórica ou prática, um determinado tipo de comportamento, mas poderá aprender também e sobretudo a ser homem e cidadão consciente, capaz de participar na vida e na gestão dos destinos da sua comunidade. Não poderá apenas aprender a ter qualquer coisa mais, mas poderá aprender a ser”.

Faure (1972:231)⁵ resumiu este novo paradigma da educação de adultos afirmando:

“A educação não pode, nesta perspetiva, constituir o amanhã senão como um conjunto coordenado, no qual todos os sectores estarão estruturalmente integrados; será universalizado e contínuo; será, do ponto de vista das pessoas, total e criativo: consequentemente, individualizado e autodirigido. Será o suporte e animador da cultura, bem como o motor da promoção profissional. Este movimento é irresistível e irreversível. Esta é a revolução cultural do nosso tempo.”

➤ **Em Portugal**

Portugal, durante a primeira metade da década de 70, estava ainda mergulhado num “inverno ideológico” e com Salazar, em 1971, a romper a ligação de Portugal com a UNESCO. A primavera da liberdade viria poucos anos depois com a revolução do 25 de Abril em 1974 (Medina, 2008) e, nesses primeiros anos de liberdade, a UNESCO desempenhou um papel influenciador e marcante na educação em Portugal. Naquela altura, ninguém melhor do que esta instituição internacional com o poder para legitimar a ação governativa para as políticas educativas, uma vez que, havia que ser reorientado todo o sistema de educação para a sua democratização e dele fazer um instrumento de desenvolvimento da sociedade portuguesa, reforçando a liberdade e a independência nacional (Teodoro, 2001 cit. in Medina, 2008).

Nesse compasso e pelas mãos da UNESCO⁶ (1975), a Educação Permanente é defendida como estratégica nas políticas da educação em Portugal. E, em consenso, é criada em 1976 a “Direção Geral de Educação Permanente” que vai adotar uma filosofia de orientação que, assentou no apoio às iniciativas do movimento popular e olhou para o associativismo como um caminho para uma educação que se pretendia emancipatória, livre e democrática (Medina, 2008), porque, como refere Valente

⁵ Faure, Edgar, et al. (1972). Aprender a ser. Fayard-Unesco, Paris, 1972.

⁶ Relatório da UNESCO de 1975 - “Elementos para uma política de educação em Portugal”.

Sanches no Diário das Sessões (1972:3740 cit. in Stoer, 1982), transcrevendo o discurso do Ministro da Educação Nacional de então:

“«No mundo português existem milhões de homens a instruir e a educar; existe uma imensidade de terras à espera do desbravo [...] Educar todos os portugueses, educá-los promovendo uma efetiva igualdade de oportunidade, independentemente das condições sociais e económicas de cada um, é o objetivo desta batalha da educação»”.

Os efeitos desses acontecimentos não se fizeram esperar, um aumento do número de escolas e de estudantes por todo o país representou claramente, que a necessidade de aprender estava latente e que podia agora ser extravasada pelos caminhos da aquisição e apreensão de conhecimento como num jogo de forças, conectando-se à liberdade de poder ser mais e num processo de desenvolvimento individual e coletivo (Medina, 2008). Como referira Faure (1972:233-234):

“O homem em devir é um homem cujos conhecimentos e meios de ação se expandiram a tal ponto que os limites do possível lhe parecem retroceder indefinidamente. O fato é que o homem contemporâneo começa a ser efetivamente capaz, graças ao conhecimento e domínio das leis científicas, de dirigir os processos naturais e assumir a responsabilidade de fazê-lo. O conhecimento de seus poderes estende-se ao conhecimento de sua própria consciência”.

As iniciativas de intervenção, participação cívica e cultural multiplicaram-se e em formas diversas, desde coletividades, associações, comissões de moradores, centros de educação popular, entre outros, em total frenesim, como diz Medina (2008) “numa mobilização coletiva que se tornaram, em si mesmos, espaços formativos de grande importância”. A este respeito Manuel Matos (1999:25 cit. in Medina, 2008) dizia que o formal e o informal e a sua interconexão é “a grande utopia da Educação Permanente”.

Em 1979, foi fundado o IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional, consagrando “a lógica da ligação entre o emprego e a formação profissional”, que já vinha do conceito da “Formação Profissional Acelerada” da década de 60, e “é revelador de uma preocupação forte com as questões do emprego e do mercado de trabalho” (Nóvoa, 2005:10 cit. in Canário e Cabrito, 2005).

1.1.4 O conceito de Educação de adultos na década de 80 do Séc. XX – Educação ao Longo da Vida

O contexto internacional da quarta Conferência da UNESCO era de alerta para os problemas contemporâneos que se agravavam e que resultaram de vários fatores, em especial dois deles, a “crise petrolífera” e dos problemas que haviam sido referenciados no relatório do Clube de Roma, de título “*Os Limites do Crescimento*”, em 1972, no domínio ecológico e no domínio cultural (Finger, 1993). Os limites físicos com que o desenvolvimento industrial se iria deparar à escala global como a falta de combustíveis e recursos naturais representavam um desafio como nenhum outro, até então, para a humanização do desenvolvimento (Finger, 1993). A modernidade perdia a diversidade e identidade culturais pela uniformização cultural que se verificava junto com

um espírito de ocidentalização generalizado (Charbonneau, 1973; Gauchet, 1985; Latouche, 1989 in Finger, 1993).

Assim, a quarta Conferência Internacional da UNESCO que decorreu em Paris, em 1985, sob o tema “O desenvolvimento da educação de adultos: aspectos e tendências”, consubstanciou o tema no conceito amplo da educação que havia sido estabelecido na Recomendação de Nairóbi, em 1976, mantendo-se o conceito de educação de adultos “na perspectiva da Educação ao Longo da Vida, tendo por base a ideia de desenvolvimento de todo o potencial do indivíduo, ao longo da vida” (UNESCO, 1985:201) como já definido no documento orientador de Nairobi (UNESCO, 1976, Annex 1, p:3):

“A “educação de adultos” designa 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 integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente; a educação de adultos não pode, todavia, ser apenas considerada em si própria, mas sim como um subconjunto integrado num projeto global de educação permanente”.

A distinção entre educação de adultos versus a educação permanente manteve-se clara:

“(…) a expressão “educação permanente” designa, por si, um projeto global que visa tanto reestruturar o sistema educativo existente como desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo; num tal projeto, o homem é agente da sua própria educação por interação permanente entre as suas ações e a sua reflexão; a educação, longe de se limitar ao período da escolaridade, deve abarcar todas as dimensões da vida, estender-se a todas as competências e domínios do saber, adquirir-se por meios diversos e favorecer todas as formas de desenvolvimento da personalidade; os processos educativos em que se encontram empenhados, no decurso da sua vida e qualquer que seja a sua forma, crianças, jovens e adultos de todas as idades, devem ser considerados como um todo” (UNESCO, 1976, Annex 1, p. 3).

“Aprendizagem”, foi a palavra-chave na Declaração da Conferência reconhecendo o direito a aprender como o desafio da humanidade (UNESCO, 1985, Anexo 6:187).

Algumas tendências na educação de adultos ficaram evidentes: a educação de adultos era vista como um meio para alcançar a “justiça social e a igualdade educacional” e também uma contribuição fundamental para o desenvolvimento económico e social; nos países industrializados, havia um forte vínculo entre a educação de adultos e o emprego porque a educação de adultos era um meio para ajudar as pessoas a lidarem com as mudanças tecnológicas, económicas e sociais; nos países em desenvolvimento, a educação de adultos continuava um pilar para a educação dos que não haviam tido a oportunidade de ir à escola (UNESCO, 1985:67). A educação de adultos, num e noutro caso, atuava nos contextos de mudança tecnológica, superação

do analfabetismo e contribuição para a resolução de problemas sociais contemporâneos (*idem*).

➤ **Em Portugal**

Em Portugal, assistia-se a um período em que era forte a iniciativa social no que toca ao desenvolvimento da educação de adultos nas suas diferentes modalidades. O Plano de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), implementado em 1980, enquadrava os objetivos de expandir o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória, mas indo mais além da educação popular e no alinhamento com perspetivas e conteúdos da Direção-Geral da Educação Permanente (Melo, 1981:377-378 cit. in Rothes, 2009).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, acabou por não ser positiva para a educação de adultos mantendo-a com um “estatuto marginal face ao sistema educativo e às políticas educativas, agravado pela incipiência da pressão social para a sua valorização”, que entre outras coisas, ficou vinculada ao paradigma escolar (Silva, 1990 cit. in Rothes, 2009:227). Face ao cenário estabelecido - as abordagens restritivas e escolarizantes da educação de adultos e ao fato de não ser constituído um subsistema de educação de adultos com características próprias -, então, a rede pública passou a integrar duas valências, como sejam, o ensino recorrente de adultos e a educação extra-escolar (Rothes, 2009:228-230).

Em 1988 foi elaborado o Plano de Emergência para a Formação de Base dos Adultos, no âmbito da estruturação de um projeto global para o subsistema da educação de adultos, que assentava numa visão abrangente da educação de adultos na perspetiva de articulação de democratização e desenvolvimento (Rothes, 2009:230). Todavia ainda que na linha do PNAEBA, ele integrou uma nova tendência que veio a ditar os destinos da educação de adultos no futuro: a valorização vocacionalista, ou seja, ser um instrumento para melhorar a qualificação de mão-de-obra pela formação profissional em que, ainda que contivesse a formação de base, o seu objetivo era aumentar a produtividade, apoiar a evolução de carreiras e a adaptação ao mercado de trabalho (Rothes, 2009:230).

1.1.5 O conceito de Educação de adultos na década de 90 do Séc. XX – O paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida

O contexto internacional da quinta Conferência da UNESCO influenciou o novo paradigma da educação de adultos. Segundo os vários autores citados por Finger (1993; Bauman, 1992; Baudrillard, 1983b; Harvey, 1989; Lyotard, 1979; Rose, 1991; Smart, 1992; Vattimo, 1985) assistia-se a mudanças que implicavam profundas alterações nos

domínios político, económico e cultural, ligadas ao processo de globalização em curso, ao progresso tecnológico e ao aparecimento de uma nova ordem internacional conotada a uma “realidade cultural dita pós-moderna”, uma realidade “sociocultural fragmentada”, a uma “erosão dos projetos coletivos”, à “perda de coerência das visões do mundo”, ao “declínio das identidades culturais”, a “tendências fundamentalistas” e sobretudo a um “individualismo” sem precedentes.

No respaldo dessas transformações que se verificavam à época e das expectativas face ao dealbar do novo século, que faziam adivinhar a exigência de soluções novas e criativas, foi realizada a quinta Conferência Internacional da UNESCO, em 1997, em Hamburgo, sob o tema “Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI”. Um novo conceito, uma “nova visão da educação de adultos: um chamado para uma mudança”, como referia o Relatório final da UNESCO (1997 Anexo 7:211) definia o novo paradigma da educação de adultos.

O conceito de aprendizagem ao longo de toda a vida foi defendido como “a chave que abre as portas do século XXI”, ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e continuada aproximando-se de um outro conceito, o da sociedade educativa, quando tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos” numa apropriação dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser (UNESCO, 1997:230). O novo conceito da aprendizagem ao longo da vida englobaria assim:

“(...) todo o processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas “adultas”, pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e continuada, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e ocasional disponível numa sociedade educativa multicultural, em que abordagens teóricas e baseadas na prática são reconhecidas.” (UNESCO, 1997:213).

O objetivo da educação de adultos, que visava o desenvolvimento holístico da pessoa humana, passa agora a encará-la como um instrumento para o processo de desenvolvimento económico e social (UNESCO, 1997:211).

Neste contexto, as tendências que se verificaram na educação de adultos dividiam-se entre países industrializados e os países em desenvolvimento: políticas que tomam como referencial a educação ao longo da vida que resultam em programas que abrangem educação geral e a aquisição de habilidades; existência de um processo pós-alfabetização e a necessidade de diversificá-lo, no caso dos países desenvolvidos, com a educação de adultos mais centrada nas preocupações de desemprego e reestruturação do mercado de trabalho e a dominarem os cursos de formação vocacional de curto prazo, para integrar e (re)qualificar a força de trabalho; no caso dos

países em desenvolvimento a tendência é a diversificação, composta pela necessidade de desenvolver a educação para o trabalho (UNESCO, 1997:213).

Uma última tendência verificada é sobre o princípio da participação, articulado com o princípio da motivação e um reconhecimento crescente de que o adulto é o agente da sua própria educação e à sua comunidade local é atribuída a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, a educação deixa de ser apenas um direito para passar a ser também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade (UNESCO, 1997:213), como enuncia o relatório:

“O reconhecimento do direito à educação e do direito a aprender por toda a vida é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas” (UNESCO, 1997:213).

Esta última tendência foi reforçada na “Agenda para o Futuro” no ponto 6§77 “Avanços na educação de adultos” que vislumbra o que virá a ser o futuro da educação de adultos:

“(…) Como já indicado, em muitos Estados-membros, essa tem sido considerada uma função essencial da educação de adultos, uma resposta necessária ao mercado de trabalho em constante evolução e às mudanças tecnológicas, especialmente aquelas relacionadas à introdução de novas tecnologias, e à necessidade de aumentar a qualificação profissional para facilitar a recolocação de mão-de-obra e garantir uma maior mobilidade profissional e geográfica, em um momento em que a estrutura do emprego está passando por mudanças, em um processo que em muitos países tem levado ao desemprego” (UNESCO, 1985:194).

Pelo que se observa, a UNESCO foi-se arrolando nas agendas neoliberais no que tange a ideias como “funcionalidade económica da escolarização” e a “escolarização alongada e profissionalizante” levando à corrosão os princípios e valores de emancipação, liberdade e democracia subjacente à educação de adultos (Medina, 2008).

➤ **Em Portugal**

Portugal, na década de 90, século XX, estava sem recursos financeiros e, pese embora a importância reconhecida da educação de adultos extra-escolar, a rede pública não dispunha nem de programas de desenvolvimento, nem de sistemas de apoio para implementar para além das ações de animação cultural e do apoio a associações locais e a bibliotecas de comunidade, mas vai entretanto conseguindo executar os cursos de educação extra-escolar com a tipologia já formalmente definida: cursos básicos de alfabetização, cursos de atualização para evitar o analfabetismo regressivo, cursos socioeducativos (cultural ou cívica) e cursos de formação profissional (Rothés, 2009).

É com a adesão à Comunidade Europeia (a adesão formal acontece em 1986) que se consegue pelo acesso a fundos para financiamento de projetos de educação, permitir a muitas instituições terem um papel de relevo em iniciativas de educação e formação de adultos (Guimarães, Silva e Sancho, 2000 in Rothés, 2009).

O Programa do XIII Governo Constitucional (1995:118), referia a necessidade de formação nos seguintes termos:

“Promover a educação e formação como um processo permanente ao longo da vida de cada cidadão, com dimensões pessoais, culturais, profissionais e cívicas, promovendo a articulação entre os vários níveis do sistema escolar com actividades formais e informais de educação de adultos em conjugação com a formação profissional e com todos os domínios educativos e culturais da vida das comunidades”.

No seguimento, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) sob a tutela e superintendência dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade foi formalmente criada em 1999 para concretizar a articulação entre educação e formação de adultos (Barros, 2013).

1.1.6 O conceito de Educação de adultos – 1ª década do Séc. XXI – 2000

O contexto internacional no dealbar do século XXI estava pautado, entre muitos outros desafios, pelos efeitos causados pela globalização, o aquecimento global, a criação de "uma Europa das regiões e dos povos como alternativa à Europa dos Estados-nação" (Seixas, 2015:383 cit. in Tomasoni, 2016:4); as incógnitas sociais e políticas do novo século já emergentes, como sejam, o crescimento e maior liderança do mundo islâmico, os desafios na implementação da democracia em países tradicionalmente autoritários ou semi-autoritários, o neoliberalismo e a crise do capitalismo (*idem*).

A Presidência do Conselho Europeu de Lisboa, realizado em março de 2000, produziu a “Declaração de Lisboa” com objetivos estratégicos para a década 2000-2010, como refere Galvão (2010:38-39):

“A União atribuiu-se hoje um novo objetivo 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”.

Este novo propósito estratégico foi a alavanca de mudança do paradigma da cooperação política, na área da Educação e Formação da União Europeia. O conceito de “Aprendizagem ao Longo da Vida”, em alinhamento com a UNESCO, passou a ser o princípio basilar da “Estratégia de Lisboa e o *leitmotiv* da ação comunitária e da cooperação da União Europeia” (Galvão, 2010:38-39).

Os objetivos dos sistemas educativos e da formação queriam-se adaptados: em primeiro lugar, às exigências da sociedade do conhecimento e, em segundo, às necessidades dum nível maior de qualidade do emprego (Galvão, 2010). Passamos “de uma conceção educativa centrada na construção da pessoa (aprender a ser) para uma conceção educativa funcionalmente subordinada à produção e acumulação de bens (aprender a ter)” segundo Canário (2000:40). Como refere Pacheco (2009 cit. in Galvão, 2010:38-39) na sua crítica:

“Ao valorizar a educação e formação como trave-mestra da mudança, a globalização reforça os fundamentos da teoria do capital humano, em que se acentua a visão da educação como processo de formação social, orientada para mercados competitivos, clamando que as organizações educativas devem responder a desafios imediatos do mundo económico”.

Entretanto, a sexta Conferência Internacional da UNESCO, em 2009, em Belém do Pará, Brasil, realiza-se sob o tema “Vivendo e Aprendendo para Um Futuro Viável: O Poder da Aprendizagem e da Educação De Adultos”. O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida manteve-se até porque a mudança do uso do termo “educação ao longo da vida” para “aprendizagem ao longo da vida” representava não só uma mudança semântica, mas um desenvolvimento substancial do conceito (UNESCO, 2009), de tal modo que, desde a década de 90, as raízes humanistas presentes no conceito de educação permanente estão transvertidas “numa matriz de pensamento neoliberal, subjacente ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, nos discursos e práticas da educação em geral e, em particular, da educação de adultos” como refere Lima (2016).

O relatório Global da UNESCO (2009) reforçou que as metas para o futuro da educação de adultos residem no conceito de aprendizagem ao longo da vida – entendida como um marco geral que realmente integra os objetivos gerais e os objetivos específicos da educação de adultos dentro de um quadro global de referência englobando todo um continuum, desde a alfabetização básica até a educação profissional continuada, valorizando o desenvolvimento pessoal e social, bem como a formação profissional e o desenvolvimento de recursos humanos.

➤ **Em Portugal**

Em Portugal, no final do ano que antecedeu a Declaração de Lisboa, já se estudava e desenhava um programa de Educação de Adultos - o “Programa de Acção S@ber +”, que “apresentava e disseminava uma nova conceptualização do campo que deixou, por definição decretada oficialmente, de ser de Educação de Adultos (EA) para passar a ser de Educação e Formação de Adultos (EFA)”, no domínio da educação e da formação ao longo da vida, e que se destinava a “elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade”, segundo Melo et al. (2001:11 cit. in Barros, 2013).

A redefinição e articulação da educação e formação de adultos aproximava-se das lógicas liberal social afirmando-se no que se referia “à ligação entre a educação e formação de adultos às políticas de emprego, em particular ao Plano Nacional de Emprego e à Estratégia Europeia para o Emprego de 1997” (Melo, Matos & Silva, 2001: 19-20) ambos promotores do combate ao desemprego, estímulo às atividades económicas e responsabilização dos indivíduos pela sua empregabilidade (Rothés,

2009; Guimarães, 2012). As abordagens tinham o cunho das orientações da União Europeia, uma vez que a educação e formação de adultos só era possível ser implementada através de fundos comunitários (Guimarães, 2012).

O “Programa Acção S@ber+” apresentou as finalidades e objetivos que incrementaram a base dos princípios gerais para as ações que coube à ANEFA⁷ executar. O “Programa S@ber+” (1999-2006) incluía o lançamento de Centros de RVCC, Cursos EFA, Acções S@ber+ e Clubes S@ber+ (Antunes, 2011:24). “Tratava-se, então, de criar as bases para apoiar, valorizar e articular processos formativos formais e não formais, de iniciativa popular ou central, enraizados e sustentados em dinâmicas (inter)institucionais e territoriais de desenvolvimento educacional e social” (*idem*).

A ANEFA, criada em 1999⁸ (Barros, 2013) e extinta em 2002, foi responsável por duas inovações, segundo Canário (2012:7) i) “a criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), com uma configuração curricular original e permitindo o acesso a uma dupla certificação (escolar e profissional)”; ii) “a criação de uma primeira e muito limitada rede “pioneira” e “experimental” de Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC)”.

O projeto “Novas Oportunidades” (já eliminado⁹ e substituído pelos atuais Centros Qualifica) destinava-se a adultos que na idade jovem não haviam tido a possibilidade de estudar, tendo agora uma nova oportunidade. Não iam aprender o que já sabiam pelos seus percursos de vida e profissionais, pelo que, após análise e definição do perfil de necessidades para melhor orientação, o encaminhamento era feito para Cursos de Educação e Formação de Adultos; ou para educação básica; ou formação profissional com dupla certificação; ou para cursos de curta duração, ou ainda para o processo de RVCC - Reconhecimento, validação, certificação de competências, Escolar e/ou Profissional (Medina, 2008).

Em resultado das novas ambições para a Educação e Formação de Adultos houve uma distinção e articulação entre os processos da educação formal tendencialmente associados a modalidades e processos educativos da forma escolar e os processos de educação não formal e informal, processos que mais comumente se dão em instituições distintas da escolar (Canário, 2006). Em particular, a educação não formal valoriza o processo da obtenção de conhecimento através de modalidades e

⁷ ANEFA – Associação Nacional de Educação e Formação.

⁸ Pelo Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro.

⁹ Segundo notícia no DN 31/03/2013, foram 138 CNO que solicitaram ao Governo o seu processo de extinção, 127 dos quais instalados em escolas públicas, e os restantes 11 em entidades privadas.

situações como congressos, debates, programas de voluntariado, programas de formação para responder a necessidades pontuais ou singulares, entre outros, constituindo processos em que há uma intencionalidade educativa, mas cujos modos de operacionalização assumem a flexibilidade como característica importante (Canário, 2006; Medina, 2008).

A educação informal é o processo pelo qual se valoriza a aprendizagem ao longo da vida – “os adquiridos”, o saber-fazer, os comportamentos e aprendizagens através das experiências e dos contextos em que os sujeitos se inserem e nos quais participam ativa e democraticamente, como são o caso de movimentos sociais diversos, desde as associações de pais à de moradores, sindicatos, cooperativas, entre outros. Este processo, por oposição à educação não formal, caracteriza-se pelo seu aspeto “não sistemático e não organizado”, apresentando-se como não tendo uma intencionalidade educativa de primeira ordem (Canário, 2006; Medina, 2008).

Abraham Pain (1990 cit. in Canário, 2006) tem sido um dos autores que procura abordar sistematicamente a formação informal, identificando-a não pela sua intencionalidade, mas sim pelos seus efeitos educativos e aqui efeitos educativos entendam-se como: “a concretização de mudanças duráveis de comportamentos e atitudes, decorrentes da aquisição de conhecimentos na ação e da capitalização de experiências individuais e coletivas”. Estamos, portanto, em presença de efeitos educativos que podem ser entendidos como “coprodutos de uma ação que não é *a priori*, concebida como prossequindo finalidades educativas” (Canário, 2006). Nesta perspetiva, as situações educativas podem ser as mais diversas e uma grande diversidade de instituições e organizações sociais representam sempre contextos educativos, podendo ter ou não explicitamente esse objetivo e ser essa a sua atividade principal ou não (Canário, 2006).

Em 2002, pelo Decreto-Lei nº 208/2002 de 17-10-2002 é criada a DGFV - Direção Geral de Formação Vocacional que substitui a ANEFA.

Em 2007, pelo Decreto-lei 276-C/2007, de 31 de julho, é criada a ANQ - Agência Nacional para a Qualificação que vai substituir a anterior DGFV.

Em 2007, pelo Decreto-Lei, nº 396/2007, de 31 de dezembro, foi criado o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) para integrar todas as estruturas, instrumentos e modalidades de ensino e formação profissional.

Em 2009 e pela Portaria nº 782/2009, de 23 de julho foi criado o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) para definir a estrutura de níveis de qualificação para integrar

e articular as qualificações no âmbito dos diferentes subsistemas nacionais de educação e formação.

1.1.7 O conceito de Educação de adultos – 2ª década do Séc. XXI – 2010

Em 2015, foi aprovada a nova Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos que substituiu a anterior Recomendação de Nairobi de 1976 sobre Educação de Adultos.

A Recomendação de 2015 define três domínios-chave de aprendizagem e habilidades: alfabetização e habilidades básicas, educação contínua e habilidades profissionais, assim como educação liberal, popular e comunitária e habilidades cidadãs. O conceito de educação de adultos foi redefinido:

“A aprendizagem e a educação de adultos são componentes essenciais da aprendizagem ao longo da vida. Elas compreendem todas as formas de educação e aprendizagem que visam assegurar que todos os adultos participem em suas sociedades e no mundo do trabalho. Elas denotam todo o corpo de processos de aprendizagem formal, não formal e informal, por meio do qual aqueles considerados adultos pela sociedade em que vivem, desenvolvem e enriquecem suas capacidades para viver e trabalhar, tanto em seu próprio interesse quanto no de suas comunidades, organizações e sociedades. A aprendizagem e a educação de adultos envolvem atividades e processos contínuos de aquisição, reconhecimento, intercâmbio e adaptação de capacidades. Dado que os limites entre a juventude e idade adulta estão mudando na maioria das culturas, neste texto o termo “adulto” denota todos aqueles que participam na aprendizagem e na educação de adultos, mesmo que não tenham atingido a maioridade legal.”

“A aprendizagem e a educação de adultos constituem um alicerce importante de uma sociedade de aprendizagem e para a criação de comunidades, cidades e regiões de aprendizagem, que promovam uma cultura de aprendizagem ao longo da vida e revitalizem a aprendizagem em famílias, comunidades e outros espaços de aprendizagem, e no local de trabalho” (Recomendação da Aprendizagem e Educação de Adultos, 2015:6).

A Recomendação de AEA reafirma ainda que, na aprendizagem ao longo da vida:

“a alfabetização constitui uma base indispensável, e a aprendizagem e a educação de adultos são partes integrantes dela. A alfabetização, bem como a aprendizagem e a educação de adultos, contribui para a realização do direito à educação, que permite que os adultos exerçam outros direitos econômicos, políticos, sociais e culturais, e devem atender aos critérios principais de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade” (idem).

➤ Em Portugal

Em Portugal deu-se a criação da ANQEP, a extinção gradual dos Centros Novas Oportunidades, a criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) e sua substituição pelos atuais Centros Qualifica (CQ).

Em 2012, pelo Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro, é criada a ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e Educação Profissional, substituindo a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Os Centros de Novas Oportunidades foram extintos, em 2013, através da Portaria 135-A/2013 de 28 de março, cujo texto explicativo refere: “a presente portaria cria os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) e extingue os Centros Novas Oportunidades”. O objetivo desta ação era “envolver uma forte coordenação de

políticas e medidas, promovendo uma capacitação individual que acompanhe de perto as dinâmicas ao nível da empregabilidade nos diferentes territórios". No entanto, segundo o Sindicato dos Professores do Norte (SPN)¹⁰, já em dezembro 2011, tinham sido extintos os primeiros 22 CNO pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). No início de março de 2013 muitos CNO foram notificados da decisão de indeferimento das suas candidaturas a financiamento e teve o seu último desenvolvimento com as orientações da rebatizada Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), emanadas por via eletrónica, para que as escolas requeressem a extinção dos respetivos CNO no caso da insuficiência de receitas próprias para assegurarem os encargos laborais com o pessoal afeto às equipas (Vide nota de rodapé 9).

Em 2017, entraram em funcionamento os Centros Qualifica criados ao abrigo da Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto: que "regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica, nomeadamente o encaminhamento para ofertas de ensino e formação profissionais e o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências".

1.1.8 O conceito de Educação de adultos – 3ª década do Séc. XXI – 2020

O contexto internacional da sétima Conferência Internacional da UNESCO, já no presente ano de 2022 é marcado pelos desafios do desenvolvimento económico, da transição digital, transição energética, da guerra na Ucrânia e da pandemia do século, o COVID-19, que no seu rasto fez emergir a fragilidade humana, o sentido de comunidade, solidariedade e a necessidade generalizada de acesso e aprendizagem das tecnologias digitais para a educação e trabalho, como refere o relatório *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2022:1), pois "nossa humanidade e o planeta Terra estão ameaçados. A pandemia serviu apenas para provar nossa fragilidade e nossa interconectividade. Agora, são necessárias ações urgentes, realizadas em conjunto, para alterar o rumo e reimaginar os nossos futuros".

A Conferência Internacional foi realizada em Marraquexe, em junho de 2022, sob o tema "Aprendizagem e Educação de Adultos para o Desenvolvimento Sustentável". O objetivo principal era "examinar políticas eficazes de aprendizagem e educação de adultos dentro de uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e no âmbito dos "Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU" (ODS, 2017) (GRALE 5, 2022).

A ideia de cidadania global mereceu maior enfoque nesta Conferência através do conceito de Educação para a Cidadania articulado com a Aprendizagem e Educação

¹⁰ SPN: <https://www.spn.pt/Artigo/mec-extingue-novas-oportunidades>

de Adultos, na medida em que, se considera que a educação de adultos, valorizando a experiência pessoal, potenciando a aprendizagem ativa, o pensamento crítico, a resolução de problemas, apoiando a aprendizagem autodirigida e a coprodução de conhecimento”, está a refletir atributos da educação para a cidadania comumente associados à aprendizagem ao longo da vida, como a centralidade do aprendente e a focalização no “processo de aprendizagem com caráter coletivo, cooperativo e colaborativo” (UNESCO GRALE 5, 2022:117-124). Os indivíduos quanto mais instruídos mais empoderados e capazes são de interpretar o mundo que os rodeia e de nele se envolver, indo além da sua comunidade, assumindo papéis ativos no confronto e resolução de desafios globais (*idem*).

O Relatório Global 5 da UNESCO (*idem*), indica que a principal competência para o século XXI é a “capacidade de aprender ao longo da vida”, pelo que, como ainda referido no relatório, “a Aprendizagem e a Educação de Adultos não é mais vista apenas como um substituto para aqueles que foram deixados para trás na infância ou na juventude, é para todos, até porque as rápidas mudanças tecnológicas e sociais significam que a qualificação e a requalificação são agora rotina”.

➤ **Em Portugal**

Foi publicada em janeiro de 2022, a Portaria 62/2022, de 31 de janeiro que “Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos centros especializados em qualificação de adultos numa estratégia integrada de formação e qualificação de adultos”. Nesta pode ler-se que vem sistematizar um conjunto de alterações relevantes para aprofundar as dinâmicas e meios para a recuperação de adultos com percursos de qualificação incompletos, desde logo, reforçando a flexibilização da intervenção dos centros e afastando a lógica de etapas de intervenção muito segmentadas e de sequencialidade rígida.

1.2 Os paradigmas dominantes em educação de adultos

A compreensão de algumas das dinâmicas e movimentações no campo da educação de adultos torna-se mais clara quando descascamos as várias camadas que a constituem até chegar à sua essência. Finger (2005:16-17) ajuda e esclarece a essência:

“A educação de adultos não é uma ciência como a economia ou a psicologia. Corresponde a movimentos sociais, a uma vontade de mudar a sociedade de que são exemplo a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a formação operária, as lutas sindicais, a mudança, os movimentos de justiça”.

“Antes de ser uma disciplina, uma teoria, é uma prática, uma multiplicidade de prática onde a aprendizagem nunca está separada da mudança, onde a aprendizagem segue a mudança. Não se aprende por se ter aprendido, aprende-se por ter mudado uma situação, por ter, por exemplo

melhorado o nível de vida, aprende-se para ter mais justiça, para ser mais competente, para participar democraticamente na sociedade”.

No domínio da educação de adultos, ainda segundo Finger (1993), grande parte das pesquisas têm sido orientadas por um de três paradigmas: “humanismo secular”, “desenvolvimento do adulto” e “conscientização política”.

Nos anos de 1960 e 1970, a educação de adultos para além de difusão dos conhecimentos científicos, tecnológicos, políticos e económicos incluiria o desenvolvimento da pessoa humana quer ao nível das suas competências, quer aos níveis ético e moral, pelo que, o desenvolvimento industrial e o da pessoa humana estariam a par e passo e na medida do desenvolvimento social, político e cultural, para fazer face aos desafios de uma sociedade industrializada (Finger, 1993). A humanização do desenvolvimento defendida pela UNESCO seguia a linha humanista do pensamento de Faure (1972), e esse objetivo podia ser alcançável pela “educação de adultos, conscientização política e pela formação permanente” (*idem*). A educação e formação eram imprescindíveis à condução do desenvolvimento do indivíduo para estar ao nível das “exigências profissionais, tecnológicas, sociais, políticas e humanas” que emergiam velozmente (Finger, 1993).

Seguindo esse raciocínio, “a relação entre o indivíduo, a formação e a sociedade permanecia consequentemente uma relação linear: a educação, a formação e o desenvolvimento do adulto são vistos como sendo automaticamente benéficos para a sociedade” (*idem*: 16-17). Nesse sentido, o objetivo da educação de adultos está muito além da atualização de conhecimentos dos que são escolarizados ou dos que ainda não tiveram essa oportunidade; está, antes de mais, “no esforço por atingir um nível mais elevado de cultura por parte de todos, de acordo com as necessidades e aspirações de cada um e o tipo de cultura vigente em cada tempo e em cada lugar” (Dias, 1983).

As sociedades industriais transformaram-se em sociedades pós-industriais, como referem Bell (1973) & Kumar (1978) (cit. in Finger, 1993) e mais individualistas, e é no contexto em que essa individualização se generaliza e a educação de adultos passa a ser orientada para as necessidades do mercado de trabalho que o paradigma do desenvolvimento se torna relevante.

Elevar a consciência política e orientar os indivíduos para a compreensão das obstruções à “emancipação humana” - a saber, os interesses políticos e as relações de poder, fazia parte dos desafios da educação de adultos (Giroux, 1983 cit. in Finger, 1993). Uma interpretação humanista dos desafios do desenvolvimento, é concretizada pelos paradigmas do humanismo secular e do desenvolvimento do adulto, ao passo que “o paradigma da conscientização política, resulta de uma interpretação política desses

mesmos desafios” (Finger, 1993), mas o objetivo era único – “a humanização do desenvolvimento e o controle do seu processo” (*idem*).

Todavia, os contextos de ação de cada um desses paradigmas não era estático, (trabalho, tecnológico, industrial, político, cultural, social, entre outros), pelo que, nesta dinâmica o individualismo galopante das sociedades pós-industriais trazia recorrentemente novos e diferentes desafios aos indivíduos, que os tinham de enfrentar, estando ou não preparados, desafios esses que transformavam o contexto de desenvolvimento do adulto em espaço sociopolítico específico e menos o de um ambiente de aprendizagem normal (Finger, 1993). A observação dessa realidade no âmbito da Educação Permanente, na visão da UNESCO, continuava a ser o de uma sociedade de pessoas em formação permanente, de modo que as mudanças iam-se traduzindo positivamente para a educação de adultos (*idem*). Ao individualismo acelerado juntam-se ainda outros problemas à escala global como grandes desafios, que ultrapassavam sobremaneira a humanização do desenvolvimento e de tal modo que a educação de adultos falhava, pela intransponibilidade, a sua missão no que respeita à humanização do desenvolvimento (*idem*).

Nos anos de 1980 e 1990, os desafios ecológicos aprofundados pela globalização contribuíram para transformações culturais que já se vinham manifestando através da “uniformização cultural e a ocidentalização do mundo” que, ao invés de modernidade gerou perda de diversidade e de identidade cultural, como afirmam Charbonneau (1973); Gauchet (1985); Latouche (1989) (cit. in Finger, 1993). A promoção do desenvolvimento do adulto no contexto duma sociedade pós-moderna pode até ser negativa atendendo ao fato deste contribuir para promover ainda mais a individualização, pese embora, o desenvolvimento do adulto na educação de adultos tenha força e dinâmica para capacitar os indivíduos para a adaptação às mudanças frenéticas que se desenrolam em suas vidas pessoais e profissionais (Finger, 1993).

Outro aspeto a considerar é que as teorias e práticas de autoformação e pensamento crítico quando apreendidas pelo adulto, que vive num cruzamento de contextos em crise global, servem-lhe de suporte “aos modos reativos e defensivos dominantes nas sociedades pós-modernas” (Finger, 1993). O indivíduo que assume a responsabilidade pela sua própria formação representa os que conseguiram tirar partido desta situação. O pensamento crítico que fora concebido para a promoção do desenvolvimento individual e coletivo transfigurou-se numa ferramenta de competição e sobrevivência. Presumivelmente, “o desenvolvimento do adulto, enquanto prática de educação de adultos, já não tem o direito” de se arrolar como sendo uma “força de mudança social” (*idem*).

As soluções tradicionais para resolução dos problemas parecem desajustadas, soluções científicas e tecnológicas sem perspectivas socioculturais não funcionam, o desenvolvimento industrial carece de mudanças radicais na sua estrutura e na sua natureza, pelo que as soluções, “provavelmente através da educação de adultos” (Finger, 1993), passam por estratégias não individuais, mas integradas em processos de aprendizagem coletivos, com grupos de aprendentes a serem organizados para trabalhar problemas reais e com pessoas reais e o “ensino de soluções já pré-estabelecidas a indivíduos isolados deve ser substituída por uma formação coletiva, vertical, horizontal e transdisciplinar” (*idem*).

O paradigma da humanização do desenvolvimento precisa ser repensado para que a educação de adultos tenha um papel significativo para as sociedades atuais e para estar à altura dos novos desafios que se colocam globalmente (Finger, 1993). Uma abordagem com uma perspectiva de aprendizagem coletiva em detrimento da individual parece ser uma alternativa, pois o foco no coletivo premeia, pela formação, a reconexão do indivíduo ao coletivo e traduz uma “aprendizagem colaborativa e social” (*idem*) na premissa do Homem como um ser no mundo com o mundo, articulado no tempo e no espaço, que sua consciência intencionada capta e transcende, como dizia Freire (1997: 9-17).

Desde o ano 2000 que a aprendizagem se tornou o foco central da educação de adultos no domínio da “aprendizagem ao longo da vida”, e teoricamente a filosofia do pragmatismo tem sido uma das teorias que a explica melhor.

Segundo Finger (2005:25-26), os indivíduos, regra geral, são os que mudam, os indivíduos são os que aprendem. As teorias do cognitivismo e da psicologia humanista são focadas no indivíduo: “os indivíduos compreendem e analisam, evoluem e, miraculosamente, as organizações e as instituições, a sociedade, mudarão em consequência da mudança dos indivíduos” (*idem*).

No pragmatismo, o ciclo da aprendizagem não está ligado ao indivíduo, ele é aplicável a tudo e a todos. “Enquanto indivíduo, a pessoa faz qualquer coisa, tem um feedback, muda a teoria e aprende. Em grupo, igualmente tem uma teoria, age, erra, corrige e evolui. A organização e até mesmo a sociedade fazem o mesmo: agem, erram, corrigem e também evoluem” (*idem*).

Voltando à evolução da educação de adultos, “pode-se afirmar que a origem da educação de adultos visava uma mudança social, mas atualmente não é certo que ela vise essa mudança,” dois aspetos podem elucidar esta viragem: “privatização e instrumentalização” da aprendizagem (*ibidem*).

O termo "privatização" é usado por Finger (2005:25-27) em mais do que uma acepção:

- há o sentido económico do termo, que “tem a ver com o facto de a educação de adultos ser, cada vez mais, uma atividade privada, num sector lucrativo ou não, mas certamente não estatal”. Portugal ainda está em contraciclo sendo a maior parte das atividades da educação de adultos subsidiada pelo Estado (*idem*).

- há o sentido da “privatização da aprendizagem”, em que aprender é da inteira responsabilidade da pessoa, sendo um dever fazê-lo; a aprendizagem também é da sua responsabilidade, estar desempregado se não investir na formação contínua é um problema da pessoa. Se a pessoa quiser ter uma carreira é a própria que tem de investir em formação contínua (*idem*). “A educação de adultos alimenta assim, cada vez mais, objetivos individuais, quer no que respeita à autorrealização, quer no que toca às competências de sobrevivência prática perante a complexidade da vida diária” (*idem*). As pessoas têm na educação de adultos um instrumento para “usar na sua busca pessoal do sentido da vida e para a sua capacitação individual na luta competitiva por oportunidades de vida, culturais, sociais e económicas” (*idem*).

O problema organizacional coloca a questão: se os indivíduos têm a responsabilidade de aprender, as organizações, para estarem à altura, também a têm. É neste sentido que Finger (2005:25-27) utiliza o termo "instrumentalização" da formação contínua. A instrumentalização da educação de adultos está estreitamente ligada à "economização" da vida social". Desse modo, a aprendizagem é quase sempre vista “na perspetiva da contribuição que ela pode dar para o “crescimento económico das empresas e como sendo uma possibilidade de participação no mercado de trabalho, ou ainda, como a capacidade de sobreviver na economia global” (*idem*).

A função da educação de adultos nos domínios do trabalho e da formação profissional é amplamente promovida e fomentada, por conta da “invasão da racionalidade económica e da predominância do conhecimento e informação, para a produção e distribuição de bens e serviços” (*idem*).

1.3 Mutações na Educação de Adultos em Portugal no Século XXI

No dealbar do século XXI, em Portugal, já se concretizava a mudança de paradigma no conceito de educação de adultos, nos moldes definidos pela UNESCO e OCDE¹¹. A mudança da perspetiva político-filosófica da *educação permanente* para a *aprendizagem ao longo da vida* (Barros, 2011:189) contribuíram decisivamente para

¹¹OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

políticas públicas de educação de adultos que a distanciam, na sua praxis e espaço de intervenção, dos princípios humanistas, democráticos e emancipatórios, porque estão orientadas na lógica de adaptação social e numa ótica neoliberalista e individualista, à medida dos interesses políticos, sociais e sobretudo económicos (Medina, 2008; Lima, 2015; Friedman, 1985).

Para além da ausência de um projeto minimamente consistente com a Educação Permanente ou ao longo de toda a vida que atravesse transversalmente todo o sistema educativo e lhe atribua um sentido, um sentido político educativo estratégico, há ainda a incapacidade de haver nesta área investimentos continuados (Nóvoa, 2015), e uma incompreensão política e social, sobre o que é a educação de adultos, qual é o papel, a centralidade e a importância da educação de adultos (Lima, 2015). As políticas públicas para a educação e formação de adultos têm sido intermitentes e de descontinuidade (Lima, 2015) e, como acrescenta Melo (cit. in CNE, 2018), “persiste ao longo dos tempos a ausência de vontade e de capacidade política para definir e implementar uma estratégia nacional de educação-formação à escala de toda a sociedade”.

Numa crítica à falta de estratégia política neste campo educativo, Lima (2015) indica que temos tido uma educação de adultos, quando temos tido, que é de segunda oportunidade dirigida a estes públicos, e claro que seria uma irresponsabilidade não ter uma oferta uma oferta pública de segunda oportunidade face a uma população pouco escolarizada como nós temos tradicionalmente. Porém, em Portugal, para outro público de adultos, a oferta da educação de adultos é inexistente, ou muito parca e na lógica de programas, e como diz Lima (2015), quando se ouve falar de programas não há política pública alguma, não há uma política estrutural, o que quer dizer que não se está a mudar estruturalmente o sistema educativo. O relatório da UNESCO (2022) da VII CONFITEA, aponta essa situação quando refere que os governos tendem a usar a ‘Aprendizagem e Educação de Adultos’ como instrumento de política para alcançar uma variedade de objetivos (por exemplo, inclusão social e empoderamento de grupos vulneráveis), em vez de disponibilizar a mesma para todos.

Este “não saber ser” e “não saber fazer” político abriu a porta a uma reelaboração de conceitos no plano das políticas nacionais, e em particular europeias, num afunilamento de linguagens revelador de uma “mudança de ideologias e de preocupações políticas na substituição de expressões: educação permanente por aprendizagem ao longo da vida, educação de adultos por educação e formação de adultos e saberes e conhecimentos por competências” (Cavaco, 2009: 87,118), linguagens geradoras de algumas derivas na educação e formação de adultos no que respeita a conceitos matriciais importantes como “autoformação”, “empregabilidade” e

“mobilidade social” (Nóvoa e Lima, 2015). Nesse sentido, Bourdieu e Wacquant (2000 cit. in Canário, 2000) referiam a existência de “uma nova vulgata planetária” “construída a partir de um vocabulário vindo não se sabe de donde e que está em todas as bocas, como é caso, entre outras, da “flexibilidade”, “empregabilidade”, “nova economia”, etc. correspondendo a um “imperialismo simbólico” porque impõe um modo de pensar ou “pensamento único” para argumentar o que não tem argumento”.

Há duas tensões que desde sempre organizaram todo o campo da educação de adultos que é a “tensão crítica ao modelo escolar, da crítica a modelos de processos de escolarização” e a “tensão da democratização” (Nóvoa, 2015). A tensão da desescolarização é uma tensão comum a todo o campo da educação de adultos, mesmo quando esta foi restringida a tais modelos, houve uma procura incessante de não a fechar em modelos escolarizantes, como se pode verificar no desconforto nas palavras de Étienne Verne (1977:54 cit. in Nóvoa, 1988b:10): “Prometeram-nos o fim do modelo escolar e, afinal, estão prestes a transformar a sociedade numa imensa sala de aula de dimensões planetárias”. Desconforto igualmente partilhado por Cardoso (2002:178), que escreveu: “assistimos a uma verdadeira explosão de práticas de formação de adultos, que invadiram os mais diversos espaços sociais e campos profissionais sem que, com isso, se verificassem as desejáveis e preconizadas mudanças qualitativas, na educação”.

A segunda tensão do campo da educação de adultos é a democratização, a democratização do acesso à cultura, do acesso a uma segunda oportunidade, e/ou da possibilidade de compensar oportunidades outrora perdidas, de que são parte conceitos matriciais como a autoformação, o trabalho e a mobilidade social (Nóvoa, 2015).

A autoformação um dos conceitos matriciais da democratização, está ligado à valorização do conhecimento experiencial, a partir dos mais variados modos, meios e experiências, e ao reconhecimento dos adquiridos (como o conhecido processo de RVCC), e é matricial porque o campo da educação de adultos, de *per se*, diferencia-se do modelo escolar que aposta essencialmente na formação do outro enquanto a educação de adulto se vocaciona para a educação com o outro, como diz Nóvoa (2015).

Todavia, o conceito de autoformação está subvertido a uma perspetiva individualista e numa perspetiva de que o risco se corre à custa própria, como diz Cavaco (2009:125), exigindo às pessoas uma postura de responsabilização, mesmo que não estejam reunidas as condições necessárias e suficientes para que tal ocorra, numa “afirmação do modelo do “sujeito que aprende” (Canário, 2006:202). Este acentuar da individualização da educação tem como finalidade produzir «empresários

de si» disciplinados (Canário, 2006:202). O indivíduo é empresário a título individual, mas só pode trabalhar para uma determinada empresa, é empresário a título individual mas na maioria das vezes só sabe se tem emprego ou trabalho no dia seguinte e do ponto de vista da relação com o trabalho vivencia uma espécie de nova escravatura, escravatura e precariedade que resulta de um discurso sobre o empreendedorismo assente numa deriva da lógica da autoformação e da experiência, subvertendo-as totalmente para alinhar e acentuar dinâmicas enraizadas nas políticas europeias (Nóvoa, 2015).

Na mesma linha de raciocínio de Nóvoa, Canário (2009) realça que a transição da conceção da "educação permanente" para a conceção da "aprendizagem ao longo da vida" insere-se num conjunto de transformações de natureza social que afetaram a economia, o trabalho e a formação. Uma dessas mudanças, diz Carré e Caspar, (1999:7), reside “na substituição do modelo da qualificação pelo modelo de competências numa transição social e humanista da educação permanente” (cit. in Canário, 2009). Se nos anos 60 o modelo de qualificação correspondia a um nível específico de formação e a uma condição de promoção social, já nos anos 90, o modelo da competência correspondia ao requisito de empregabilidade (Canário 2009). Segundo Dubar (1998, cit. in Canário, 2000:37), “a qualificação enquanto objeto de uma negociação coletiva cede lugar à competência, avaliada para cada indivíduo e pela entidade empregadora”, sendo que cada um torna-se responsável pela sua empregabilidade.

A relação com o trabalho é uma outra matriz conceitual da educação de adultos, elemento central das práticas de educação e formação de adultos, nela se inscrevem as grandes lutas sindicais e as lutas operárias pela formação, pela formação contínua e por todos os processos que estiveram na base da construção da formação como um direito dos trabalhadores e como um direito à possibilidade de uma nova relação ao trabalho (Nóvoa, 2015).

Todavia, e ainda em consequência da mudança de paradigma da educação de adultos, o conceito de empregabilidade passou a ser um elemento estruturante, pois faz a transição do direito à formação permanente para a sua consideração como um dever (Nóvoa, 2015). O direito de acesso a práticas de educação permanente e de adultos é transformado num dever, no dever do indivíduo se manter empregável, e para isso o dever obrigatório de ser gestor da sua própria formação, um dever de fazer um conjunto de cursos e desse envolver em certas práticas formativas, um dever em participar de intercâmbios educativos, sociais, culturais e experienciais, etc., e um dever de gerir e adaptar as competências que melhor o adaptem ao mercado de trabalho (Deluiz, s/d).

Desse modo, as políticas e práticas de educação, funcionalmente submissas aos imperativos do pragmatismo económico dominante, isto é, às exigências da “produtividade”, “competitividade” e da “empregabilidade” (Canário, 2006) geram um reverso, “os problemas do trabalho tendem a deixar de ser sociais para passarem a ser percecionados como problemas individuais” (Canário, 2000: 37).

Por fim, transformou-se igualmente a ideia da mobilidade social, tendo sido elemento fundador e matricial da educação de adultos inserida na ideia de democratização do acesso à cultura e ao conhecimento, do acesso a dinâmicas de formação e de educação que eleva o indivíduo a diferentes dimensões do saber permitindo-lhe ter outras perspetivas da vida que de outra forma não lhe seria possível (Nóvoa, 2005). A ideia de mobilidade social tem dado origem a uma leitura de que a mobilidade social se faz quase que exclusivamente por via meritocrática, ignorando circunstâncias e constrangimentos estruturais e sociais que tornam as trajetórias dos indivíduos substancialmente distintas no modo como capitalizam os seus investimentos em educação e formação em termos de mobilidade social. Não se trata de se ser contra o mérito, tampouco contra a meritocracia, a menos que pelo mérito e pela meritocracia se esteja a formalizar políticas, que sejam as políticas de exclusão e não de inclusão (*idem*). No entanto, se a mobilidade social for inscrita no direito a novas oportunidades, numa política de inclusão e de valorização de culturas, na capacidade do indivíduo de ser detentor de um conjunto de saberes e de um conjunto de conhecimentos no entorno do direito a políticas de inclusão, aí o campo da educação de adultos poderá ser reinscrito como elemento central para a afirmação das pessoas e das sociedades (*idem*).

Em suma, as derivas de alguns conceitos matriciais da educação de adultos, a mudança de paradigma subjacente à progressiva substituição da perspetiva da educação permanente para a aprendizagem ao longo da vida, nos termos da UNESCO, ou ainda as políticas públicas de educação de adultos intermitentes em Portugal (Canário, 2000, Guimarães, 2010, Lima, 2015), estão implicadas nos desafios que enfrentam os Formadores em educação e formação de adultos.

Capítulo II – Desafios do Formador em Educação e Formação de Adultos no Século XXI

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma análise descritiva e exploratória dos desafios do Formador em educação e formação de adultos no século XXI em três domínios: domínio pessoal, domínio profissional e domínio administrativo. O domínio pessoal abarca as questões que identificam o Formador enquanto agente educativo do campo da educação e formação de adultos; o domínio profissional remete para as questões que se relacionam com a atividade didático-pedagógico; por último o domínio administrativo centra-se em toda a problemática relacionada com a situação profissional do Formador.

No domínio pessoal, serão abordadas questões ligadas à identificação do formador em educação e formação de adultos: perfil do formador objeto de estudo, com os desdobramentos: formação financiada e organizações definidoras da atividade do formador e sistema de certificações, com abordagem aos referenciais do IEFP e aos referenciais da Formação definidos pela DGERT e implementados pela ANQEP.

No domínio profissional, serão analisadas as questões da atividade profissional: i) público-alvo: identidade do adulto aprendiz, características do adulto aprendiz, e motivação para adesão à formação; ii) complexidade da função: heterogeneidade dos grupos, princípio da educabilidade cognitiva, motivação do aprendiz em formação, e contextos do exercício: tecnológicos e didático-pedagógicos.

No domínio administrativo, serão estudadas questões ligadas à situação profissional do formador: i) identidade profissional; ii) formação e qualificação profissional; iii) situação contratual; iv) estatuto profissional; e v) possibilidades de melhoria.

2 - 1º Domínio– Pessoal

1.1 Identificação do Formador em Educação e formação de adultos

1.1.1. Definição do perfil do formador objeto de estudo

Face à diversidade e heterogeneidade que caracteriza o campo de práticas da educação e formação de adultos, a identificação, seleção e escolha de um perfil de formador para objeto deste estudo tornou-se um verdadeiro desafio dada a multiplicidade e diversidade existente de perfis de formadores neste campo educativo.

A análise e identificação dos desafios do Formador EFA no Século XXI implica compreender o seu posicionamento profissional entre mutações e con(di)vergências do subsistema de educação e formação de adultos em Portugal.

As mutações do conceito de educação de adultos ao longo do tempo, da perspectiva da “educação permanente” para as perspectivas da “educação ao longo da vida” e da “aprendizagem ao longo da vida” foram orientando as políticas públicas em Portugal, que em linha com as orientações da UNESCO e OCDE, transformaram a educação e formação de adultos num instrumento ao serviço do desenvolvimento das pessoas para “inserção, reinserção e progressão no mercado de trabalho”, numa perspectiva individualista e meramente economicista (Guimarães, 2010; Medina, 2008; Lima, 2015; Friedman, 1985), com repercussões na disponibilização do tipo de oferta formativa e no posicionamento do Formador em educação e formação de adultos.

A seleção de um perfil de formador a considerar neste estudo baseou-se nos seguintes critérios: i) o perfil de formador cujas práticas se enquadrassem na educação e formação de adultos regulamentada e co-financiada pelo Estado, como é exemplo os Cursos em Educação e Formação de Adultos, o Sistema de RVCC e a Formação Modular, que consta do CNQ - Catálogo Nacional de Qualificações; ii) um perfil de formador que trabalhasse diretamente com adultos; e iii) um perfil de formador remunerado.

Escolhido o perfil de Formador em educação e formação de adultos o mesmo foi designado Formador EFA «TOCSI», doravante referido ao longo deste estudo. TOCSI é um acrónimo – Transferências de verbas, Organizações estatais, Certificações do Sistema. Este perfil de formador depende de três condições para trabalhar: i) existir transferência de fundos comunitários e do Estado para a educação e formação de adultos, ii) enquadrar e subordinar a sua atividade profissional às orientações e prescrições de três organizações estatais, a saber: DGERT, ANQEP e IEF, independentemente do espaço administrativo ou de ação educativa ou formativa onde exerça a sua atividade, e - por fim, iii) depende do sistema de certificações deste campo educativo, no caso o CCP – Certificação de Competências Pedagógicas para exercer a atividade como formador e do CNQ - Catálogo Nacional das Qualificações para acesso ao currículo das formações certificadas, o seu objeto de trabalho. O formador deste perfil exerce habitualmente a atividade de formador nos Centros Qualifica, em Escolas ou Centros de Formação Profissional privados ou protocolados pelo IEF.

O perfil de Formador EFA «TOCSI» foi escolhido por contraponto a outros perfis de formadores agrupados e identificados como possível objeto de estudo em futuras

investigações, como é o caso dos perfis designados como: Formador EFA «Internus», Formador EFA «Externus» e Formador EFA «Voluntário».

O perfil de Formador EFA «INTERNUS» associa-se ao tipo de formador que trabalha internamente no departamento de formação de uma empresa, ou nos Learning Centre, Corporate School, Business School, etc., desenvolvidos por algumas empresas de grande, médio ou pequeno porte.

O perfil de Formador EFA «EXTERNUS» contempla o tipo de formador que desenvolve a sua atividade nas e/ou com organizações de prestação de serviços de formação, quer seja através da construção de programas de formação específicos e à medida dos seus clientes, quer seja na prática de formação do CNQ- Catálogo Nacional de Qualificações.

Por último, o perfil de Formador EFA «VOLUNTÁRIO», é o tipo de formador que trabalha em instituições de natureza associativa ligadas aos percursos de literacia e alfabetização, no âmbito do voluntariado solidário.

1.1.1.1 Formação Financiada

Quanto ao primeiro ponto típico do Formador EFA TOCSI, Portugal teve e tem ainda a maior parte das atividades da educação de adultos subsidiada pelo Estado (Rothés, 2009) com verbas oriundas dos Fundos Europeus através de diferentes Quadros comunitários de Apoio (QCA), no âmbito do Programa Operacional de Desenvolvimento. No caso da educação, o primeiro financiamento deu-se no Âmbito do PRODEP (Programa para o Desenvolvimento Educativo de Portugal), entre 1986 e 1988, que vigorou até 2007, contemplava verbas destinadas a institucionalização do campo da formação profissional, especificamente a formação contínua dos profissionais da educação (Sousa, 2017). O PRODEP I (1989-1993), serviu para a organização e a regulação do campo, financiamento usado para reparar o atraso educativo num esforço de certificação escolar e qualificação profissional de mão-de-obra (Rothés, 2009). O PRODEP II (1994 a 1999) e PRODEP III (2000 a 2006), permitiu a implementação do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), em concreto o RVCC escolar, já o RVCC profissional e dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) foram implementados com o apoio do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS) (Guimarães, 2012). Outros apoios, no âmbito do QCA III (2000-2006), para renovação do campo, numa racionalidade estratégica diferenciada foi o do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) (2007-2013) assegurado por uma das agendas operacionais

temáticas o Programa Operacional de Potencial Humano (POPH) (Site AD&C¹², Guimarães, 2012; Feliciano, 2022).

No âmbito do Programa Portugal 2020, entre 2014 e 2020, “o PO CH (Programa Operacional Capital Humano) tem apoiado projetos para a qualificação da população residente em Portugal, através do investimento do Fundo Social Europeu (FSE)” (Site PO CH). Mais recentemente, o Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), programa de aplicação nacional, com um período de execução até 2026, no “Eixo C6: Qualificações e Competências”, prevê igualmente incentivos que “visam aumentar as qualificações escolares e profissionais da população adulta e promover a consciência da importância da literacia de adultos entre empregadores e trabalhadores, bem como a melhoria da capacidade técnica e pedagógica dos espaços educativos e formativos inerentes ao ensino profissional” (Site ANQEP).

O Formador EFA TOCSI, que desenvolve o seu trabalho no contexto da formação co-financiada, vê a sua atividade profissional dependente de programas para a educação e formação de adultos que são sustentados pelas transferências de verbas de fundos estruturais comunitários, uma situação que tem levado a políticas intermitentes e de descontinuidade em Portugal para este campo de educação, ao invés de integrada no sistema nacional de educação e formação (Lima, 2015). E é nesta instabilidade, de haver ou não transferências de fundos estruturais comunitários para educação e formação de adultos que reside um dos desafios deste perfil de Formador.

1.1.1.2 Organizações definidoras da atividade do Formador

No que respeita ao segundo ponto, os formadores têm três organizações estatais que regulam o objeto da sua atividade profissional e os requisitos para a certificação pedagógica para o exercício da mesma.

Em primeiro lugar, a DGERT - Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho que, através da sua unidade orgânica Direção de Serviços de Emprego e Formação Profissional - Divisão de Formação Profissional, tem como finalidade, entre outras, a “preparação de medidas de política, legislação, incluindo a transposição de diretivas comunitárias, e regulamentação relativas ao emprego, nomeadamente sobre acesso a profissões e a formação profissional”, articulando com a ANQEP as medidas de “dupla certificação escolar e profissional” (Site DGERT). Define ainda, a Formação Profissional bem como as suas modalidades de Ensino e Formação Profissional (onde

¹² AD&C – Agência para o Desenvolvimento e Coesão, I.P.: <https://www.adcoesao.pt/fundos/1986-1988-qca-i-ii-iii-e-qren/>

inclui a educação de adultos) no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), em coordenação com o Ministério da Educação e com implementação pela ANQEP.

O Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) (Decreto-Lei, nº 396/2007, de 31 de dezembro, alterado pelo Decreto-Lei nº 14/2017, de 26 de janeiro), é designado como:

“o conjunto integrado de estruturas, instrumentos e modalidades de ensino e formação profissional que, em articulação com o Quadro Europeu de Qualificações (QE), tem como objetivo promover a elevação da formação de base da população através da progressão escolar e profissional”.

A sua finalidade é:

“assegurar a relevância da formação e das aprendizagens para o desenvolvimento das pessoas, para a modernização das empresas e para a progressão escolar e profissional dos cidadãos, através da formação de dupla certificação ou através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (Site DGERT).

O Quadro Nacional de Qualificações – QNQ (Portaria nº 782/2009, de 23 de julho, artigo 2.º) define, entre outras, “a estrutura de níveis de qualificação, contemplando os requisitos de acesso e a habilitação escolar a que correspondem, integrando e articulando as qualificações obtidas no âmbito dos diferentes subsistemas nacionais de educação e formação e por via da experiência profissional”.

A DGERT coordena ainda, desde 2006, a ReferNet, uma rede europeia especializada em ensino e formação profissional (EFP) criada em 2002, pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop), cuja missão, entre outras, é reunir, analisar e disponibilizar informação no âmbito do EFP e da evolução dos sistemas e das políticas nacionais dos Estados-membros da UE.

Em segundo lugar, a ANQEP que tem superintendência e tutela conjunta dos Ministérios da Educação e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, em coordenação com o Ministério da Economia e Mar (Site ANQEP) tem como finalidade: promover “quer uma procura crescente por qualificações escolares e profissionais (dupla certificação) ao nível não superior, quer uma oferta de formação inicial e ao longo de vida que seja amplamente atrativa, de qualidade e relevante para o mercado de trabalho” (Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro). Implementando o Sistema Nacional de Qualificações tem a responsabilidade, entre outras, de:

“Conceber e atualizar em permanência o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), instrumento que regula as qualificações de dupla certificação de nível não superior;

Regular e dinamizar a oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos, a oferta de ensino artístico especializado e o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), de âmbito escolar e profissional, destinado a adultos;

Coordenar a conceção de percursos, o desenvolvimento curricular e as metodologias específicas à educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos e aos processos de RVCC;

Participar no desenvolvimento de referenciais de formação inicial e contínua de professores, formadores e outros profissionais envolvidos na qualificação de jovens e adultos”.

Por último, o IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional, o serviço público de emprego nacional, que sob a tutela do atual Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social tem por “missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego, através da execução de políticas ativas de emprego, nomeadamente de formação profissional” (Site IEFP¹³), sendo a Organização com a responsabilidade da Certificação de Competências Pedagógicas (CCP) do Formador definindo os requisitos e as competências pedagógicas para a atividade formativa. Através do Portal Netforce disponibiliza toda a informação sobre formação e certificação de formadores e a Bolsa Nacional de Formadores que é a base de dados nacional de formadores, onde estão registados mais de 350.000 formadores certificados e formadores isentos de CCP (Certificado de Competências Pedagógicas), em 77 áreas de educação e formação (Site IEFP¹⁴).

1.1.1.3 Sistema de Certificações

1.1.1.3.1 Referenciais do Formador

Um indivíduo que pretenda exercer a atividade como formador só o pode fazer se cumprir os requisitos exigidos para o efeito, na conformidade do artigo 3.º da Portaria n.º 214/2011, de 30 de maio e regulamentação do IEFP:

“Ter o CCP - certificação de competências pedagógicas.

Qualificação de nível superior, que implica uma formação científica, técnica, tecnológica e prática consistente e adequada à exigência das intervenções específicas de cada formador.

Em componentes, unidades ou módulos de formação orientados para competências de natureza mais operativa, a qualificação detida pode ser de nível igual ao nível de saída dos formandos, desde que possua uma experiência profissional no mínimo de 5 anos.

Competências pessoais e sociais adequadas à função, designadamente: capacidade de comunicação, domínio das plataformas e redes de interação online, facilidade de cooperação e trabalho em equipa, espírito empreendedor, iniciativa, criatividade, autonomia, flexibilidade e todas as demais que, atentas as características do público-alvo, seja necessário mobilizar para cumprimento dos objetivos da formação.

Conforme legislação específica: para o exercício da atividade do formador nas componentes de formação de base, sociocultural e científica, das diferentes modalidades de formação do Sistema Nacional de Qualificações, é requerida habilitação para a docência, nos termos da legislação em vigor” (Site IEFP)¹⁵.

A obtenção do CCP pode fazer-se das seguintes formas:

“Conclusão, com aproveitamento, de um curso de formação pedagógica inicial de formadores com duração mínima de 90 horas, autorizado pelo IEFP.

Desenvolvimento de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Pedagógicas (RVCCFOR).

Posse de certificado de habilitações de nível superior que confira competências pedagógicas reconhecidas pelo IEFP como equivalentes às desenvolvidas no âmbito da formação pedagógica inicial de formadores” (*idem*).

¹³ <https://www.iefp.pt/instituicao>

¹⁴ <https://netforce.iefp.pt/pt-PT/UTE/Home/BolsaFormadoresOQueE>

¹⁵ <https://www.iefp.pt/certificacao-de-formadores>

As competências nucleares que um Formador pedagogicamente deve ter ou desenvolver, estão definidas pelo IEPF no referencial da formação inicial de formadores (3ª Edição, março de 2020:5-8):

“preparar e planejar o processo de aprendizagem; facilitar o processo de aprendizagem orientando para o cliente (formando); acompanhar e avaliar as aprendizagens; gerir a dinâmica da aprendizagem ao longo da vida; explorar recursos multimédia e plataformas colaborativas; gerir a diversidade (pedagogia diferenciada e pedagogia inclusiva); adotar atitudes de empreendedorismo e criatividade”.

Ainda segundo o mesmo referencial, há outras competências, por exigência das empresas e do próprio mercado, que são esperadas que o formador tenha:

““ser” inspirador, motivador e mobilizador, capaz de romper com os paradigmas tradicionais, pró-ativo, empreendedor e criativo. Não basta ensinar e transmitir conhecimentos, é necessário ser um “facilitador” da aprendizagem, um estimulador à criação de novos comportamentos e atitudes, um profissional que exerça influência nos seus formandos – orientação centrada no cliente - no que respeita à excelência, que observe e estude as diferenças individuais dos sujeitos, as suas consequências e as suas causas.

O mesmo documento especifica que o Formador é “um profissional *multitasking* (multitarefa)”, devendo em simultâneo e nessa perspetiva, “mobilizar competências” do saber científico, de “áreas como psicologia, sociologia, pedagogia, gestão, marketing, entre outras ciências” (*idem*).

O leque prescrito de competências do Formador ainda engloba a mobilização de competências cognitivas, afetivas e psicomotoras nos núcleos temáticos: “novos contextos de formação, criatividade pedagógica, cidadania e igualdade de género, diversidade social e étnica, gestão de projetos, empreendedorismo, marketing e consultoria, trabalho em equipa e em parceria, tecnologias de informação e comunicação” (Referencial da formação inicial de formadores, 2020:5-8).

“Aos formadores é exigido que mobilizem competências fortemente orientadas, não só para o âmbito pedagógico, mas para atitudes e comportamentos que consigam destacar, de um modo singular, no seio da elevada oferta que existe de formadores no mercado” (*idem*:5). “A diferenciação”, para escolha entre um Formador e outro, “comporta a necessidade de ser empreendedor, ter autonomia e espírito de iniciativa, capacidade de adaptação a qualquer público, ser capaz de sair “do âmbito da sala” e ir para além do que é tradicional e convencional. Em suma, exige-se inovação, criatividade, diversidade e mediação” (*idem*:6).

1.1.1.3.2 Referenciais da formação

A Formação Profissional definida, genericamente pela DGERT, no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), “visa dotar os indivíduos de competências (capacidades para mobilizar conhecimentos, aptidões e atitudes) para o exercício de

uma ou mais atividades profissionais” (Site DGERT)¹⁶, com o foco na integração no mercado de trabalho, estabelecendo como objetivos da formação profissional o que está no Código do Trabalho (Lei n.º 7/2009 de 12 de fevereiro):

“Proporcionar qualificação inicial a jovem que ingresse no mercado de trabalho sem essa qualificação. Assegurar a formação contínua dos trabalhadores da empresa. Promover a qualificação ou reconversão profissional de trabalhador em risco de desemprego. Promover a reabilitação profissional de trabalhador com deficiência, em particular do trabalhador cuja incapacidade resulta de acidente de trabalho. Promover a integração socioprofissional de trabalhador pertencente a grupo com particulares dificuldades de inserção”.

A definição das modalidades de ensino e formação profissional do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) definidas pela DGERT apresenta como leque de possibilidades: os Cursos Profissionais (CP), os Cursos de Aprendizagem (CA), os Cursos Artísticos Especializados (CAE), os Cursos de Hotelaria e Restauração e Turismo e Turismo e Lazer do Turismo de Portugal, IP (CTP), os Cursos de Educação e Formação para Jovens (CEF), os Cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA), os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) as Formações Modulares (FM), a formação-ação dirigida a empresas (FA) e outras ações de formação realizadas por empresas (OFP) (Site DGERT¹⁷).

De notar que está definido como Formação para Adultos (EFA) os “Cursos de Especialização Tecnológica (CET¹⁸), Formações Modulares (FM¹⁹), Formação-ação dirigida a empresas (FA) e outras ações de formação realizadas por empresas (OFP²⁰)” (*idem*), e ainda, os Cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA) que são:

“Cursos de formação inicial que conferem o nível 2, 3 ou 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), que se destinam a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada, para efeitos de inserção, reinserção e progressão no mercado de trabalho e que não tenham concluído o ensino básico ou o secundário. Podem ser de formação inicial ou contínua, de certificação escolar, profissional ou dupla” (Portaria nº 230/2008, de 7 de março, com a redação dada pela Portaria nº 283/2011, de 24 de outubro) (Site DGERT).

Os referenciais da formação, enquanto objeto de trabalho do formador, estão hierarquizados pelo tipo de formação - entre a “ensino e formação profissional” e a “educação e formação para adultos”. Os mesmos referenciais estão ainda divididos na hierarquia dos destinatários - Jovens e Adultos (*idem*). A oferta de formação para os jovens concluírem o ensino básico (9.º ano) e o ensino secundário (12.º ano), comporta os cursos (*idem*):

- Cursos Profissionais (CP): dupla certificação;
- Cursos de Educação e Formação: dupla certificação, para indivíduos com 15 anos ou mais;

¹⁶ <https://www.dgert.gov.pt/definicao-e-objetivos>

¹⁷ <https://www.dgert.gov.pt/modalidades-de-formacao-profissional>

¹⁸ Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de maio, alterado e republicado pelo Decreto-Lei nº 39/2022, de 31 de maio.

¹⁹ Portaria nº 230/2008, de 7 de março, com a redação dada pela Portaria nº 283/2011, de 24 de outubro.

²⁰ Portaria nº 474/2010, de 8 de julho.

- Cursos de Aprendizagem: de alternância, dupla certificação, idade até aos 29 anos de idade, inclusive;
- Cursos com Planos Próprios: ensino secundário com dupla certificação;
- Cursos Artísticos Especializados: ensino básico e secundário;
- Cursos de Especialização Tecnológica: adultos com idade igual ou superior a 18 anos.

A “oferta para adultos”, de “percursos de qualificação” ao longo da vida, permitem obter uma certificação escolar de nível básico (4.º, 6.º ou 9.º ano) ou de nível secundário (12.º ano) e/ou uma certificação profissional. Esta oferta dos percursos de qualificação inclui (*idem*):

- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): idade igual ou superior a 18 anos. Adultos maiores de 23 anos têm de ter 3 anos de experiência profissional;
- Cursos de Educação e Formação de Adultos: idade igual ou superior a 18 anos e pretenda obter o 4.º, 6.º ou 9.º ano de escolaridade do ensino básico ou o ensino secundário (12.º ano) ou deseja obter uma certificação profissional;
- Formações Modulares Certificadas: adultos com idade igual ou superior a 18 anos;
- Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação: idade igual ou superior a 18 anos, que tenham frequentado sem concluir planos de estudo já extintos (até seis disciplinas/ano);
- Comissão de Avaliação e Certificação: idade igual ou superior a 18 anos com percursos de qualificação incompletos;
- Reconhecimento de Títulos Estrangeiros: reconhecimento de títulos obtidos em países estrangeiros pode ser requerido por cidadãos portugueses e por cidadãos estrangeiros residentes em Portugal. Permite a obtenção do nível 2 ou do nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações.

O subsistema de educação e formação de adultos, integrando o sistema de ensino e formação profissional, obedece aos mesmos objetivos, é destinado “a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos” e com a finalidade de “inserção, reinserção e progressão no mercado de trabalho” (Portaria nº 283/2011, de 24 de outubro), pelo que, nesse contexto, o formador em educação e formação de adultos tem dois desafios, por um lado, vê a sua função diluída e generalizada integrando a “nuvem” de profissionais do ensino e formação profissional e por outro, uma segunda diluição que tem a ver com a substancial diversidade de situações formativas (em termos de finalidade, de público-alvo, entre outras) em que um mesmo tipo de formador pode atuar, isto é, o formador pode começar de manhã com um tipo de formação e de grupo em formação e ao longo do dia ir mudando de modalidade de formação, de tipo de grupo e/ou tê-los a todos no mesmo espaço e tempo para uma UFCD comum.

2 - 2º Domínio – Profissional

2.1 Atividade Profissional

2.1.1 Público-alvo do Formador EFA TOCSI

No âmbito da análise da atividade profissional do Formador EFA TOCSI torna-se pertinente conhecer e compreender o seu público-alvo - o sujeito da formação -, quanto à sua identidade, características e especificidades, motivações para a formação e perfil de aprendentes.

2.1.1.1 Identidade do adulto aprendente

Em Portugal, a oferta da formação para adultos e a oferta de percursos de qualificação, é dirigida a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, conforme Portaria nº 230/2008, de 7 de março, com a redação dada pela Portaria nº 283/2011, de 24 de outubro. Todavia, a delimitação da idade adulta pode ser diferente noutros países, segundo a nova Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO (2015:6) “os limites entre a juventude e idade adulta estão mudando na maioria das culturas, neste texto o termo “adulto” denota todos aqueles que participam na aprendizagem e na educação de adultos, mesmo que não tenham atingido a maioridade legal”.

Alguns autores ajudam a compreender a definição de “adulto” do ponto de vista da idade versus o seu desenvolvimento, por exemplo Sánchez e Ulacia (1998cit. in Tavares et al., 2007:91) referem que “a idade (nem sempre de forma consensual) funciona como um critério de organização social, em que para cada etapa etária do ciclo de vida a sociedade “atribui” determinados papéis, normas e expectativas específicas”. Tavares et al. (2007:86) referem que “o jovem adulto no início da idade adulta está no pico da sua vitalidade, força e resistência física”, entrando no mercado de trabalho e dando início ao seu percurso profissional, atingindo “o ponto máximo de funcionamento entre os 25 e os 30 anos”, (fase de intimidade versus isolamento). A fase adulta, na perspetiva “desenvolvimental do ciclo de vida” integra características evolutivas específicas e uma génese própria (Marchand, 2001 cit. in Tavares et al., 2007:91) que resultam da “interação entre as competências sociais, emocionais e interpessoais do sujeito” (Tavares et al., 2007:91).

Na perspetiva psicossocial de Erikson (1976b cit. in Tavares et al., 2007:91), a evolução da fase adulta “situa-se cronologicamente entre os 30 e os 65 anos”, a fase em que o adulto se confronta com a “crise da generatividade e estagnação”, é a fase da afirmação pessoal e do desenvolvimento das potencialidades do ego, especificamente

na esfera profissional e no relacionamento interpessoal. Nesse percurso, segundo a perspectiva teórica de Gould, após os 35 anos, o indivíduo vivencia a “meia-idade” e “a partir dos 43 anos, aproximadamente, é a altura em que o adulto reconstrói a sua vida, fazendo, por vezes, mudanças radicais” (Gould, 1978, apud Tavares et al., 2007). Este ciclo de desenvolvimento é referido como o ciclo de estabilidade (Tavares et al., 2007).

A perspectiva do ciclo de vida indica o desenvolvimento como um processo que acontece de forma multidimensional e ao longo da vida e reconhecido pelas alterações cognitivas na fase adulta (Lourenço, 1997 cit. in Tavares et al., 2007). Nesta fase, “a cognição é caracterizada pela capacidade de ultrapassar as formas de pensamento convencionais, o pensamento é conceptualizado de forma subjetiva e pessoal e não tanto objetiva e padronizada” (Tavares et al., 2007:92). Ao longo do tempo, o pensamento complexifica-se, a dependência da dicotomia verdade versus falsidade é menor e, “como adulto, o sujeito parece capaz de orientar a sua vida através do compromisso e da responsabilidade social e moral” (*idem*). Piaget (1896-1980) refere que o desenvolvimento cognitivo está suportado no desenvolvimento biológico, a inteligência é construída sobre uma estrutura biológica inata e desenvolve-se numa sequência pré-determinada; este é um processo ativo e interativo, construído pelo sujeito em interação contínua com o meio onde se relaciona, trata-se, portanto, de uma teoria do desenvolvimento que poderia ser chamada de “biogenética” (Jobert, 2014:27).

No entanto, segundo Moshman (2003 cit. in Rothes, 2019), os adultos não atingem os mesmos níveis de desenvolvimento na mesma sequência, pelo que, as transformações que se observam a nível cognitivo, moral e na formação da identidade dos indivíduos não devem ser vistas como universais nem resultado da maturação biológica, mas antes, como resultado da experiência e dos significados que se lhe atribui.

Em consequência do ritmo de desenvolvimento e as idades de aquisição das várias estruturas variarem com os indivíduos é então natural que essas diferenças se reflitam na capacidade e ritmo de aprendizagem, de modo que é importante diagnosticar as capacidades dos aprendentes antes de iniciarem uma determinada aprendizagem. A heterogeneidade na idade dos grupos de aprendentes é outro dos desafios do formador EFA TOCSI.

2.1.1.2 Características e especificidades do adulto EFA

Salgado (1995) e Lima (2015) referem que “em Portugal a educação e formação de adultos ficou associada, desde a “educação permanente”, a adultos iletrados ou de muito baixos níveis de escolaridade e a uma educação de segunda oportunidade para

aqueles que não tiveram acesso ou sucesso no sistema educativo", pelo que o público-alvo do Formador EFA TOCSI encontra-se, maioritariamente, neste patamar educativo, pese embora os adultos com diferentes níveis de educação superior sejam também beneficiários da oferta de "Percursos de Qualificação". Os diferentes níveis de escolaridade e literacia funcional nos grupos de aprendentes, é outro dos desafios deste perfil de Formador.

Todavia, a educação e formação de adultos dá ainda resposta a um outro grupo de pessoas que Finger (2008:28-29 cit. in Loureiro, 2012) descreve como "grupos específicos de risco do atual "turbo-capitalismo", desempregados, imigrantes, drogados, jovens, enfim a um conjunto de pessoas que não têm sido capazes de se adaptar à acelerada transformação social capitalista" (*idem*). A educação e formação de adultos dirigida a esses grupos específicos respondem, no dizer de Finger (2008 cit. in Loureiro, 2012), a "necessidades de "reparação" e à existência de um certo disfuncionamento da sociedade". A diversidade dos contextos sociais nos grupos de aprendentes é outro dos desafios do Formador EFA TOCSI.

2.1.1.3 Motivação para adesão à formação

Os adultos que participam da oferta em educação e formação de adultos fazem-no por motivos muito variados, que se podem dividir em motivos intrínsecos e motivos extrínsecos. Segundo o pensamento teórico de Erikson (1976b cit. in Tavares et al., 2007:91) o indivíduo adulto está focado na realização e generatividade, pelo que a participação "em atividades educativas ou formativas pode ser vista quer como uma realização em si mesma, quer como instrumental, quer ainda para outras tarefas de vida" (Rothes, 2019:24). Se a formação lhes fizer sentido e melhorar os seus compromissos, há motivação. Deci (1975 apud Deci & Ryan, 2000:233) referiu que "comportamentos motivados intrinsecamente baseiam-se na necessidade dos indivíduos se sentirem competentes e autodeterminados", o que induz a que a aprendizagem aconteça de forma prazerosa, frutífera e mais profunda.

Quanto à motivação extrínseca, Deci & Ryan (2000:236) referem que "o comportamento das pessoas é controlado por contingências externas específicas, as pessoas devem atingir uma consequência desejada como recompensas ou para evitar uma ameaça de punição". Os motivos extrínsecos para a participação na formação podem ser motivos profissionais e/ou económicos, e, neste caso, a formação é usada como instrumento para manter, ou melhorar o nível salarial, assegurar o subsídio social de desemprego, ou outro, aquisição de novas competências para progressão ou reconversão de carreira, evitar o despedimento de um emprego, certificar competências

adquiridas pela experiência de vida, mobilidade profissional e social, etc. Quando a formação não é vista como obrigação, mas sentida como uma necessidade ou desejo, há motivação para adesão à formação. Ainda, segundo Chisholm, Larson & Mossoux (2004 cit. in Rothes, 2019:24) “acontecimentos de vida como o início ou a perda de um emprego, o divórcio, a saída de casa dos filhos ou a reforma contribuem fortemente para a decisão de participação na formação”.

Nesse sentido, Ramos citando Merriam (1994:86 apud Flecha,1990) diz que é importante o formador ter certos traços e cumprir algumas funções: i) *ser criativo* para poder conhecer a diversidade de necessidades das pessoas adultas; ii) *ser pragmático*, considerar que os adultos participam na formação por razões específicas e querem aplicar rapidamente os seus conhecimentos; iii) deve *tomar consciência* e levar em conta que o aprendente é voluntário, e que o processo depende da livre escolha dos aprendentes; iv) deve *ser pluralista* para conhecer a variedade de audiências e sistemas de comunicação nos grupos; e v) *ser dinâmico* para dar respostas às mudanças e inovações. Independentemente de nem sempre todos estes traços e funções serem pertinentes face às circunstâncias concretas de cada modalidade e processo formativo é inegável que a diversidade de interesses, necessidades e motivações dos adultos para adesão à formação, constitui outro dos desafios do Formador EFA TOCSI.

2.1.2 Complexidade da função

2.1.2.1 Heterogeneidade do grupo de adultos em formação

Na sequência do acima referido, as dificuldades com que confronta um Formador EFA TOCSI no exercício da sua atividade são específicas; desde logo, acolhem grupos de aprendentes heterogêneos em idade, género, interesses, motivações, níveis de formação de base, literacia funcional e digital, contexto social, condições sociais, diferente disponibilidade mental e de tempo para aprender, diferentes situações de emprego, familiares, culturais, política, religiosa e social (Maheu,1969; Rothes, 2009; Paulos, 2020).

Face a uma heterogeneidade tão ampla nos grupos em educação e formação de adultos, Ramos (1994:86) inspirado por Faure e em seu relatório “Aprender a ser”, escrito em 1972, elabora uma redefinição do papel tradicional do formador, enunciando: i) capacidade para implicar-se na vida cultural dos adultos com que vai trabalhar; ii) fomentar as capacidades individuais e coletivas dentro da comunidade; iii) ser ao mesmo tempo formador e aprendente; iv) considerar a autoaprendizagem como uma técnica importante para a educação e formação de pessoas adultas; v) adquirir

consciência de membro da espécie humana, e, com isso, uma atitude de respeito pelas diferentes formas culturais.

Cada um dos elementos do grupo de adultos a formar tem as suas obrigações pessoais, tanto profissionais e/ou sociais como familiares, que lhes rouba disponibilidade para a tarefa a que se propôs, alguns começaram talvez a sua vida profissional depois de alguns anos de escolaridade - muitos ou poucos - que para alguns terão sido satisfatórios, enquanto para outros foram de decepção (Maheu, 1969). Todavia, todos eles têm um denominador comum que é não querer "voltar à escola", pese embora muitos deles tenham uma voraz vontade de aprender (*idem*). Daí que o modelo escolar tradicional frequentemente não funcione com grupos de aprendentes adultos, o que leva a que o compromisso com a desescolarização da formação seja outro dos desafios do Formador EFA TOCSI.

2.1.2.2 Princípio da Educabilidade Cognitiva

Devido ao histórico biológico, afetivo, social, económico, cultural e profissional é natural que muitos indivíduos não tenham o melhor funcionamento intelectual nem o tenham potenciado ao máximo, tampouco suas competências cognitivas, pelo que, é necessário e possível, através de intervenções apropriadas em formação, remediar tal estado ou situação (Imaginário & Castro, 2011). O princípio da educabilidade cognitiva significa isso: i) "que o desenvolvimento da inteligência prossegue ao longo de toda a vida, pressupondo alguma plasticidade das estruturas psíquicas; ii) que as operações do pensamento são suscetíveis de aprendizagem; iii) que é possível a reativação ou atualização das estruturas psicológicas existentes num dado momento" (p. 76).

O Formador precisa ter a capacidade de compreender as motivações dos adultos, bem como da sua capacidade de assimilação, receios e inseguranças a fim de garantir ambientes de aprendizagem que proporcionem a recuperação do aparelho cognitivo (Imaginário & Castro, 2011). A educabilidade cognitiva propõe-se intervir não apenas ao nível da transformação dos conhecimentos e das competências que os aprendentes já possuem como ao nível dos modos de funcionamento intelectual (*idem*).

As intervenções da educabilidade cognitiva geram situações de aprendizagem que permitem aos indivíduos, por um lado, mobilizar o potencial ao mais alto nível de funcionamento que é possível, a eficiência quanto às tarefas a cumprir, reduzir e/ou ultrapassar os mecanismos de bloqueios e de comportamentos de insucesso, dirimir o sentimento de incompetência ao mesmo tempo que aprendem a raciocinar com lógica e a dominar processos operatórios numa terminologia mais adequada e de promoção

do desenvolvimento cognitivo (*idem*). A educabilidade do aparelho cognitivo é outro dos desafios do Formador EFA TOCSI com este público-alvo.

Na perspectiva humanista de Rogers (2011), o Formador deve encarar a pessoa em situação de aprendizagem como um todo, fruto das suas experiências de vida, vivências afetivas e capacidades cognitivas, desempenhando, enquanto formador, o papel de moderar o processo de aprendizagem, através da disponibilização de recursos, que podem ser os conhecimentos e a experiência do próprio formador, as vivências e os adquiridos dos aprendentes, a experiência das suas comunidades, a utilização de livros, filmes e/ou de outros recursos que quer o formador quer os aprendentes podem trazer e partilhar, em função das motivações e necessidades de aprendizagem.

2.1.2.3 Motivação do aprendente em formação

A primeira preocupação do formador, diz Maheu (1969) será tomar a seu cargo a própria formação, apoiando-se em todos os meios disponíveis para ajudar as pessoas, de tal modo que se torne um tipo de formador que, antes de ser “formador”, é animador, um despertador de inquietações e orientador que proporciona, direta ou indiretamente, um instrumental com o qual os interessados poderão prosseguir a formação durante a sua vida. Um grupo de adultos que se junta para formar-se necessita, não apenas de quem transmita conhecimento e com qualidade, mas de um animador capaz de escutá-los, capaz de sentir as suas preocupações, alguém que os desperte de forma a colocá-los no caminho do conhecimento e que explore o seu potencial de aprendizagem (*idem*).

Saber motivar constantemente um público claramente heterogéneo constitui um objetivo fulcral, mas é sem dúvida um dos grandes desafios do Formador EFA TOCSI. No que toca a motivação para a aprendizagem, as cognições mais investigadas, entre outras, são as que se prendem com “alguns dos construtos motivacionais como a autoeficácia, o autoconceito académico e a autodeterminação” (Rothés, 2019:41).

No modelo sociocognitivo de aprendizagem e desenvolvimento de Bandura (1977,1997) supõe-se que as expectativas de eficácia pessoal determinam se o comportamento de ação será iniciado, quanto esforço será despendido e por quanto tempo será sustentado diante de obstáculos e experiências aversivas. A autoeficácia ou confiança percebida dos indivíduos na sua própria capacidade para a organização e execução de ações que conduzam à resolução de problemas ou de tarefas, é um importante instrumento motivador (*idem*). Na área da Educação e Formação de Adultos, os estudos desenvolvidos por Maroney (2010); Vonthron, Lagabriele, & Pouchard (2007) (cit. in Rothés, 2019), revelam que os adultos que concluem os cursos em que

se inscrevem têm níveis de autoeficácia significativamente superiores aos adultos que desistem da formação.

Ainda outra das cognições que diz respeito à confiança na capacidade para a aprendizagem, é o autoconceito, isto é, as crenças que um indivíduo tem acerca da sua própria competência em diferentes áreas (Harter, 1982; Marsh, 1990 cit. in Rothes, 2019).

Ainda que escassos, os estudos sobre a autoeficácia e o autoconceito dos aprendentes adultos revelam que os que persistem e que ao longo do seu percurso obtêm bons resultados revelam níveis de confiança mais elevados na sua própria capacidade (Rothes, 2019). Os adultos aprendentes com experiências de vida em diferentes contextos pessoais, profissionais, sociais, familiares, etc., de desenvolvimento pessoal e cognitivo tornam-se competentes e, talvez por isso, seja comum que a escolha entre a oferta de formação, em educação e formação de adultos, se assemelhe às suas experiências prévias (Pelletier, 2010 cit. in Rothes, 2019) e de esperarem sucesso e motivação para levar a cabo a formação.

As experiências prévias, porque são importantes no processo de motivação, Carré, 2001; Ferreira, 2010; Martinho, 2011 (cit. in Rothes, 2019:46) apontam “os adultos menos escolarizados e com histórias pessoais de insucesso escolar como aqueles que revelam níveis mais baixos de autoeficácia e autoconceito enquanto aprendentes”. Compreender os diferentes níveis de autoeficácia e autoconceito dos aprendentes na sua diversidade, já de si é um grande desafio para o Formador EFA TOCSI, mas o desafio torna-se ainda maior face ao modelo da oferta de formação em UFCD's de 25 ou 50 horas. Carré (2001 cit. in Rothes, 2019) constatou que o sentimento de autodeterminação, nos adultos, está associado de forma significativa à duração da formação no sentido em que, quanto maior a duração da formação maior é a autodeterminação do adulto para a sua frequência. Um outro fator é o nível de escolaridade, quanto mais elevado maior a autodeterminação, diz Ferreira (2010 cit. in Rothes, 2019).

A autodeterminação está relacionada com o valor que os indivíduos atribuem às atividades, ou seja, com as razões para o seu envolvimento nas mesmas. Há três necessidades básicas que estão na base dos comportamentos por objetivos que são relevantes e necessárias para garantir a integridade e o bem-estar psicológico humano, que são: competência, autonomia e relacionamento (Rothes, 2019). Quando as pessoas se sentem decisoras e responsáveis pelos seus comportamentos isso eleva-lhes a motivação intrínseca e esta última, na relação com a competência, faz aumentar o

desempenho através do feedback positivo, mas se o feedback for negativo produz piores resultados do que quando não há feedback. Isto significa que, quando o aprendente tem a percepção de competência pessoal para a execução das tarefas solicitadas, o interesse e o gosto pelas mesmas mantêm-se (Deci, 1971, in Deci & Ryan, 2000 apud Rothes, 2019; Deci & Cascio, 1972 cit. in Rothes, 2019). Saber dar feedback no momento certo e de forma positiva aos aprendentes adultos é outro dos desafios do Formador EFA TOCSI.

Face aos desafios que o formador EFA TOCSI enfrenta, independentemente da sua prática ser presencial, a distância, ou alguma combinação de ambas, precisa desenvolver um perfil que se assemelhe ao que Grabonski (1987 apud Ramos, 1994:9) descreve: i) compreender e ter consciência das motivações e formas de participação das pessoas adultas; ii) compreender e satisfazer as necessidades das pessoas adultas; iii) conhecer a teoria e a prática da aprendizagem do adulto; iv) conhecer a comunidade na qual se desenvolve o processo; v) conhecer as diferentes formas de aplicar os diversos métodos e técnicas de ensinar; vi) possuir capacidade de comunicação; vii) saber localizar e utilizar materiais educativos específicos do trabalho com pessoas adultas; viii) manter uma visão ampla e incentivar os adultos no desenvolvimento de seus próprios interesses; ix) continuar a sua própria formação; x) saber avaliar e apreciar um programa.

Os formadores em educação e formação de adultos devem estar atentos às transformações sociais que vão acontecendo à sua volta, de modo a trabalhar melhor com os adultos, tornando-se mais sensíveis aos problemas de grupos específicos de aprendentes como aqueles que se encontram em risco de exclusão social (Guimarães, 2010), ou outros que manifestam uma "perda de confiança ou um desamor face à formação, o qual se traduz por dificuldades de atenção, de concentração, por zapping ou abandonos precoces" (Caspar, 2005:90).

2.1.2.4 Contextos Tecnológicos e Didático-Pedagógicos

O Relatório de prospetiva estratégica 2020 da Comissão Europeia reafirma que: a hiperconectividade acelera velozmente com a integração entre o mundo físico e o digital, esbate-se a distinção entre um e outro, a Internet das coisas, casas inteligentes através da tecnologia, o uso dos megadados (Big data), a realidade aumentada e virtual, a aprendizagem robotizada ou automática, entre outras tecnologias baseadas na inteligência artificial (IA) tornam-se cada vez mais poderosas. A pandemia COVID-19 impulsionou as tecnologias digitais que permitiram uma certa continuidade das atividades de ensino e formação firmando a ideia de que, quando utilizadas

corretamente, as tecnologias digitais podem aumentar a eficácia, a eficiência e a inclusividade dos sistemas de ensino e formação (CE, 2020: 35, 39).

Acerca da nova revolução tecnológica Schwab (2015 cit. in Martins, 2020) chama a atenção para o caráter fortemente modificador da inovação nas estruturas produtivas sugerindo como a dinâmica social de todo o planeta, o modo de vida, o mundo do trabalho e, até mesmo, os relacionamentos interpessoais sofreriam mudanças drásticas. Segundo Cardoso et al. (2015 apud Martins, 2021), a maneira como comunicamos e as múltiplas maneiras pelas quais nos podemos relacionar devem-se às tecnologias digitais, em particular, às redes de internet, de modo que, a natureza do conhecimento também mudou. Caspar (2005:91) aponta os efeitos em referência à concepção e uso de processos baseados na “utilização de simuladores, de dispositivos multimídia de vocação internacional, das novas técnicas inspiradas nos jogos de informática” ou «gamificação» e a “construção de realidades virtuais, ou ainda a gestão de redes de recursos diversificados à escala planetária”.

Neste paradigma tecnológico e da informação, o Formador na sua prática educativa precisa desenvolver competências digitais e criatividade no que toca a criação e promoção de recursos digitais didático-pedagógicos para conduzir dinâmicas educativas em ambientes de aprendizagem ampliados e diversificados (Ferrão e Rodrigues, 2012 cit. in Martins, 2021), “assumindo funções de facilitador, mediador e guia da aprendizagem” (Reino, 2007:29 apud Martins, 2021) numa perspetiva humanista, que induza os aprendentes adultos ao crescimento pessoal e a um estado de autodesenvolvimento (Roger, 2009). O Formador enquanto facilitador da aprendizagem torna-se, no dizer de Rogers (2011:84), um moderador, alguém “suficientemente seguro consigo mesmo e na sua relação com os outros”, ou seja, que é capaz de promover a reflexão e a aprendizagem de forma autónoma, partilhando com os aprendentes a responsabilidade pelo processo de aprendizagem.

A “complexidade das tarefas e dos jogos de atores, as novas potencialidades abertas pelas múltiplas tecnologias de tratamento da informação e da transmissão dos textos, imagens e sons conferem toda a importância às funções ditas técnicas” que o formador precisa desenvolver (Caspar, 2005:91). O nível de complexidade da intervenção do formador, bem como a sua adaptação aos novos instrumentos torna a redefinição das situações pedagógicas uma inevitabilidade (Lencastre et al. 2001 apud Martins, 2021).

Todavia, as tecnologias digitais não diminuem o papel do Formador, mas modificam-no de forma profunda, na medida em que há “uma fragmentação de papéis

e de funções no processo formativo” (Ferrão e Rodrigues, 2012 cit. in Martins, 2021:33). Os efeitos dessa fragmentação do conhecimento e cultura reafirmam o papel do formador “como construtor de sentidos e de pontes”, no dizer de Nóvoa (2004:5 apud Martins, 2021), e ainda no de Cardoso (2013:352 apud Martins, 2021) como “um facilitador de conhecimento, um intermediário, entre o aprendente e o conhecimento”.

O perfil e as práticas dos profissionais da educação e formação de adultos têm evoluído dentro de alguns fatores condicionantes, entre eles o “impacto das tecnologias digitais que têm exigido mais competências intelectuais do que competências práticas”, segundo o CEDEFOP (2001:10 apud Martins, 2021). Este fator impulsiona ainda mudanças ao nível dos “conteúdos e atividades de formação, métodos pedagógicos e formas de organização, assim como o nível das competências profissionais dos formadores e o nível da organização geral das empresas que se vão transformando em organizações do conhecimento e da aprendizagem” (Gatti et al., 2003:59 apud Martins, 2021).

A diversificação de papéis e de funções no processo formativo em consequência dos desafios das novas tecnologias de informação e comunicação são outro dos desafios do Formador EFA TOCSI.

2 - 3º Domínio –Administrativo

3.1 Situação Profissional do Formador EFA TOCSI

3.1.1 Identidade Profissional

“Não existe uma definição única do que ou quem é um ‘educador de adultos’, a questão da profissionalização de Educadores de Aprendizagem e Educação de Adultos é complexo e ambíguo”, afirma McIntosh (2008 cit. in GRALE5, 2022:144). Dada a densidade, complexidade da atividade e diversidade dos conhecimentos mobilizados pelos formadores “envolvidos em atos formais e não formais de educação [e formação] de adultos” (Guimarães, 2016:58), a sua profissionalização continua ainda em debate. Em Portugal, a análise das características sociográficas e dos percursos de ensino que estes profissionais da educação têm realizado (Loureiro, 2009 cit. in Guimarães, 2016:58), tem sido objeto de trabalho de vários autores, nomeadamente Canário (1999), Rothes (2003), Lima (2006), Guimarães (2009) e Loureiro & Cristóvão (2010), entre outros, ajudando à compreensão desta problemática (cit. in Guimarães, 2016).

A profissionalização é o processo através do qual uma atividade profissional passa a ser considerada uma profissão. Na sociedade, as profissões desempenham um papel importante na distribuição de riqueza, poder e prestígio e além disso contribuem ainda para a definição das identidades individuais, mesmo a dos reformados e daqueles que se encontram desempregados pois a sua identidade depende da profissão que exerceram ou virão a exercer, respetivamente (Champy, 2012 cit. in Paulos, 2020).

O conceito de “profissão”, na Sociologia das Profissões, recebe inputs de diferentes abordagens teóricas que se “filiam no funcionalismo, no interacionismo simbólico, e mais recentemente em “novas abordagens”, o que contribuiu para a pluralidade deste campo disciplinar” (Almeida, 2010; Champy, 2012; Dubar & Tripier, 1998; Macdonald, 1995; Rodrigues, 1997, 2012 cit. in Paulos, 2020).

Na abordagem funcionalista, as profissões são entendidas como “formas de organização social” ao passo que na abordagem interacionista “são perspectivadas como formas de realização de si” segundo Dubar & Tripier (1998 apud Paulos, 2020). O termo profissão, na perspectiva funcionalista, refere-se, enquanto conceito, a “um tipo ideal construído, legitimado pela existência de associações profissionais, que desempenham um papel importante na esfera política, com uma ideologia específica e com regras de conduta codificadas” (Rodrigues, 1997 apud Paulos, 2020).

Na perspectiva interacionista, as profissões são vistas como “objetos da prática quotidiana, fruto da vida social, não podendo ser confundidas com um conceito construído segundo as regras do raciocínio científico” (*idem*).

O entendimento da palavra profissão, para Freidson (1986, 1994 cit. in Paulos, 2020) não é inequívoco, até pela evolução histórica que sobre ela recai, ainda assim, diz ele, uma profissão é definida por um conjunto de traços e atributos que a diferencia das atividades profissionais do mundo do trabalho, não consideradas profissões, exemplificando esses traços:

“uma formação específica adquirida durante um período de educação formal longo e suportada num corpo sistemático de teorias, a autoridade profissional legitimada com base em competências técnicas especializadas, o exercício profissional autónomo, o seguimento de um código de ética e de conduta, e a existência de associações profissionais”.

Numa abordagem moderna do conceito de profissão, Afonso (2008:76 apud Guimarães, 2010), enuncia os seus pressupostos:

“i) um percurso de educação formal longo, de nível superior, como, por exemplo, a licenciatura; ii) aquisição e desenvolvimento de um saber profissional complexo; iii) acesso a uma carreira profissional definida e avaliada; iv) possibilidade de frequência de ações de formação contínua; v) valorização da adesão a associações profissionais, como sindicatos ou outras; vi) defesa da criação coletiva de um código de ética profissional; vii) interpretação e o exercício da profissão com margens substantivas de autonomia relativa, prestando contas e responsabilizando-se profissional e democraticamente pelo trabalho realizado”.

Por seu turno, a identidade profissional, no entender de Dubar (2000 apud Guimarães, 2010), consistiria:

“num processo em permanente mudança que combina aspetos de natureza exterior aos indivíduos (estabelecidos na legislação, nas normas existentes nas organizações de trabalho, nas regras definidas pelas organizações profissionais, etc.) com outros de cariz subjetivo, designadamente o que os sujeitos pensam de si enquanto profissionais, e como perspetivam o trabalho que levam a cabo”.

Os autores considerados concordam entre si quanto às condições *core* para formalizar uma atividade profissional em profissão, numa composição de critérios que permitem concordar com Rodrigues (1997 apud Loureiro, 2012:123-139) quando, acerca da profissionalização do Formador em educação e formação de adultos, referia, “não estamos ainda perante profissionais, pois estes agentes educativos não reúnem as características normalmente apontadas para o que se considera ser uma profissão”. “Estaremos perante um conjunto de agentes que trabalham na área da educação e formação de adultos, que se encontrarão num processo de construção identitário complexo” (Loureiro, 2012).

O estudo europeu ALPINE - Adult Learning Practitioners IN Europe (2007-2008) indicava que o perfil profissional de um educador de adultos ainda não tinha sido totalmente identificado, reconhecido e regulamentado de forma a incluir todas as características distinguíveis da profissão, tais como: “i) competências culturais e profissionais que o distinguem de outras profissões; ii) formação inicial e critérios de recrutamento; iii) condições de emprego; iv) representação sindical e/ou profissional”.

Esta dificuldade de identificação do perfil profissional, ao que parece não se deve à falta de interesse pela educação e formação de adultos no âmbito das políticas públicas (Barros, 2011; Millana & Holford, 2014cit. in Guimarães, 2016:58) nem pela falta de iniciativas da UE neste domínio, porque esta tem “encomendado diversos estudos acerca destes agentes e das tarefas que estes realizam, como é o caso do Research voorBeleid, 2008, 2010” (*idem*:59), e tampouco pela falta de participação dos adultos nas diferentes atividades deste campo educativo (Bélanger & Federighi, 2001; Desjardins, Rubenson & Milana, 2006 cit. in Guimarães, 2016), deve-se antes, segundo Milana & Skrypnik (2009 cit. in Guimarães, 2016), à ambiguidade existente nesta categoria de profissionais da educação que integra todos aqueles que trabalham na educação e formação de adultos, e se uns trabalham a título ocasional ou em part-time, outros há que fazem dela a sua atividade profissional principal.

A “nuvem virtual inclusiva” de profissionais da educação e formação de adultos, essa diluição, desvaloriza o contexto e dificulta o processo de construção de uma identidade profissional do Formador, tornando-se outro dos desafios do Formador EFA TOCSI. Essa abrangência, segundo Merriam & Brockett (2007 cit. in Guimarães, 2016),

tem por base as muitas definições de educação de adultos e as múltiplas ocupações encontradas neste campo educativo (Loureiro, 2009 cit. in Guimarães, 2016). Não há uma profissão, há uma ocupação

Todavia, tem surgido um debate que procura numa perspetiva teórica da divisão social do trabalho, centrar a questão nas atividades realizadas pelos educadores de adultos em contexto de trabalho (Dausien & Schwendowius, 2009 cit. in Guimarães, 2020). A partir deste modelo, segundo Nuißl e Pehl (2004 apud Guimarães, 2016:60) foram indicados quatro perfis de educadores de adultos: "professor; gestor da educação de adultos; técnico pedagógico; e técnico administrativo".

Numa abordagem semelhante, o estudo das atividades dos educadores de adultos permitiu identificar e separar em seis clusters o conjunto de tarefas e competências ligadas a diversas áreas da educação de adultos (Guimarães, 2016). A proposta dos seis clusters avançada por Nuißl (2009 apud Guimarães, 2016:60) agrega as atividades em "ensino, gestão, aconselhamento e orientação, planeamento de programas, atividades de apoio e atividades que envolvem a educação pelos media".

Importa ainda referir o estudo realizado pelo Research voor Beleid (2010 cit. in Guimarães, 2016; Paulos, 2020) e enunciar os seus treze clusters de atividades na área da educação e formação de adultos, pois estes permitem compreender de forma mais clara a multiplicidade e diversidade de atividades realizadas pelo Formador em educação e formação de adultos e pelos centros de educação e formação que se encontram indicados e regulamentados em documentos oficiais:

Levantamento de necessidades	Preparação de atividades educativas e formativas	Facilitação da aprendizagem
• identificação de necessidades, de possibilidades e capacidades do educando adulto; identificação e avaliação de ofertas que podem ser frequentadas pelo educando; reconhecimento dos saberes adquiridos por via da experiência);	• identificação de recursos e métodos de educação e aprendizagem; planeamento e organização do processo de aprendizagem; definição e negociação dos objetivos das atividades; informação ao educando sobre a estrutura do processo de educação e aprendizagem	• análise da relação entre o processo de aprendizagem e o quotidiano do educando; estímulo, motivação e encorajamento do educando; criação de ambientes de aprendizagem positivos; desenvolvimento de conteúdos acessíveis ao educando; gestão do processo de educação e aprendizagem em grupo e promoção de dinâmicas de grupo

Monitorização e avaliação de atividades •apoio e feedback ao educando sobre aprendizagem; avaliação do contexto, processo e resultados da aprendizagem	Aconselhamento e orientação •aconselhamento sobre carreiras profissionais e contextos de trabalho; informação ao educando sobre trabalho e carreiras profissionais; desenvolvimento de processos de orientação e aconselhamento	Desenvolvimento de programas de educação e formação •desenho do currículo; desenvolvimento de programas
Gestão financeira •gestão de recursos e de orçamentos; preparação de candidaturas a financiamento; determinação e elucidação dos benefícios das candidaturas	Gestão de recursos humanos •gestão de equipas, desenvolvimento profissional, recrutamento de educadores de adultos; monitorização e avaliação do desempenho dos educadores	Gestão •respeito pelas regras existentes; monitorização e avaliação de programas; estabelecimento de relações com outras organizações; lobbying e negociação
Marketing e relações-públicas •divulgação de programas; avaliação da relação entre procura e oferta educativa; estabelecimento de parcerias com outras entidades e agentes	Apoio administrativo •tratamento de assuntos de carácter administrativo; informação aos educadores e ao educando sobre assuntos administrativos	Apoio às tecnologias da informação e comunicação •apoio ao desenho de programas de e-learning e blended-learning; orientação e avaliação de ambientes online
Ligação •trabalho com outros profissionais; ligação a outros contextos sociais, redes, entidades promotoras e comunidades em geral; acompanhamento/formação em contexto de trabalho de novos educadores; contacto com o educando em atividades de educação e formação.		

Tabela 1: Cluster de atividades dos profissionais da área da educação de adultos (Research voor Beleid, 2010).

Os primeiros quatro clusters de atividades: levantamento de necessidades, preparação de atividades educativas e formativas, facilitação da aprendizagem e monitorização e avaliação de atividades foram apontadas por Rothes (2009) como reveladores das exigências do papel do formador.

A atividade realizada pelos formadores, não contendo em si os critérios para a formalizar em categoria profissional, representa outro dos desafios do Formador EFA TOCSI. Não há profissionais, há agentes educativos que procedem a negociações da sua identidade profissional enquanto formadores e que desenvolvem uma panóplia de atividades.

3.1.2 Formação e qualificação profissional

No reconhecimento unânime de que a atividade profissional em educação e formação de adultos exige conhecimentos, capacidades e competências específicos, bem como responsabilidade dos agentes deste campo educativo, tem conduzido à realização de alguns estudos para análise de competências chave e competências técnicas dos profissionais de educação de adultos (Buiskool, Broek, van Lakerveld, Zarifis & Osborne, 2010; Lattke & Jütte, 2014 cit. in Paulos, 2020).

Ainda que as competências sejam um desafio para os indivíduos e para as organizações cuja preocupação esteja muito mais direcionada e ligada com a empregabilidade e competitividade (Le Boterf, 2000, 2001), no campo da educação e formação de adultos podem determinar a qualidade da formação, que é uma das preocupações manifestadas pela União Europeia, pelo que se têm realizado estudos para análise das condições dos profissionais de educação de adultos na Europa (Research voor Beleid & PLATO, 2008 cit. in Paulos, 2020).

A noção de competência pode ser entendida de diferentes formas, todavia Perrenoud (2001 cit. in Rothes, 2009) liga-a a um processo de mobilização de recursos como sejam as estratégias adotadas para fazer face a problemas complexos e/ou aos saberes diversos num processo integrado de ação entre o sujeito e a situação; isto é, o indivíduo operacionaliza o problema antes de resolvê-lo, determina quais os conhecimentos que são relevantes, reorganiza os mesmos em função da situação, extrapola e/ou preenche as falhas ou lacunas. A noção de competência mostra que ter conhecimentos e capacidades não significa ser competente; para tal é preciso, como diz Le Boterf (2000), saber mobilizá-los corretamente, numa articulação em rede no momento oportuno e numa dada situação.

Outro conceito importante é o da qualificação que se distingue da noção de competência. Segundo Bellier (2000), esta última depende do contexto situacional e serve de avaliação para a execução de uma tarefa ou função, ao passo que a qualificação não depende do contexto, ela relaciona-se com a preparação do indivíduo para um futuro profissional ou especialização numa área, a qualificação apreende-se para sempre e é, por norma, objeto de negociação coletiva de trabalho.

Ambos os conceitos são relevantes. Como analisado anteriormente, o formador tem de dominar técnicas e conhecimentos específicos, de modo que, quer a formação inicial, quer a formação contínua são o “sal” que empresta a qualidade na formação e qualificação do formador enquanto agente da educação e formação de adultos, pelo que Egetenmeyer (2010 cit. in Paulos, 2020), em consonância, indica que há duas formas

de qualificação dos formadores em educação e formação de adultos: i) através de programas universitários que dão acesso a um grau académico, e ii) através de programas de formação contínua, que são com frequência disponibilizados por instituições ligadas à educação de adultos.

Nesse sentido, Ferry (1987:41 cit. in Nóvoa, 1988:17) questiona “será legítimo continuarmos a considerar o ato de formação como um ato banal que se efetua na continuidade de um conhecimento especulativo ou prático: “a quem sabe alguma coisa, ou a quem sabe fazer alguma coisa, parece fácil e natural transmiti-lo a outros?”

Em Portugal, a oferta de formação para formadores em educação e formação de adultos no primeiro ciclo do ensino superior é inexistente, a oferta no segundo ciclo poder-se-á eventualmente questionar quanto à pertinência de alguns dos seus conteúdos em detrimento de outros, que melhor se ajustassem às transformações que se verificam atualmente no campo da educação de adultos. Por exemplo, formação aplicada ao trabalho formativo em contextos reais, é inexistente ou praticamente inexistente. No terceiro ciclo de estudos universitários a oferta que existe é verdadeiramente parca (Guimarães, 2010).

A importância social, cultural e económica de que a formação está impregnada nos tempos de hoje, diz Nóvoa (1988:17), “não autoriza ninguém a ignorar a complexidade técnica e científica de que ela se reveste, sob pena do que outrora poderia ter sido considerado uma ingenuidade, ter de ser encarado doravante como uma desonestidade”.

Quanto à formação contínua a situação não parece melhor. Dominicé (1987 in Nóvoa, 1988:17) sobre a formação contínua dos formadores refere que “a maioria dos formadores adquiriram o seu estatuto após uma série de experiências pessoais e profissionais e sabem que o ofício de formador não se aprende através de cursos ou seminários, mesmo quando compreendem a necessidade de dominar certos instrumentos tecnológicos, como o audiovisual ou a informática” pelo que, coloca uma questão para reflexão de entidades formadoras: “será que formar formadores não é, sobretudo, ajudá-los a refletir nas razões por que pensam o que dizem e no modo como justificam o que fazem, utilizando o grupo como um lugar de interação que permite a cada um uma melhor compreensão das diferenças e das divergências em relação a outras práticas educativas e a outras conceções da formação?”

Numa procura de preencher o vazio da formação contínuas algumas entidades associativas e sem fins lucrativos têm-se organizado e partilham informação e conhecimento junto a formadores e outros agentes educativos, como é exemplo o

Forma-te - Associação Nacional da Formação e Ensino Profissional, uma Comunidade de Aprendizagem, uma Rede de Aprendizagem Colaborativa, de profissionais da Formação e Ensino Profissional. É um espaço de partilha de informação, conhecimentos e experiências entre os profissionais da formação e ensino profissional. Desenvolve ainda iniciativas como um congresso anual, em parceria com o ISCTE²¹ e outras entidades de ensino superior, convidando diferentes escolas profissionais e empresas de alguns setores do tecido empresarial português para partilharem o que de melhor estão a fazer quanto a metodologias e práticas de formação profissional, além de que organizam online ações periódicas de curta duração para apresentação de temáticas pertinentes para ajudar os formadores a melhorarem as suas práticas formativas (Site Forma-te)²². Outro exemplo é o da Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos – Aprendizências (APEFA)²³ cujos objetivos visam a promoção, defesa, valorização e desenvolvimento da educação e formação de adultos, permanente e ao longo da vida, e instituir práticas interativas fomentadoras de uma rede de saberes e experiências. Realizam igualmente conferências anuais em que participam investigadores, professores, formadores, formandos de Educação de Adultos, entidades promotoras e formadoras de ações de aprendizagem ao longo da vida (ALV) (Site APEFA).

Todavia, os formadores em educação e formação de adultos, regra geral, são muito qualificados, dizem Dausien e Schwendowius (2009 cit. in Paulos, 2020), ainda que Bechtel (2008); Dausien & Schwendowius (2009); Research voor Beleid (2010); Zarifis & Papadimitriou (2015) (cit. in Paulos, 2020) refiram que a qualificação dos formadores em educação e formação de adultos é uma qualificação muito heterogénea, na medida em que pode englobar formação académica com diplomas em áreas muito diversas, como também pode agregar ações de formação de curta duração. Na reflexão de Nuijs & Lattke (2008); Bechtel, (2008) (cit. in Paulos, 2020) as causas apontadas para esta situação tão diversa são: i) o baixo nível de regulação, ii) o elevado grau de diversidade, iii) a complexidade das estruturas, iv) as ofertas educativas, v) os atores envolvidos na educação de adultos.

Ramos (1994:89), consciente que uma boa formação académica é importante para a profissionalização do formador e crucial na qualidade da formação, faz uma proposta de formação em diferentes unidades curriculares definindo uma série de domínios que devem orientar a formação dos futuros formadores de adultos, e propõe:

²¹ ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

²² <https://www.forma-te.com>

²³ <https://apefa.org.pt>

i) *um domínio social*, para ampliar conhecimentos e saberes para organizar grupos de aprendentes e facilitar o seu trabalho; ii) *um domínio histórico e situacional*, para melhor leitura e análise da realidade social e económica; iii) *um domínio pedagógico*, com o intuito de promover o conhecimento da organização e estruturação da ação educativa e da diversidade de espaços e situações de implementação de ações de educação e formação de adultos; iv) *um domínio de ação social*, para fomentar a criação e o desenvolvimento de projetos que envolvem o ambiente onde se desenrolam as atividades, levando em conta o território, a população, as necessidades, os recursos e as metodologias; v) *um domínio comunitário*, a fim de incentivar a solidariedade e o desenvolvimento social, fazendo com que os indivíduos assumam um papel protagonista na melhoria da comunidade a que pertencem.

A responsabilidade em adquirir uma formação universitária, se ainda não a tiver, e um compromisso com um plano de formação contínua ao longo do seu percurso profissional, pese embora esta não esteja regulamentada, nem organizada num plano de conteúdos formal que acompanhe as necessidades dos formadores para fazer frente às transformações deste campo educativo, como refere Guimarães (2010), é outro dos desafios do Formador EFA TOCSI.

3.1.3 Situação contratual

A situação de emprego dos formadores em educação e formação de adultos é heterogénea, resulta da diversidade de práticas educativas exercidas em vários contextos de educação formal, não formal e informal e em instituições de carácter público, privado, protocoladas, em associações de solidariedade social e movimentos sociais (Guimarães, 2010; Paulos, 2020).

A situação contratual dos formadores em geral, e em particular do Formador EFA TOCSI, é de precariedade (Paulos, 2020; Guimarães, 2010). As causas da precariedade são apontadas por diferentes autores nacionais e europeus: primeiro, a “descontinuidade das políticas públicas de educação de adultos e a retração do Estado em diversos domínios sociais” (Guimarães, 2010:778); segundo, “tendências da gestão de recursos humanos que perspetivam a flexibilização como estratégia de redução de custos e de aumento da competitividade” (*idem*); terceiro, a ambiguidade existente nesta categoria de profissionais da educação que integra todos aqueles que trabalham na educação e formação de adultos (Milana & Skrypnik, 2009 cit. in Guimarães, 2016); quarto, o trabalho exercido a tempo inteiro no campo da educação e formação de adultos constituir uma exceção, e não a regra (Lattke & Nuissl, 2008; Zarifis & Papadimitriou, 2015 cit. in Paulos, 2020); quinto, os formadores em educação e

formação de adultos com contratos de trabalho permanente serem uma minoria, pois a maioria dos formadores labora em regime de trabalho a tempo parcial e trabalha como freelancer, segundo Dausien e Schwendowius (2009 cit. in Paulos, 2020).

A Research voor Beleid & PLATO (2008), no âmbito do estudo ALPINE – *Adult Learning Professions* realizado à escala europeia, confirmou os dados já referidos, apontando como característica comum no campo da educação e formação de adultos em contexto de educação não formal e informal um elevado número de formadores que trabalham a tempo parcial e/ou em regime de voluntariado com poucas perspetivas de evolução de carreira e remunerados à hora, e entre os que desenvolvem formação como atividade em contextos mais formais, a maioria são prestadores de serviços, com contratos de trabalho temporários e a trabalhar a tempo parcial.

Castells (2012) associando o acesso e a massificação das novas tecnologias da informação e da comunicação ao aumento de novas práticas profissionais de educação e formação como são o caso dos modelos e-learning e/ou b-learning, refere que estas permitem que o trabalho dos formadores, outrora confinado às instalações das organizações, possa agora ser desenvolvido noutros espaços como os da sua esfera pessoal, através de plataformas colaborativas digitais tornando possível a formação em ambientes híbridos e-learning/b-learning seja em modo síncrono e/ou assíncrono. Esse processo que se assiste é de flexibilização, individualização e consequente fragmentação da força laboral bem como das formas e rotinas de trabalho tradicionais, levando a que os instrumentos de proteção social dos formadores fiquem, ou se mantenham de fora, ou seja não serem equacionados (*idem*).

Quanto à realidade profissional dos Formadores EFA TOCSI em Portugal, estes não têm a sua atividade reconhecida como profissão mas antes é vista como uma ocupação; não têm nas estruturas universitárias uma suporte formativo de base para educador e formador de adultos e tampouco um plano formal de formação contínua adaptado às necessidades atuais para fazer face às mudanças que se verificam nesta área da educação e formação; são agentes educativos que desempenham múltiplas e complexas funções; a sua esmagadora maioria trabalha sem contrato; trabalham maioritariamente a tempo parcial; como freelancers, com as consequentes situações já referidas anteriormente, em que só sabem se têm trabalho quase em cima do acontecimento, no dia antes ou no próprio dia; recebem à hora; não têm uma carreira profissional; não têm por isso uma filiação associativa de representação profissional ou sindical; não têm regalias sociais como um trabalhador comum, à exceção dos formadores que trabalham no setor público (a minoria) que gozam de maior proteção, contrastando com os restantes formadores em educação e formação de adultos cujo

trabalho depende, no tempo, de haver ou não transferências de verbas dos fundos comunitários para este campo educativo numa lógica de programas em vez de políticas estruturais (Guimarães, 2009; 2010, 2016; Lima, 2015, Paulos, 2020). Neste quadro, torna-se impossível escamotear a realidade do Formador EFA TOCSI, ela é de precariedade, instabilidade e insegurança.

Alves et al. (2016) e Lima (2008) (cit. in Paulos, 2020) apontam a responsabilidade às políticas públicas de educação de adultos, implementadas nas últimas décadas em Portugal, que têm tido um caráter intermitente e pouco estruturado o que para além de afetar as ofertas que são disponibilizadas no campo da educação e formação de adultos impacta ainda, claramente e em particular, a situação profissional dos Formadores.

Os formadores em educação e formação de adultos enfrentam, assim, a necessidade de ultrapassar essa precariedade que sobre eles recai e, por consequência, precisam lutar pela valorização social da profissão; ainda que o processo seja complexo ele só pode ser alcançado se uma política pública sistemática for implementada (Guimarães, 2010). Nesse sentido, Caspar (2005:93) partilha algumas orientações:

“[o formador] deve ser pertinente para se resguardar da impertinência, em todo o caso ser “razoavelmente irreverente”. Isto implica ficar diferente: para assegurar que se não faz espontaneamente apelo aos êxitos do passado. Para lembrar que não se pode trazer soluções harmoniosas aos problemas económicos e financeiros, negligenciando as pessoas e o seu desenvolvimento. Para ousar propor ruturas com os modos de pensar, nas formas de ler e de tratar as situações encontradas, para abrir no presente janelas para outros futuros possíveis e para futuros que façam sentido”.

3.1.4 Estatuto profissional

O estatuto profissional no campo da educação e formação de adultos não é linear, pois incorpora visões e entendimentos inversos ao seu propósito, caracterizações e possibilidades, fato que se deve ao fraco reconhecimento social, à frágil representatividade coletiva e proteção individual (ALPINE, 2007-2008).

Pese embora, haja demonstrações de uma certa desejabilidade social, a atividade profissional do formador em educação e formação de adultos como não é ainda reconhecida como profissão, conduz a que o reconhecimento social bem como a percepção subjetiva sobre a mesma seja fraca ou muito fraca, lembrando que, sendo uma atividade multidimensional carece de uma imagem consolidada na sociedade (ALPINE, 2007-2008) e a prova disso é o fato de muitos formadores sentirem dificuldade em explicar as tarefas que executam àqueles que estão de fora (Loureiro, 2006).

3.1.5 Possibilidades de melhoria

Afirmar que o estatuto profissional tem um reconhecimento social fraco tal como a sua perceção subjetiva, é assumir que se torna imperativo trabalhar um processo para o desenvolvimento de carreira no domínio da educação de adultos seja através da implementação de políticas estruturais destinadas à integração do campo de educação de adultos nas políticas públicas de educação e formação; seja criando e implementando uma proposta de educação e formação universitária inicial para formar formadores em educação e formação de adultos, sem preterir a formação contínua destes agentes; seja ainda por trabalhar no reconhecimento destes agentes como grupo profissional com competências profissionais reconhecidas e validadas; e ainda, pelo desenvolvimento de comunidades concretas e/ou virtuais para promover a participação em estudos especializados, neste campo educativo, para intercâmbio, entreajuda e enriquecimento mútuo; e não menos importante, organizar estágios profissionais e/ou académicos e encontrar as melhores práticas de recrutamento e desenvolver melhores condições de trabalho (ALPINE, 2007-2008).

A formação de associações profissionais que representem os formadores em educação e formação de adultos nas suas especificidades, pese embora a diversidade característica desse campo, que inclua um código de princípios éticos e normas de conduta para afirmar a autonomia relativa dos formadores, é outro dos processos que se afigura importante (Afonso, 2008 cit. in Paulos, 2020).

Segundo o estudo ALPINE (2007-2008), a Dinamarca, ao que parece, tem todos os ‘professores de adultos’, independentemente do setor em que trabalham, integrados na Confederação da Educação, que associa professores, gerentes, conselheiros, etc., sendo esta quem define as condições de emprego (Milana & Larson, 2010). Existem acordos coletivos que estabelecem direitos em caso de doença, férias, entre outros, para ‘professores na educação de adultos’ em geral e profissionalizante (ALPINE, 2007-2008). Este exemplo pode servir de base para pensar o que poderá ser feito nesse âmbito, em Portugal.

Capítulo III – Metodologia de Investigação

3.1 Objetivo e Questões de Pesquisa

O objetivo da investigação desenvolvida foi o de identificar e compreender os desafios do Formador em educação e formação de adultos (designado pelo acrónimo TOCSI), no Século XXI, entre mutações e com(di)vergências da educação e formação de adultos em Portugal. As questões de pesquisa assentam em dois eixos de análise: o primeiro foca as questões relacionadas com o posicionamento da educação e formação de adultos e, ainda, as políticas públicas desta área educativa; o segundo centra-se nas questões relacionadas com os domínios profissional - atividade profissional e administrativo - situação contratual.

➤ Primeiro eixo de análise

Posicionamento da educação e formação de adultos:

- o papel da educação e formação de adultos no país.
- a definição de educação de adultos em Portugal.
- vantagens e desvantagens da definição adotada.

Políticas públicas:

- Objetivo principal das políticas públicas neste campo educativo.
- Tensões nos focos educativos.
- Tipo de políticas públicas.
- Financiamento do campo da educação e formação de adultos.
- Condicionamentos nas políticas públicas.
- Tendências das políticas públicas para a EFA

➤ Segundo eixo de análise

Domínio Profissional - Atividade profissional:

- Como encara o desafio de ser formador EFA.
- Características da atividade profissional do formador.
- **Complexidade da função:**
 - Público-alvo
 - Motivação dos adultos para a formação.
 - A atitude dos aprendentes à chegada.
 - Relação interpares
 - Bloqueios e dificuldades da atividade profissional
 - Reação dos aprendentes à autoavaliação
 - Motivação dos aprendentes em formação
 - Contextos didático-pedagógicos
 - Efeitos da formação no público-alvo do Formador EFA TOCSI
 - Contexto tecnológico
 - Competências-chave para o exercício da função
 - Competências do Formador e-Learning

- Papel do formador atual
- Papel do formador no futuro

Domínio Administrativo – Situação profissional

- Identidade profissional
- Formação e Qualificação do Formador EFA
- Situação contratual: Recrutamento e Carreira profissional
- Possibilidades de melhoria-perspetivas dos especialistas

3.2 Metodologia Mista

A opção pela metodologia mista inscreve-se num paradigma compreensivo da produção de conhecimento em ciências sociais e humanas. A sua operacionalização foi realizada através da articulação de métodos de recolha de dados em que se utilizaram instrumentos de obtenção de dados qualitativos e instrumentos de obtenção de dados quantitativos. A investigação parte da dicotomia entre a abordagem naturalista (qualitativa) e abordagem racionalista (quantitativa).

Shaffer e Serlin (2004:14) relevam a importância na recolha simultânea para a investigação, dizendo:

“Os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projetar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma coleção de observações na análise qualitativa. [...] O objetivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação”.

3.2.1 Paradigma Hipotético-Dedutivo e investigação em educação

O paradigma hipotético-dedutivo é uma abordagem dedutiva (de cima para baixo) em que o que se pretende é submeter à prova uma determinada teoria (contexto da prova). Nessa perspetiva, o objetivo do conhecimento é o de estabelecimento de relações causais entre as variáveis subjacentes a um determinado fenómeno e esse mesmo fenómeno, e isso implica que, “a investigação que parte de uma teoria, começa por formular hipóteses e, seguidamente, avança pelo teste experimental e/ou estatístico dessas hipóteses prévias (teoria para testar), procurando evidências empíricas que as corroborem ou infirmem” (Amado, 2014: 33).

Ontologicamente “a realidade social e humana é vista à semelhança do mundo físico, como uma realidade exterior à consciência dos indivíduos, dependente de variáveis externas, e, como tal, objetiva, descritível, baseada em padrões gerais e previsível” (*idem* p34). Epistemologicamente, “quando esta investigação é feita com base em inquéritos, procura saber através deles se as experiências e as perspetivas

das pessoas se enquadram num conjunto pré-determinado de categorias expressas no formulário estruturado e estandardizado” (*ibidem* p.35).

3.2.2 Metodologia Qualitativa - Descritivo-interpretativa

A investigação qualitativa é uma abordagem indutiva (de baixo para cima), contrariamente à compartição da realidade em variáveis, procura uma visão holística da realidade (problema ou situação) que se propõe investigar, “sem que a isole do contexto ‘natural’”, seja ele o histórico, socioeconómico e/ou cultural em que a mesma se desenrola, intentando a sua “‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos”, pelo que, vai “construindo hipóteses, aos poucos, durante e depois da análise dos dados” recolhidos (Amado, 2014:118). “Procuram-se respostas a questões em torno de como a experiência social é criada e lhe é conferido um sentido” (Denzin e Lincoln, 2003:13). “Trata-se de uma posição também identificada como social-construtivista” (Amado, 2014:40).

No entanto, em alguns estudos de natureza exploratória, Amado (2014: 117-118) refere que:

“existem pesquisadores que recorrem preferencialmente a diversas modalidades de entrevista, a realizar sobre uma ‘amostra’ não estatística de sujeitos (que têm em comum determinada particularidade ou experiência de vida, sendo por isso socialmente representativos) dando-se origem, assim, a uma estratégia simplificada, que designamos por ‘descritivo-interpretativa’. Nestes estudos descritivo-interpretativos está sempre presente a preocupação por descrever padrões e características de uma dada população ou área de interesse”.

Richardson (1999:102) destaca que “o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo”, mas antes, “no aprofundamento da compreensão de um fenómeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenómeno”. A validade da pesquisa não se dá pelo tamanho da amostra, como acontece na pesquisa quantitativa, mas, pela profundidade com que o estudo é feito (Idem).

Nesta metodologia, privilegia-se a amplitude de técnicas de recolha e análise de dados, segundo processos flexíveis de recolha de dados, mobilizando desde entrevistas, observação participante, análise documental, entre outras, e “análises indutivas feitas sem preocupação por generalizar”, ainda que a atitude seja de quem procura “combinar flexibilidade com sistematicidade, rigor, pertinência e exequibilidade” (Amado, 2014: 118).

3.3 Métodos, Técnicas e Procedimentos – QUALITATIVOS

A primeira parte da investigação foi realizada com os especialistas em educação e formação de adultos. Para o efeito foi elaborado um guião para uma entrevista

semiestruturada cujas questões foram definidas e registadas, numa ordem lógica com o essencial do que se pretendia obter, pese embora na interação tenha sido permitida total liberdade de resposta aos entrevistados. O guião de entrevista construído contempla dois blocos de questões: no primeiro bloco quatro questões sobre a educação e formação de adultos em Portugal; no segundo bloco quatro questões ligadas à situação atual e desafios dos formadores em Portugal.

Para este momento da pesquisa foram convidados dois especialistas que pela natureza das suas atividades foram considerados socialmente representativos. Os critérios definidos para a escolha dos especialistas foram: i) desempenharem funções académicas na área da educação e formação de adultos; ii) exercerem simultaneamente funções profissionais com ligação às políticas educativas e ao tecido empresarial. O convite foi realizado através de um contato telefónico prévio e formalizado por email. Ambos os convidados aceitaram participar na investigação e agendaram a realização da entrevista. Previamente à entrevista foi facultado o guião da mesma para sensibilização das temáticas a explorar. As entrevistas foram realizadas online, via Zoom, e gravadas com o consentimento dos mesmos e salvaguardadas as questões do consentimento informado e a informação da política de proteção de dados (RGPD).

3.3.1 Análise e tratamento de dados das entrevistas

As entrevistas foram transcritas manualmente sendo o seu tratamento realizado pelo método da análise de conteúdo, uma técnica flexível que Bardin (1977:42) designa como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens”. A categorização da informação foi o processo de classificação pelo qual os dados brutos das entrevistas foram transformados e agregados em unidades de registo por diferenciação temática, seguindo-se o seu reagrupamento em categorias e/ou subcategorias segundo o género de informação, numa perspetiva ‘interpretativa’, por critérios já previamente definidos, que permitissem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo para a investigação. No que respeita aos procedimentos de análise, foram seguidos os seguintes passos: i) recorte e diferenciação vertical; ii) reagrupamento e comparação horizontal dos recortes feitos, aproximação e confrontação dos recortes de sentido semelhante provenientes de ambas as entrevistas de que constitui a presente amostra; iii) (re)elaboração de mapa concetual.

3.3.3 Caracterização dos especialistas entrevistados

Os especialistas convidados são ambos de género masculino. São igualmente professores em instituições de ensino superior com largos anos de experiência no ensino em áreas vocacionadas para o campo da educação e formação. Serão doravante referidos como EC e ER. EC, em simultâneo com a docência, desempenhou funções de direção em instituição pública, exercendo atualmente funções de direção executiva num dos centros de formação profissional protocolados pelo IEF. Experiência ligada às empresas. ER, em simultâneo com docência exerce funções de coordenação numa instituição de ensino superior, bem como a coordenação nacional de um dos projetos europeus do campo da educação e formação de adultos. Experiência ligada à política.

3.4 Métodos, Técnicas e Procedimentos – QUANTITATIVOS

A segunda parte da investigação empírica foi realizada com os formadores em educação e formação de adultos. Foi elaborado um inquérito por questionário com o intuito de saber se as experiências e perspetivas dos formadores se enquadravam num conjunto pré-determinado de categorias expressas no formulário. O formulário contemplou o consentimento informado e a informação da política de proteção de dados (RGPD).

A construção das categorias para o formulário do inquérito por questionário resultou de um trabalho de análise de conteúdo na literatura, em seminários online da especialidade e de duas entrevistas semiestruturadas presenciais realizadas a formadores em educação e formação de adultos, num centro de educação e formação profissional protocolado. Não foram encontrados na literatura inquéritos por questionário como instrumento de recolha de dados a formadores que servisse de orientação, por norma são realizadas entrevistas semiestruturadas. A construção deste instrumento de recolha de dados prendia-se com a necessidade de conhecer a opinião de formadores de várias zonas do país (com menor custo de tempo e recursos).

A resposta às questões do inquérito foi solicitada numa escala de Likert de 5 pontos, variando entre 1 e 5 bem como respostas de escolha múltipla. O inquérito foi organizado de acordo com cinco categorias estruturantes abaixo discriminadas:

Categoria 1	Caracterização do(a) Formador(a)	8 questões
Categoria 2	Relação individual com o trabalho	7 questões
Categoria 3	No exercício da atividade	3 questões
Categoria 4	Relação dos formandos com a formação	8 questões
Categoria 5	A Formação	3 questões

A administração do questionário foi realizada junto de uma amostra de conveniência que respeitou os seguintes critérios: i) os participantes deviam ser de várias zonas do país, de norte a sul e ilhas Madeira e Açores; ii) trabalharem em instituições diversificadas de educação e formação de adultos: públicas, privadas e/ou protocoladas; iii) trabalharem diretamente com adultos no âmbito da oferta estatal de educação e formação disponível para adultos. Em termos de desenho amostral, importa referir que 17 instituições (algumas delas com representação oficial em quase todos distritos do país) aceitaram participar, foram: Açores: 5; Madeira: 2; Distrito do Porto: 6; Distrito de Braga: 1; Distrito de Lisboa: 2; Distrito de Faro: 1. O contacto foi estabelecido telefonicamente com os diretores(as) pedagógicos(as) de cada instituição, seguindo-se do envio de email personalizado e dirigido a cada um individualmente, com a formalização do convite para a participação dos formadores das suas instituições na investigação proposta. O inquérito por questionário em formato eletrónico e colocado online através da plataforma do Google Drive, esteve disponível durante 30 dias, entre junho e julho (2022). A recolha dos dados através do formulário eletrónico do Google Drive permite que a informação, à chegada, seja acomodada em folha de Excel, processo que facilita o trabalho de tratamento dos dados e respetiva exportação para o programa estatístico SPSS²⁴ e elaboração do respetivo estudo estatístico.

3.4.1 Análise e Tratamento estatístico de Dados

Lançados os dados do inquérito no programa IBM SPSS versão 28, iniciamos o processo de exploração através de uma análise univariada – estatísticas descritivas, no caso das variáveis contínuas e tabelas de distribuição das variáveis discretas. Uma vez que o número de inquiridos foi $N=53 > 30$, nos termos do teorema do limite central procedemos ao tratamento das variáveis como variáveis normais.

A bateria de questões usada na construção de cada uma das categorias expressas no inquérito foi sujeito ao tratamento de análise fatorial, sempre que houve condições de aplicabilidade, aferidas através de KMO²⁵ e da variância explicada. A análise fatorial é uma técnica estatística que procura explicar a correlação entre as variáveis observáveis, simplificando os dados através da redução do número de variáveis necessárias para os descrever. Cada fator encontrado resulta da agregação de variáveis que têm algo em comum; denominar essa comunalidade é encontrar sentido subjacente aos dados num patamar de generalidade que abranja todos os significados. Os valores do índice KMO que indicam que a Análise Fatorial é apropriada,

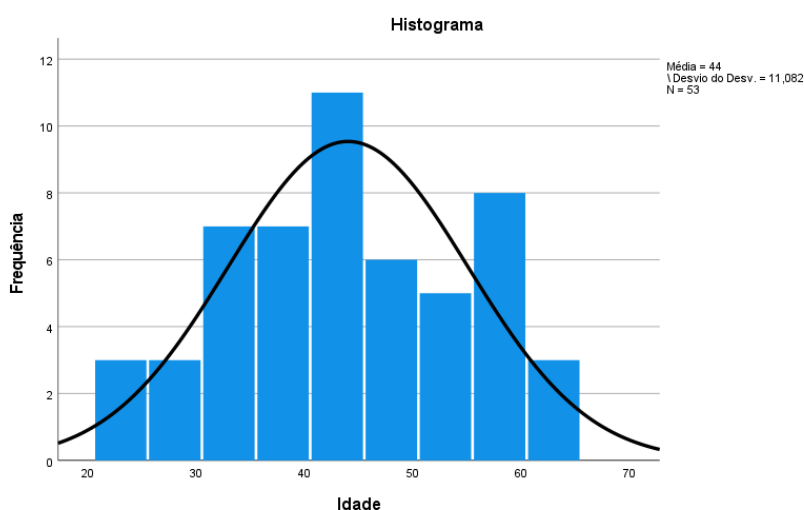
²⁴ IBM SPSS - *Statistical Package for the Social Science*.

²⁵ Teste Kaiser-Meyer-Olkin, estatística que indica a proporção da variância dos dados que pode ser considerada comum a todas as variáveis, ou seja, que pode ser atribuída a um fator comum.

são valores entre 0,5 e 1,0 (Hair et al., (2005). Para a análise bi e multivariada recorremos a testes paramétricos: teste t - *t* de *student*, para amostras independentes, quando a variável é catalogada em dois níveis, como por exemplo a variável sexo; teste ANOVA usado para variáveis com mais de dois níveis, como por exemplo habilitações. Estabelecemos as correlações possíveis através do R de Pearson. Realizamos o teste de Alpha de Cronbach, pois o seu coeficiente permite determinar o limite inferior da consistência interna de um grupo de variáveis ou itens, ou seja, permite afirmar que se as respostas são diferentes tal deve-se a opiniões diferentes dos inquiridos e não a falta de compreensão do enunciado do inquérito. Os valores de consistência do Alfa de Cronbach são: entre 0,81 e 1,0: quase perfeita; 0,61 e 0,80: substancial; 0,41 e 0,60: moderada; 0,21 e 0,60: razoável; 0 e 0,21: pequena (Landis & Koch, 1977).

3.4.2 Caracterização da Amostra Quantitativa

3.4.2.1 Idade



A idade dos 53 inquiridos oscila entre os 23 e os 64 anos, com média de 44 anos e desvio padrão 11.

	Frequência	Percentagem válida
[23,35[	12	22,6
[35,50[	25	47,2
[50,64]	16	30,2
Total	53	100,0

3.4.2.2 Sexo

	Frequência	Percentagem válida
Feminino	32	60,4
Masculino	21	39,6
Total	53	100,0

A maioria dos inquiridos (60,4%) são indivíduos do sexo feminino e os restantes 39,6%, são do sexo masculino.

3.4.2.3 Habilitações

Habilitações	Frequência	Percentagem válida
Ensino Secundário	6	11,3
Bacharelato / Licenciatura	31	58,5
Mestrado/Doutoramento	16	30,2
Total	53	100,0

A maioria dos inquiridos (58,5%) tem como habilitações literárias o Bacharelato/Licenciatura; 30,2% têm o Mestrado/Doutoramento e 11,3% o Ensino Secundário. Estes dados corroboram a literatura que refere que os formadores em educação e formação de adultos, regra geral, são muito qualificados (Dausien e Schwendowius, 2009 cit. in Paulos, 2020).

3.4.3 Perfil Pedagógico do Formador

3.4.3.1 Contexto profissional do exercício laboral

		Respostas		Percentagem de casos
		N	Percentagem	
Contexto ^a	Formador(a) por conta própria	38	31,4%	71,7%
	Formador(a) por conta de outrem	5	4,1%	9,4%
	Tempo inteiro	14	11,6%	26,4%
	Tempo parcial	17	14,0%	32,1%
	Trabalhador independente	26	21,5%	49,1%
	Vínculo com uma empresa/organização, exercendo outras funções	11	9,1%	20,8%
	Vínculo laboral	10	8,3%	18,9%
Total		121	100,0%	228,3%

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

Embora os formadores exerçam a sua atividade, muitas vezes, em mais que um contexto profissional, constatamos que as situações mais recorrentes são as de “Formador por conta própria”, “Trabalhador independente” e a “Tempo parcial”.

Estes resultados são consistentes com a literatura, segundo Dausien e Schwendowius (2009) (cit. in Paulos, 2020) a maioria dos formadores labora em regime de trabalho a tempo parcial e trabalha como freelancer. Lattke & Nuissl, (2008); Zarifis & Papadimitriou, (2015) (*idem*) indicam que o trabalho exercido a tempo inteiro no campo da educação e formação de adultos constituir uma exceção, e não a regra.

3.4.3.2 Perfil atual de prática pedagógica

		Respostas		Percentagem de casos
		N	Percentagem	
Perfil_atual ^a	Presencial	47	62,7%	88,7%
	e-Learning	13	17,3%	24,5%
	Contexto de Trabalho	9	12,0%	17,0%
	Consultoria/formação	6	8,0%	11,3%
Total		75	100,0%	141,5%

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

Trata-se de uma variável de escolha múltipla. O mesmo formador pode exercer presencialmente e em regime de e-learning, por exemplo. Constatamos que a generalidade dos formadores inquiridos exerce a sua atividade presencialmente.

3.4.3.3 Anos de experiência profissional

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Anos tem de experiência como formador(a)	53	1	35	12,03	10,267
N válido (de lista)	53				

Anos de experiência profissional_R	Frequência	% válida
<=2	11	20,8
[3,5]	8	15,1
[6,10]	11	20,8
[11,20]	12	22,6
>20	11	20,8
Total	53	100,0

Verificamos que os anos de experiência profissional dos inquiridos oscilam entre 1 e 35 anos, uma média de 12,03 anos e desvio padrão 10,3 anos.

3.4.3.4 Horas de trabalho de formação/ano

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Número médio de horas de formação realizadas anualmente	53	8	3000	509,59	590,90
N válido (de lista)	53				

O número de horas de trabalho de formação/ano varia entre 8 e 3000 com uma média de 519,59 e Desvio Padrão 590,90. Esta média de 510 horas por ano equivale a uma ocupação mensal de 42,5 horas. Este facto leva-nos a refletir sobre a ideia já expressa na literatura de que a generalidade dos formadores em educação e formação de adultos trabalham a tempo parcial e em regime freelancer (Research voor Beleid & PLATO, 2008).

Horas de formação/ano_R	Frequência	% válida
<100	10	18,9
[100,500[	25	47,2
[500,1000[	8	15,1
>=1000	10	18,9
Total	53	100,0

3.4.3.5 Como obteve a Certificação de Competências Pedagógicas de Formador(a) (CCP/CAP)

	Frequência	Percentagem válida
Form Ped Inicial de Formadores - Presencial	32	60,4
Form Ped Inicial de Formadores - b-learning	7	13,2
Cursos Superiores com equivalência	9	17,0
Isento de Certificação de competências pedagógicas	4	7,5
Reconhecimento de títulos	1	1,9
Total	53	100,0

Constatamos que a grande maioria dos formadores obteve a sua certificação de competências pedagógicas (CCP) a partir da frequência de cursos de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (73,6%).

Capítulo IV - Apresentação e Discussão de Resultados

A apresentação e discussão dos resultados da investigação será feita a partir do diálogo entre os dados recolhidos por via dos métodos de investigação utilizados e na dialética com o quadro conceptual apresentado. No imediato, apresentamos o primeiro eixo de análise contempla o nível de questões colocadas aos especialistas: i) posicionamento da educação e formação de adultos em Portugal; ii) políticas públicas da educação e formação de adultos. As questões colocadas visam a compreensão do impacto das mutações da educação e formação de adultos em Portugal nos desafios do Formador EFA TOCSI no Século XXI.

➤ **Posicionamento da educação de adultos em Portugal**

Quanto ao posicionamento da educação de adultos, ER afirma, *a educação e formação de adultos tornou-se uma situação muito presente na vida social desempenhando um papel central na sociedade. A expansão da EFA é brutal, não acontece da mesma forma, mas, de modo muito desigual nos diferentes países da Europa e do mundo (ER). Há uma fortíssima expansão dessa área, mas com grandes oscilações, nesse ponto de vista Portugal vai estando numa posição intermédia (ER).*

EC explica, por seu turno: *esta modalidade, este campo de intervenção, este domínio da “educação e formação de adultos” é uma coisa “muito portuguesa”, tem vantagens e desvantagens, na maior parte dos contextos [europeus e outros], assistimos a uma separação das águas: formação de adultos enquanto processo intencional de capacitação para o exercício de uma profissão, e a educação de adultos mais um processo de empoderamento, de melhoria e enriquecimento individual que não necessariamente para o trabalho.*

As desvantagens, diz, prendem-se com o fato de que *é um campo que não tem fronteiras muito nítidas e que por isso, dilui componentes de alguns processos de formação. A educação e formação de adultos como processo de formação e capacitação para o trabalho e menos um processo educativo mais alargado escasseiam ofertas EFA cuja componente não seja profissionalizante. EC corrobora a literatura que refere que em Portugal a oferta da educação de adultos para outro público de adultos é inexistente, ou muito parca e na lógica de programas (Lima, 2015).*

ER, por outro lado refere, *a articulação entre as áreas da educação e formação tradicionalmente separadas como são: a recuperação escolar, a certificação escolar de adultos e do campo da formação profissional, e mesmo das iniciativas da educação*

popular, e se quisermos acrescentar um quarto, a alfabetização, as pessoas cada vez se reconhecem mais como trabalhando numa área comum. É claro que os setores empresariais estão mais interessados na formação profissional.

Este posicionamento da educação e formação de adultos em Portugal, confirmado por ambos, parece consequente da mudança de paradigma no conceito de educação de adultos, naqueles que foram moldes definidos pela UNESCO e OCDE da perspetiva político-filosófica da educação permanente para a aprendizagem ao longo da vida (Barros, 2011:189), uma perspetiva que a vocaciona para o trabalho. Por consequência, ER indica, *as políticas públicas para este campo educativo*, orientadas numa lógica de adaptação social e numa ótica neoliberalista e individualista, à medida dos interesses políticos, sociais e sobretudo económicos (Medina, 2008; Lima, 2015; Friedman, 1985), *têm sido com o objetivo de recuperação dos níveis de certificação dos adultos, sobretudo para a qualificação profissional; marcadamente por tensões e pressões em dois focos educativos: a certificação para a qualificação profissional, e o outro mais tradicionalmente ligado à Educação Permanente e Educação Popular, e isto há aqui uma tensão clara das políticas públicas.*

Os especialistas identificam uma tensão entre duas lógicas, uma de tendência mais individualista, profissionalizante e com preocupações relativas à adaptação social e uma outra lógica que ainda procura conservar algumas das preocupações da Educação Permanente. Esta tensão como refere ER, resulta de uma *marca decisiva das políticas públicas, o financiamento tem sido sobretudo de fundos comunitários. As políticas públicas são muito condicionadas pelas políticas europeias. No fundo entra a negociação entre o Estado português e a Comissão Europeia, mas é muito condicionada pelas políticas europeias.*

Os especialistas ER e EC apontam como principal causa que sustenta o posicionamento híbrido atual do subsistema de educação e formação de adultos em Portugal, o facto deste ter passado a integrar a mesma lógica e finalidades do sistema de ensino e formação profissional (Portaria nº 283/2011, de 24 de outubro). Esta miscelânea de finalidades educativas traduz-se numa fonte de desafios para o Formador EFA TOCSI. A interdependência entre as transferências de fundos estruturais comunitários e a educação e formação de adultos, geram uma profunda instabilidade profissional, um sentido que Lima (2015) sublinhou, dizendo que os formadores não são pessoas descartáveis.

➤ **Políticas públicas**

A propósito do financiamento da educação e formação de adultos, ambos os entrevistados confirmam que as políticas públicas, neste campo educativo, são *pouco consistentes e muito intermitentes* (ER), não só pelo modo de financiamento da educação e formação de adultos, que é muito dependente dos ciclos dos fundos comunitários e porque entre mudanças de programas comunitários há períodos de grande dificuldade, como, pela *intenção política deliberada do Estado* diz EC, dando o exemplo do processo de 2011, - *alguém vir dizer: isso não presta para nada, andam a certificar a ignorância e fechar os CNOS*; e ainda, pela *dificuldade em garantir compromissos públicos* (ER) como no caso dos *Centros de Novas Oportunidades* em que a oposição tornou a iniciativa como alvo da sua vida política, e por isso, liquidar o sistema nacional de qualificações existente (ER).

A tendência, dizem ambos, continua a ser a de *políticas públicas em continuação das orientações anteriores*, ou seja, *das políticas europeias e das instâncias internacionais na definição das políticas públicas* (EC) e *a haver uma tensão entre as duas perspetivas de políticas públicas* (ER), o que significa que a educação e formação de adultos vai manter a lógica fragmentária de educação e formação que naturalizou as distinções entre “formação para o emprego, formação para o trabalho e formação para aprendizagem na cidade”, insistindo nas dimensões individuais e ignorando as dimensões coletivas segundo Gelpi (2009:129 apud Lima, 2015:19).

Na mudança de paradigma do conceito da educação de adultos, da perspetiva da educação permanente para a aprendizagem ao longo da vida, as políticas públicas pouco inconsistentes e intermitentes, dependentes do financiamento de fundos comunitários e orientada para a componente profissionalizante da educação e formação de adultos temos a estrutura político-social em que assenta a teia dos desafios do Formador EFA TOCSI.

4.1 Domínio Profissional – Atividade profissional

O segundo eixo de análise centra as questões de investigação em alguns dos aspetos que facilitam e/ou dificultam a atividade do Formador EFA TOCSI no domínio profissional e as questões do domínio administrativo - situação profissional do Formador.

A apresentação dos resultados da investigação, neste ponto da atividade profissional segue uma ordem narrativa que consideramos facilitar a compreensão dos desafios do Formador no âmbito da sua atividade profissional. As questões são: i)

heterogeneidade do campo EFA; ii) como os formadores encaram o desafio de ser formador; como classificam as especificidades da função; iii) público-alvo do Formador EFA TOCSI nos desdobramentos: identidade do aprendiz; motivação dos adultos para adesão à formação; atitude dos aprendentes à chegada; relação interpares em formação; iv) complexidade da função nos desdobramentos: os contextos do exercício da atividade; heterogeneidade: bloqueios e dificuldades da atividade; reação dos aprendentes à autoavaliação; Estratégias de motivação em formação; v) contextos didático-pedagógicos e tecnológico; contextos didático-pedagógicos; efeitos da formação nos aprendentes EFA; Contexto tecnológico; vi) competências-chave e papel do Formador EFA TOCSI: competências-chave para o exercício da função; competências do Formador e-Learning; o Papel do formador EFA TOCSI na atualidade; o papel do Formador no futuro.

4.1.1 Como encaram o desafio de ser formador EFA TOCSI

Consideramos importante conhecer dos inquiridos a perspetiva do desafio de ser Formador em educação e formação de adultos, propondo-lhes algumas opções de resposta.

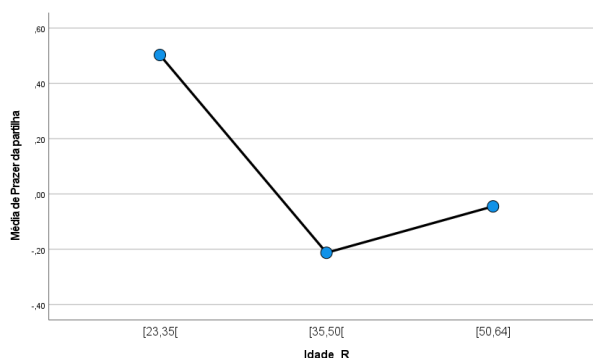
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Oportunidade de partilhar conhecimento	53	2	5	4,43	,747
Necessidade de estar sempre a aprender	53	2	5	4,25	,853
Gratificante	53	2	5	4,17	,826
Trabalho duro e complexo	53	1	5	3,42	1,167
N válido (de lista)	53				

Ordenámos, por ordem decrescente, as médias das variáveis utilizadas para descrever a perspetiva do desafio de ser formador. Observamos que todas as variáveis obtiveram uma adesão idêntica, indo de apoio quase total – oportunidade de partilhar conhecimento – até à visão mais terra a terra de perspetivar este desafio como “trabalho duro e complexo”.

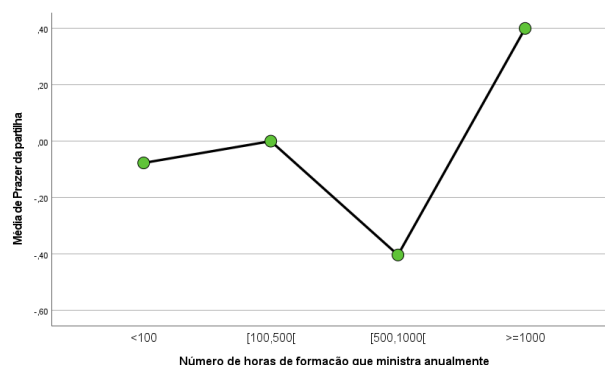
Numa tentativa de redução do número das variáveis utilizadas para descrever este desafio, procedemos a análise fatorial. Verificámos as condições de aplicabilidade, medimos a fiabilidade dos fatores obtidos através do Alfa de Cronbach. O resultado é o seguinte: KMO = ,747. Variância explicada 64,611%. Um fator explica 65% de todo o processo. Fator: **Prazer da partilha**. (Alfa = ,776).

Concluimos que, para os inquiridos, o desafio de ser formador é encarado essencialmente como prazer da partilha. Procedemos aos testes estatísticos t-test e Anova para detetar diferenças entre os vários grupos de formador neste fator. Não detetámos diferenças estatisticamente relevantes entre os grupos de formadores.

Contudo podemos observar algumas sensibilidades como a observação de que a faixa etária dos formadores mais jovens pontua de forma mais elevada a dimensão do “prazer partilha” que as outras faixas etárias.



Observamos também que o grupo de formadores que mais horas de formação ministra, é também aquele que perspetiva mais intensamente o desafio que o exercício da sua atividade comporta como “prazer da partilha”.



4.1.2 Características e especificidades do trabalho em formação

Para além da forma como estes profissionais da educação e formação de adultos classificam o desafio de ser formador EFA importava, para melhor compreender a complexidade da função, conhecer o que cada um considera ser o seu trabalho como formador em educação e formação de adultos.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Obriga a aprendizagem contínua	53	2	5	4,11	1,068
Exigente intelectual e psicologicamente	53	1	5	3,53	1,154
Estimulante	53	2	5	3,51	,973
Criativo	53	2	5	3,47	1,030
Motivador	53	1	5	3,30	1,049
Complexo	53	1	5	3,13	1,161
Sujeito a pressão	53	1	5	3,09	1,275
Imprevisível	53	1	5	2,98	1,009
Cansativo	53	1	5	2,60	,906
Desgastante	53	1	5	2,47	,973
Repetitivo	53	1	3	1,89	,640
N válido (de lista)	53				

Apresentamos por ordem decrescente da importância que os formadores atribuem aos itens selecionados para descrever as características e especificidades do trabalho do formador. Se há aspetos que são muito pontuados nas respostas obtidas como o de “obrigar a aprendizagem contínua”, também há aspetos que mereceram uma pontuação bem menor como o facto de considerar este, como um trabalho “Repetitivo”. Numa análise global é possível verificar que são as características que podem ser entendidas como “negativas” que menos merecem a concordância dos inquiridos, reconhecendo-se em contraponto um conjunto de características “positivas” como mais pontuadas, numa representação eminentemente gratificante da função de formador.

Buscamos a redução do número das variáveis utilizadas para descrever as características e especificidade do trabalho de formação. Procedemos a análise fatorial. Verificámos as condições de aplicabilidade, medimos a fiabilidade dos fatores obtidos através do Alfa de Cronbach.

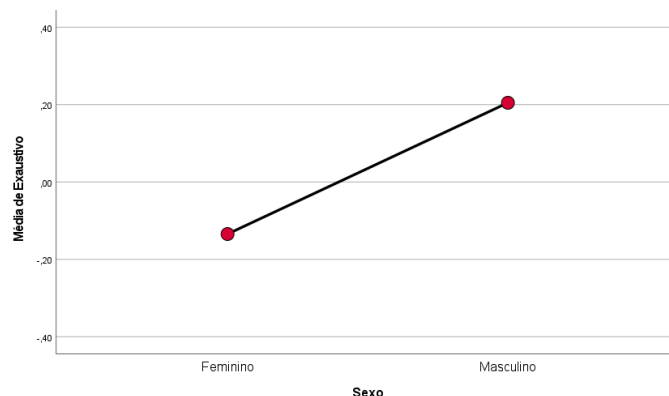
O resultado é o seguinte: KMO=,716. Variância explicada=77,044%. Quatro fatores obtidos – **Emotivo** (Alfa=,810*); **Exaustivo** (Alfa=,834); **Esforçado** (Alfa=,739); **Imprevisível**.

Estimulante	,802	,111	-,284	,207
Motivador	,724	,261	-,241	-,011
Obriga a aprendizagem contínua	,666	,299	,374	,213
Criativo	,662	-,039	-,008	,623
Repetitivo*	-,657	,534	-,022	-,016
Sujeito a pressão	-,011	,865	,138	,083
Exigente intelectual e psicologicamente	,260	,800	,238	-,002
Complexo	,511	,639	,331	-,073
Cansativo	-,076	,123	,832	-,237
Desgastante	-,135	,311	,821	,107
Imprevisível	,093	,053	-,095	,932

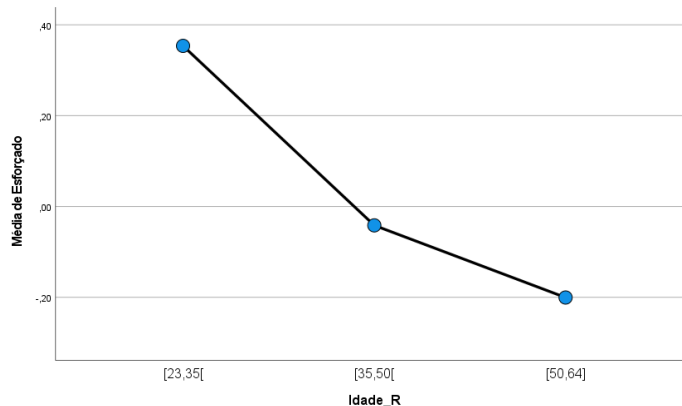
Concluimos que as características e especificidades do trabalho de formador poderiam ser descritas como: trabalho Emotivo, Exaustivo, Esforçado e Imprevisível.

Para tentarmos detetar diferenças entre os vários grupos de formadores no que concerne às características e especificidades do trabalho de formação, procedemos aos testes estatísticos t-test e Anova. Observamos que não se detetam diferenças estatisticamente relevantes entre os diferentes grupos de formadores. Contudo é interessante observarmos algumas sensibilidades detetáveis.

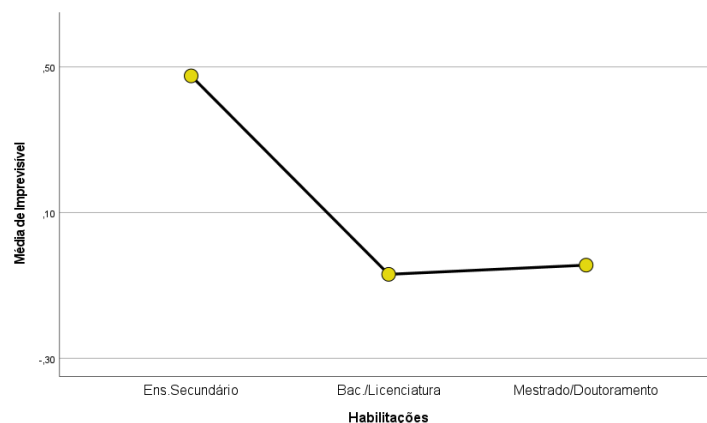
Formadores do sexo feminino avaliam de forma mais intensa o trabalho que a função comporta como emotivo do que os formadores do sexo masculino. Já no que respeita a “trabalho exaustivo, esforçado, e Imprevisível” é sentido de forma mais intensa na avaliação dos formadores do sexo masculino que na dos formadores do sexo feminino.



Observamos também que os formadores da faixa etária mais jovem sentem de forma mais intensa que os da faixa etária mais idosa o esforço que o exercício da atividade profissional comporta. É caso para dizer que o “prazer da partilha” que estes mesmos formadores acentuam – como vista de cima – se faz à custa de um trabalho que envolve um esforço significativo.



Os formadores com habilitações ao nível do secundário sentem de forma mais intensa que os restantes a “Imprevisibilidade” do exercício da função.



4.1.3 Público-alvo do Formador EFA TOCSI

As questões colocadas aos especialistas e aos formadores nesta investigação sobre o público-alvo visam a compreensão dos desafios do formador EFA TOCSI apontados na literatura. Foram analisadas as seguintes questões: “heterogeneidade do campo educativo da EFA”; “motivação dos adultos para a formação”; “atitude dos aprendentes à chegada”; “relação interpares em formação”.

O especialista ER confirma que a *heterogeneidade do campo da educação de adultos* é espelhada nas características dos grupos de aprendentes que os formadores encontram quotidianamente na sua prática educativa. Esta heterogeneidade *é profunda*, e pode revelar-se *nas práticas educativas* que variam entre a *educação formal e não formal de adultos*, no género *é mais ou menos paritária a situação*, no caso da *idade são os mais velhos que participam muito menos em atividades formativas*, os *adultos com condições sociais mais favorecidas participam muito mais*, o que *acentua as desigualdades*. A *participação se maior de empregados ou desempregados, depende muito dos níveis de desemprego no mercado de trabalho* (ER).

Portugal está nos níveis de participação dos adultos em atividades de formação próxima da média europeia (ER). Todavia, *no que toca ao envolvimento de Adultos para a formação, é maior a dificuldade dos menos escolarizados e das classes sociais mais desfavorecidas* (ER). *Não é só acesso, a decisão de participar, mas a própria decisão de se meterem em processos formativos é, desse ponto de vista, muito livre. Nas questões relativas à participação mais democráticas nas atividades formativas, tens desigualdades sociais fortíssimas nos níveis de participação educativos*” refere ER, que é corroborado pelo GRALE 5 (UNESCO, 2022:25): *o acesso e a participação estão há muito tempo entre os maiores desafios da Aprendizagem e Educação de Adultos*. Na verdade, este testemunho acentua igualmente o que a literatura vem sustentando acerca de uma participação socialmente diferenciada em iniciativas de EFA. Ou seja, os níveis de qualificação/certificação estão diretamente ligados à procura e frequência daquelas iniciativas. O relatório do CES²⁶ (2019:51) confirma que *após um crescimento pronunciado das taxas de participação, na sequência do Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho e Formação (2001), após 2010 a curva da taxa de participação estabiliza abaixo dos 40%; a participação continua a ser bastante desigual, com prejuízo para os ativos menos qualificados e para aqueles que trabalham em empresas de mais pequena dimensão* (idem:52).

²⁶ Conselho Económico e Social (CES)

ER confirma igualmente a realidade que é descrita por diferentes autores na literatura (Maheu, 1969; Salgado, 1995; Rothes, 2009; Finger, 2008:28-29 cit. in Loureiro, 2012; Lima, 2015; Paulos, 2020) que referem que a educação e formação de adultos acolhe grupos de aprendentes heterogêneos em idade, género, interesses, motivações, nos níveis de formação de base, literacia funcional e digital, contexto social, condições sociais, diferente disponibilidade mental e de tempo para aprender, diferentes situações de emprego, familiares, culturais, política, religiosa e social.

4.1.3.1 Motivação dos adultos para adesão à formação

Consideramos importante para a investigação identificar os motivos que levam os adultos à escolha da formação segundo o histórico experiencial do formador.

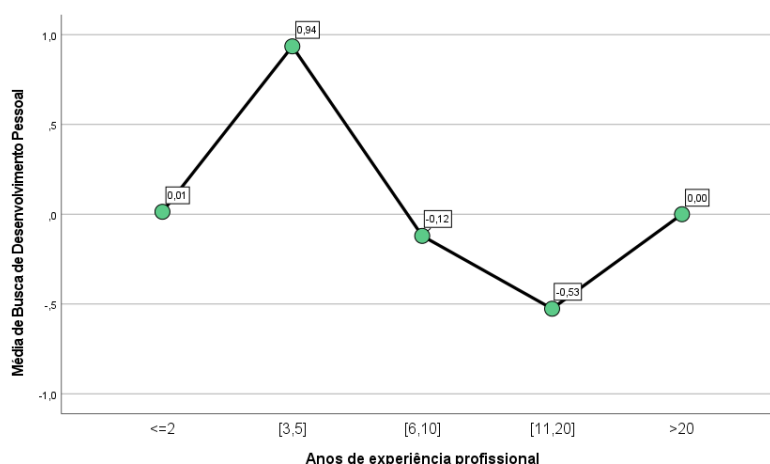
O investimento à participação na formação advém:	N	Mínimo	Máximo	Média	Desv.padrão
Melhorar ou adquirir novas competências	53	1	5	3,83	,935
Obter formação completa e certificada numa determinada área	53	2	5	3,77	,933
Alargar os horizontes profissionais	53	2	5	3,77	,933
Desenvolvimento pessoal	53	1	5	3,64	,963
Adaptação às transformações no trabalho e sociedade	53	1	5	3,62	1,042
Vontade ou necessidade de reconversão profissional	53	2	5	3,58	,819
Resolver um problema	53	1	5	3,58	,989
Plano de formação contínua	53	1	5	3,40	1,044
N válido (de lista)	53				

Os motivos expressos pelos formadores, que justificam o investimento na formação, encontram-se ordenados por ordem decrescente da sua importância. Para reduzirmos o número de variáveis recorreremos a análise fatorial. Verificámos as condições de aplicabilidade, medimos a fiabilidade dos fatores obtidos através do Alfa de Cronbach. O resultado é o seguinte: KMO=,869. Variância explicada = 66,394%. Um fator obtido – Busca de **Desenvolvimento pessoal** (Alfa=,926).

Os motivos para a adesão à formação podem, na opinião dos Formadores inquiridos, pode consubstanciar-se numa “Busca de Desenvolvimento Pessoal”, mas nem todos os grupos de Formadores têm idêntica opinião.

	N	Média	Desvio padrão	F-Test(Sig)
<=2	11	,014	,8257	,026*
[3,5]	8	,935	,7159	
[6,10]	11	-,120	,9614	
[11,20]	12	-,526	,8414	
>20	11	,000	1,1869	
Total	53	,000	1,0000	

Formadores com 3 a 5 anos de exercício entendem, de forma significativamente mais positiva do que os Formadores com 11 a 20 anos de exercício, que os motivos de ingresso na formação estão ligados à busca de desenvolvimento pessoal.



Os dados não revelam divergência da literatura que refere que os adultos que participam da oferta em educação e formação de adultos fazem-no por motivos muito variados, que se podem dividir em motivos intrínsecos e motivos extrínsecos (Deci, 1975 apud Deci & Ryan, 2000:233). O indivíduo adulto está focado na realização e generatividade, pelo que a participação “em atividades educativas ou formativas pode ser vista quer como uma realização em si mesma, quer como instrumental, quer ainda para outras tarefas de vida” (Erikson, 1976b cit. in Tavares et al., 2007:91).

4.1.3.2 Atitude dos aprendentes à chegada

Consideramos que a atitude com que os aprendentes chegam à formação pode representar um desafio para o formador. Como referiu ER, *a participação na EFA, em geral uma participação voluntária, possa ser condicionada, possa haver pressões para que as pessoas participem*. Por isso, considerou-se pertinente perguntar aos formadores quais são as atitudes que encontram nos aprendentes à chegada na formação.

Segundo o especialista EC *estes adultos são pessoas que gerem múltiplos processos individuais, articulam relações pessoais, individuais e sociais, fazem parte de uma comunidade, não chegam lá ao contexto de educação e formação de adultos para o que o formador lhes quer ensinar*. EC reforça ainda que é importante entender o próprio desenvolvimento humano, nós não temos ciclos muito preditivos como antigamente. Na intervenção dos formadores deve haver disponibilidade para uma intervenção mais de mediação, da reconstrução da relação com os contextos; intervenção ao nível das dimensões humanas: *disponibilidade para ouvir, para estar atento às diferenças, o valorizar as diferenças, estar atento à heterogeneidade, o mobilizar a experiência anterior e tratar as pessoas como adultos* (EC). EC aponta aqui

vários desafios à chegada dos aprendentes à formação: as trajetórias não lineares das pessoas; a necessidade de o trabalho do formador incluir a criação de disposições nos aprendentes que sustentem a criação de uma relação de significado com os processos formativos, ou seja, nem todos os aprendentes estão à partida para o envolvimento com a formação.

Algumas das atitudes observáveis nos participantes à chegada estão plasmadas no quadro abaixo e encontram-se ordenadas, por ordem decrescente da sua importância.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Estar por obrigação	53	1	5	3,38	1,147
Expectantes (de pé atrás)	53	1	5	3,15	,988
Motivados	53	1	5	3,04	1,208
Expectativas altas	53	1	5	3,02	1,152
Disponíveis para aprender	53	1	5	2,94	1,099
N válido (de lista)	53				

Curiosamente, de acordo com os formadores inquiridos, à chegada a disponibilidade para aprender é mínima. Para reduzirmos o número de variáveis recorreremos a análise fatorial. Verificámos as condições de aplicabilidade, medimos a fiabilidade dos fatores obtidos através do Alfa de Cornacha. O resultado é o seguinte: KMO=,718. Variância explicada=75,653%. Dois fatores obtidos – **Crença** (Alfa=,882; **Obrigação** (Alfa=,423).

Motivados	,925	-,109
Expectativas altas	,901	-,084
Disponíveis para aprender	,842	-,044
Expectantes (de pé atrás)	,121	,875
Estar por obrigação	-,354	,695

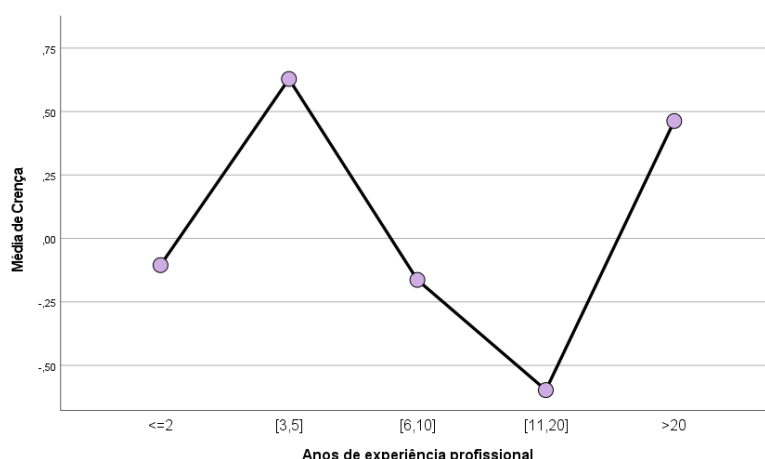
Ainda segundo os formadores inquiridos as atitudes dos aprendentes à chegada podem traduzir-se num espírito de “Crença” ou num sentimento de “Obrigação”, isto é, crença na formação ou obrigatoriedade de presença no mesmo.

Este resultado corrobora a literatura que refere que os motivos extrínsecos para a participação na formação podem ser a necessidade de manter, ou melhorar o nível salarial, assegurar o subsídio social de desemprego, ou bolsa, aquisição de novas competências para progressão ou reconversão de carreira, evitar o despedimento de um emprego, entre outras; a crença está ligada a “comportamentos motivados intrinsecamente que se baseiam na necessidade dos indivíduos se sentirem competentes e autodeterminados” (Deci, 1975 apud Deci & Ryan, 2000:233).

Formulamos a H_0 : Formadores com tempo de serviço diferentes têm idêntica percepção das atitudes que observam nos formandos à chegada - nomeadamente a crença no curso e a obrigatoriedade de presença:

		N	Média	Desvio padrão	F-Test(Sig)
Crença	<=2	11	-,105	,9569	,030*
	[3,5]	8	,628	1,0873	
	[6,10]	11	-,163	,9565	
	[11,20]	12	-,597	,9516	
	>20	11	,463	,7244	
	Total	53	,000	1,0000	
Obrigação	<=2	11	,154	,8720	,106
	[3,5]	8	,286	,9518	
	[6,10]	11	-,729	1,0193	
	[11,20]	12	,140	1,0813	
	>20	11	,213	,8548	
	Total	53	,000	1,0000	

Podemos concluir que Formadores em exercício de funções entre 3 a 5 anos e há mais de 20 anos, observam, nos aprendentes que chegam, uma grande crença no curso e no futuro, uma perspetiva significativamente mais intensa que a dos restantes formadores ($Z=2,932$ ($d=4;48$) com $\text{sig}= 0.030^*$).



Verificamos ainda que, os Formadores do sexo feminino revelam maior convicção do que os Formadores do sexo masculino na atitude de crença dos aprendentes   chegada e menos convicção na atitude de obrigação.

4.1.4 Relação interpares em formação

Num grupo heterog neo, a relação dos aprendentes em grupo é um dos desafios do formador, pelo que se pretendia identificar quais as situações apontadas pelos inquiridos como sendo as mais comuns nessa relação interpares.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Atritos entre formandos	53	1	5	3,34	1,300
Cooperação	53	1	5	3,30	1,049
Entreajuda	53	1	5	3,30	1,030
Falta de etiqueta social	53	1	5	3,30	1,339
Individualismo	53	1	5	3,28	1,133
Linguagem inadequada	53	1	5	3,25	1,285

Desconforto psicológico	53	1	5	3,23	1,187
Rivalidade entre formandos	53	1	5	2,96	1,208
N válido (de lista)	53				

Nas relações interpares, as situações mais recorrentes observáveis mereceram genericamente uma maior pontuação e apresentam-se ordenadas por ordem decrescente no quadro anterior.

Para reduzirmos o número de variáveis recorremos a análise fatorial. Verificámos as condições de aplicabilidade, medimos a fiabilidade dos fatores obtidos através do Alfa de Cronbach.

O resultado é o seguinte: KMO = ,765. Variância explicada=79,260%. Dois fatores foram obtidos – **Civismo** (Alfa=,913); **Solidariedade** (Alfa=,973).

Desconforto psicológico	,920	,140
Atritos entre formandos	,904	,038
Falta de etiqueta social	,872	-,013
Rivalidade entre formandos	,853	,132
Linguagem inadequada	,839	-,109
Individualismo	,565	,491
Entreajuda	-,014	,969
Cooperação	,012	,969

As relações interpares podem ser descritas através duas ideias-chave: Civismo ou falta dele (mais associado a aspetos negativos) e Solidariedade (mais ligada a aspetos positivos do relacionamento).

São os formadores do sexo feminino quem mais reconhece a falta de civismo, mas quem mais realça os valores de solidariedade entre os pares. Os formadores mais jovens entre 23 e 35 anos são os que menos sentem a falta de civismo dos formandos; mas, em contrapartida, são aqueles que mais reconhecem a existência dos valores de solidariedade entre pares.

➤ **Complexidade da função**

Em continuidade da demonstração dos resultados da dimensão profissional - a análise profissional do Formador em educação e formação de adultos - apresentamos seguidamente informação referente à complexidade da função: i) bloqueios e dificuldade da atividade; ii) Reação dos aprendentes à autoavaliação; iii) Estratégias de motivação dos aprendentes em formação.

4.1.5 Heterogeneidade: bloqueios e dificuldades da atividade

Colocamos a questão das situações que representam um maior desafio ou bloqueios na atividade do formador em educação e formação de adultos ligadas às

características do tipo de grupo de aprendentes do campo da educação e formação de adultos.

Apresentam-se por ordem decrescente da importância que os formadores lhes atribuem, os itens que representam bloqueios e dificuldades específicas sentidas pelos formadores em educação e formação de adultos.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Grupos muito heterogêneos	53	2	5	4,11	,934
Experiências de vida muito distinta uns dos outros	53	2	5	4,02	,866
Expetativas de vida muito diferenciadas	53	2	5	3,91	,904
Visões da vida muito diversificada	53	2	5	3,91	,815
Formandos vindos de áreas do saber completamente distintas	53	2	5	3,89	,870
Sem experiência e/ou conhecimento básico na área da formação	53	1	5	3,85	1,063
Experiências profissionais diferentes da área da formação	53	2	5	3,85	,864
Dificuldade dos adultos na assimilação da informação e visualização do conjunto	53	1	5	3,79	1,026
Formandos com idade muito díspares (turmas multigeracionais)	53	1	5	3,68	1,052
N válido (de lista)	53				

Os grupos muito heterogêneos e experiências de vida muito distinta uns dos outros são as maiores dificuldades vivenciadas e representam o maior desafio para o Formador EFA TOCSI.

Recorremos à análise fatorial para reduzir o número das variáveis utilizadas para descrever estes bloqueios e dificuldades. Verificámos as condições de aplicabilidade, medimos a fiabilidade dos fatores obtidos através do Alfa de Cronbach. O resultado é o seguinte: KMO = ,731. Variância explicada = 62,424%.

Dois fatores obtidos: **Diversidade** (Alfa=,867); **Heterogeneidade** (Alfa=,666).

Visões da vida muito diversificada	,897	,107
Expetativas de vida muito diferenciadas	,857	,049
Experiências profissionais diferentes da área da formação	,812	,179
Experiências de vida muito distinta uns dos outros	,741	,291
Formandos vindos de áreas do saber completamente distintas	,632	,282
Formandos com idade muito díspares (turmas multigeracionais)	,559	,325
Dificuldade dos adultos na assimilação da informação e visualização do conjunto	,192	,822
Sem experiência e/ou conhecimento básico na área da formação	,055	,773
Grupos muito heterogêneos	,423	,592

Concluimos que os principais bloqueios e dificuldades específicos dos formadores podem traduzir-se em dois grandes blocos: Diversidade e Heterogeneidade.

Observamos que os formadores do sexo masculino sentem, de forma mais intensa a diversidade dos seus aprendentes enquanto os formadores do sexo feminino encaram a heterogeneidade dos aprendentes como um maior desafio; o mesmo acontece com os formadores detentores do ensino secundário e os formadores que

detêm o mestrado/Doutoramento – os primeiros sentem mais intensamente a diversidade e os segundos a heterogeneidade.

A corroborar esta complexidade da heterogeneidade que a investigação apurou como um dos maiores desafios da atividade do formador enquanto agente educativo, registamos o testemunho de um formador²⁷ com larga experiência na atividade formativa numa escola de formação técnico profissional a sul do país, que achamos relevante partilhá-lo porque aprofunda a compreensão dos fatores aqui em causa: diversidade e heterogeneidade:

“O meu dia começa, pode começar de **manhã** com uma **turma de “Aprendizagem”** em que tenho jovens que têm todo o tempo do mundo para aprender, dominam o mundo digital, gostam de ser desafiados, gostam de aprender de uma forma interativa, mas acima de tudo precisam de potenciar o pensamento crítico e criativo.

Da parte da **tarde**, posso estar com uma **turma de “Educação e Formação de Adultos”** que têm um percurso de vida extraordinário, muitos deles estão a refazer a vida e a procurar uma nova profissão, para muitos deles é um regresso à Escola, eles precisam de adquirir ritmo, têm um pavor da avaliação por via da experiência anterior da vida escolar, e para alguns o livro ainda é um instrumento principal de trabalho.

Por fim, à **noite**, estou com **turma de “Ativos”**, pessoas que vem da indústria, que trabalham, que têm uma experiência profissional enorme, que têm tempo para aprender, mas o tempo é limitado por via dos seus compromissos profissionais, mas também por via dos seus compromissos pessoais e familiares. São indivíduos que não querem perder tempo com as coisas que já sabem, e nesse aspeto eles são exigentes relativamente à qualidade da formação que é ministrada e a maneira como está estruturada essa mesma formação, e são pessoas que gostam de aprender ao seu ritmo.

Estamos aqui na presença de um dia de formação de indivíduos com um perfil completamente distinto e surge naturalmente uma questão: o que é que eles têm em comum? Eu diria que eles não têm praticamente nada em comum. São grupos bastante heterogêneos”. Mas há, se calhar, aqui um aspeto que nós conseguimos encontrar que é, e isso acontece, eles estão todos a frequentar a mesma UFCD ou o mesmo módulo. Estando todos eles a frequentar o mesmo módulo e tendo eles perfis, completamente distintos, e surge uma questão: será possível num curto espaço de tempo e, no mesmo período de tempo de 25 e/ou 50 horas, todos esses indivíduos alcançarem o mesmo grupo de competências?

Verifica-se que o formador desenvolve a formação modular por UFCD algumas delas comuns a aprendentes que estão em formação pela oferta da formação profissional e simultaneamente aos que estão no âmbito da oferta dos percursos de qualificação da educação e formação de adultos, reagrupando para o efeito os elementos dos diferentes grupos em um grupo só para as UFCD comuns, expondo de forma mais intensa o Formador àqueles que são os maiores desafios da sua atividade - diversidade e heterogeneidade - apontados pelos formadores inquiridos; também fica claro o que EC postula quando refere: *não se sabe quando começam claramente os processos educativos e como é que a conjugação com a formação, entendida profissionalmente qualificante, entra e começa. Componentes de desenvolvimento,*

²⁷ 1º painel do VIII Congresso Nacional da Formação Profissional, maio de 2021, organizado pelo Forma-te: <https://youtu.be/hHGJKBtczNQ>

empoderamento, tomada de consciência sobre os contextos e a vida não se valoriza, nunca está valorizada.

Face a estes resultados não é possível ficar indiferente quanto aos desafios que a complexidade da função coloca ao Formador EFA TOCSI, pois os dados estatísticos e o testemunho apresentados sintetizam as várias questões levantadas nos domínios explorados nesta investigação, e parece latente a importância do desenvolvimento de um elevado grau de competências humanas específicas, além de técnicas, e intelectuais necessárias para levar a cabo as tarefas didático-pedagógicas exigentes neste público-alvo (Dias, 1983).

4.1.6 Reação dos aprendentes à autoavaliação

A forma como os aprendentes reagem ao momento da autoavaliação pode representar um desafio, ou não, dos formadores EFA TOCSI. Pretendemos compreender em que medida a autoavaliação pode estar ligada à motivação e/ou desmotivação dos aprendentes para se manterem em formação.

	Frequência	Percentagem válida
Muita dificuldade	4	7,5
Alguma dificuldade	27	50,9
Conseguem com a ajuda do Formador	20	37,7
Fazem sem dificuldade	2	3,8
Total	53	100,0

Observamos que, de acordo com a perceção dos formadores inquiridos, a maioria dos aprendentes (58,4%) reage com alguma/muita dificuldade ao momento da autoavaliação.

Sobre a dificuldade dos aprendentes na autoavaliação dizia uma formadora congressista (vide nota de rodapé 13), *o mais difícil é contornar a pouca maturidade dos formandos que por vezes põe em causa a seriedade da avaliação.*

Os dados revelam o desafio que o Formador enfrenta: necessita desenvolver e/ou ter a capacidade de compreender o adulto aprendente e a sua capacidade de assimilação, os seus receios e inseguranças a fim de lhes garantir ambientes de aprendizagem que proporcionem a recuperação do aparelho cognitivo; mobilizar o potencial ao mais alto nível de funcionamento que é possível, a eficiência quanto às tarefas a cumprir, reduzir e/ou ultrapassar os mecanismos de bloqueios e de comportamentos de insucesso, dirimir o sentimento de incompetência ao mesmo tempo que aprendem a raciocinar com lógica, dentro dos princípios que a literatura chama de educabilidade cognitiva (Imaginário & Castro, 2011).

4.1.7 Estratégias de motivação em formação

Outro dos desafios do formador é a motivação dos aprendentes ao longo da formação. O formador precisa sempre ter em conta que um grupo de adultos que se junta para formar-se necessita não apenas de quem transmita conhecimento (e com qualidade), mas igualmente de alguém que os desperte de forma a colocá-los no caminho do conhecimento e que explore o seu potencial de aprendizagem (Maheu, 1969), como diz EC, *os adultos não chegam lá ao contexto de educação e formação de adultos para o que o formador lhes quer ensinar.*

Quisemos saber, então, que estratégias usam os formadores na formação para manter os aprendentes motivados.

Estratégias de motivação	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Reforço positivo	53	3	5	4,49	,697
Procurar que o aprendente sinta que se importa com ele	53	3	5	4,43	,665
Inovar as dinâmicas pedagógicas	53	2	5	4,34	,783
Motivar em modo constante	53	3	5	4,30	,723
Acompanhamento personalizado	53	2	5	4,26	,738
Ter muita paciência	53	2	5	4,26	,836
Dar atenção	53	2	5	4,25	,782
Explicar do global ao particular	53	2	5	4,08	,917
N válido (de lista)	53				

As estratégias de motivação foram objeto de uma escolha alargada da parte dos respondentes. Para reduzirmos o número de variáveis recorreremos a análise fatorial. Verificámos as condições de aplicabilidade, medimos a fiabilidade dos fatores obtidos através do Alfa de Cronbach. O resultado é o seguinte: KMO=,812. Variância explicada =67,425%.

Dois fatores obtidos – **Confiança** (Alfa=,867); **Proximidade** (Alfa=,772).

Reforço positivo	,874	,197
Procurar que o aprendente sinta que se importa com ele	,855	,270
Motivar em modo constante	,817	,252
Inovar as dinâmicas pedagógicas	,698	,242
Explicar do global ao particular	,129	,834
Ter muita paciência	,208	,765
Dar atenção	,483	,646
Acompanhamento personalizado	,473	,543

As estratégias de motivação podem ser expressas em duas linhas de força: Confiança e Proximidade.

Os formadores do sexo feminino valorizam mais a Confiança e menos a Proximidade do que os do sexo masculino. Os formadores mais novos também valorizam mais a Confiança e menos a Proximidade do que os mais velhos. Os Formadores, na amostra recolhida, detentores do ensino secundário são os que menos

valorizam quer a confiança quer a proximidade como estratégia de motivação dos aprendentes em formação.

Verificamos que os formadores recorrem a estratégias de motivação como a Confiança e a Proximidade com os aprendentes; são estratégias que parecem estar de acordo com a literatura. Segundo Maheu (1969) a primeira preocupação do formador deve ser tomar a seu cargo a própria formação, apoiando-se em todos os meios disponíveis para ajudar as pessoas, de tal modo que se torne um tipo de formador que, antes de ser “formador”, é animador, um despertador de inquietações e orientador que proporciona, direta ou indiretamente, um instrumental com o qual os interessados poderão prosseguir a formação durante a sua vida.

➤ Contextos Didático-pedagógicos e Tecnológico

Os dados que a seguir se apresentam estão relacionados com os contextos do exercício do Formador em educação e formação de adultos: i) contextos didático-pedagógicos; ii) efeitos da formação nos aprendentes EFA; iii) contexto tecnológico.

4.1.8 Contextos didático-pedagógicos

No quadro seguinte observamos os aspetos de mais complexa gestão no percurso dos aprendentes em formação, outro dos desafios dos formadores em educação e formação de adultos.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Ritmo de aprendizagem	53	1	5	3,74	,944
Focalização	53	2	5	3,72	,907
Interesse contínuo nos conteúdos	53	1	5	3,68	,956
Capacidade cognitiva	53	2	5	3,66	,960
Controlo de atenção	53	2	5	3,57	,866
Expectativas dos aprendentes quanto empregabilidade	53	2	5	3,57	,971
Fragilidade emocional	53	2	5	3,51	,993
Dificuldade a aceder, gerir e utilizar a informação digital	53	2	5	3,51	,846
Desigualdade na participação ativa	53	2	5	3,36	,857
Saturação	53	1	5	3,34	,960
Cansaço	53	1	5	3,26	,964
Idiosincrasias	53	2	5	3,25	,830
Insegurança nos resultados	53	1	5	3,25	1,054
N válido (de lista)	53				

Apresentamos, por ordem decrescente de adesão, as variáveis selecionadas para representar os aspetos mais complexos no percurso formativo dos aprendentes.

Para reduzirmos o número de variáveis recorremos a análise fatorial. Verificámos as condições de aplicabilidade, medimos a fiabilidade dos fatores obtidos através do Alfa de Cronbach. O resultado é o seguinte: KMO=,761. Variância Explicada = 67,425%.

Três fatores obtidos - **Cansaço da formação (anímica do aprendente)** (Alfa=,902); **Flexibilidade cognitiva** (Alfa=, 774); **Representações sociais** (Alfa=,714).

Insegurança nos resultados	,865	-,038	,098
Cansaço	,848	,180	,170
Saturação	,775	,357	,076
Focalização	,769	,295	,083
Controlo de atenção	,737	,237	,220
Desigualdade na participação ativa	,627	,138	,518
Ritmo de aprendizagem	,100	,871	,045
Capacidade cognitiva	,114	,826	,134
Interesse contínuo nos conteúdos	,265	,691	,214
Dificuldade a aceder, gerir e utilizar a informação digital	,336	,487	,102
Expectativas dos aprendentes quanto empregabilidade	,035	-,058	,823
Idiosincrasias	,341	,260	,731
Fragilidade emocional	,136	,375	,695

Os aspetos mais complexos podem então ser resumidos a três ideias-força: Cansaço da formação, Flexibilidade cognitiva e Representações sociais. Esses fatores podem contribuir para a desmotivação e até ao próprio abandono da formação. O especialista entrevistado ER dava nota dessa realidade referindo uma *avaliação do POCH*²⁸ sobre a participação de adultos na formação, que concluiu que “nos cursos EFA a dificuldade em envolver os adultos e evitar o abandono é muito mais elevada. Há fortíssimos riscos de abandono nestes cursos e em todas as formações longas”.

Alguns dos construtos motivacionais já referidos no quadro conceptual como a autoeficácia, o autoconceito académico e a autodeterminação (Rothes, 2019) permitem compreender o que pode estar na base dos fatores encontrados “cansaço da formação, flexibilidade cognitiva e representações pessoais/sociais”. A autoeficácia ou confiança percebida dos indivíduos na sua própria capacidade para a organização e execução de ações que conduzam à resolução de problemas ou de tarefas, é um importante instrumento motivador, referia Bandura (1977,1997). Ainda outra das cognições que diz respeito à confiança na capacidade para a aprendizagem é o autoconceito, isto é, as crenças que um indivíduo tem acerca da sua própria competência em diferentes áreas, como indicou Harter (1982); Marsh (1990) (cit. in Rothes, 2019), pelo que, Carré (2001); Ferreira (2010); Martinho (2011) (cit. in Rothes, 2019:46) em seus estudos motivacionais detetaram que as experiências prévias de sucesso são importantes no processo de

²⁸ POCH - Programa Operacional Capital Humano.

motivação. A autodeterminação, enquanto construto motivacional, está relacionada com o valor que os indivíduos atribuem às atividades em que estão envolvidos, ou seja, nas razões do seu envolvimento nas mesmas.

4.1.9 Efeitos da formação nos aprendentes EFA

Quando vencida a questão do abandono da formação, acima referido, segundo o especialista ER, *o envolvimento dos adultos em atividades formativas, em geral, tem um papel e uma importância enorme e quando concluem a certificação escolar mais ainda, porque é digamos um alcançar de algo mesmo não assumido, as pessoas ganham uma ligação à formação, repetem e continuam com a formação.*

A partir da experiência como Formadores, as principais mudanças que os formadores constataam na vida dos aprendentes, após a realização da formação / do programa de reconhecimento das suas competências, estão catalogadas abaixo:

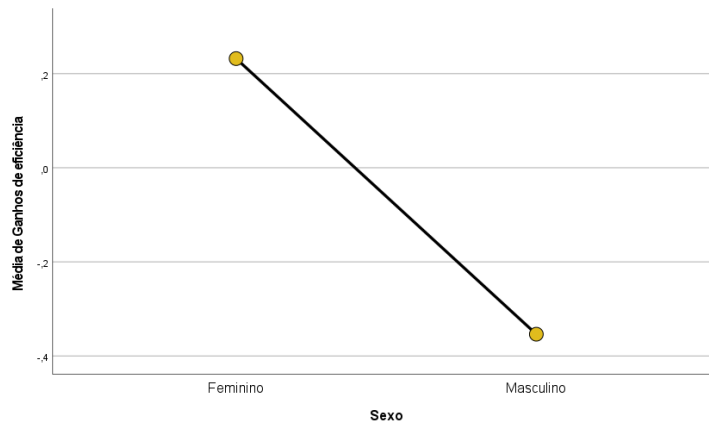
Efeitos da formação	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Maior preparação na execução de funções específicas	53	2	5	3,98	,843
Aumento de competências técnicas	53	2	5	3,96	,854
Mais capacitação para o mundo do trabalho	53	1	5	3,94	,864
Aflorado o potencial de desenvolvimento para a prática profissional	53	2	5	3,68	,872
Necessidade de segunda formação	53	2	5	3,45	1,011
N válido (de lista)	53				

Todos os itens, adotados para expressar os efeitos da formação, mereceram uma apreciação positiva. Para reduzirmos o número de variáveis recorremos a análise fatorial. Verificámos as condições de aplicabilidade, medimos a fiabilidade dos fatores obtidos através do Alfa de Cronbach. O resultado é o seguinte: KMO=,684. Variância explicada = 84,189%. Dois fatores obtidos: **Ganhos de Eficiência** (Alfa=,894); **Consciência da necessidade de 2ª formação**.

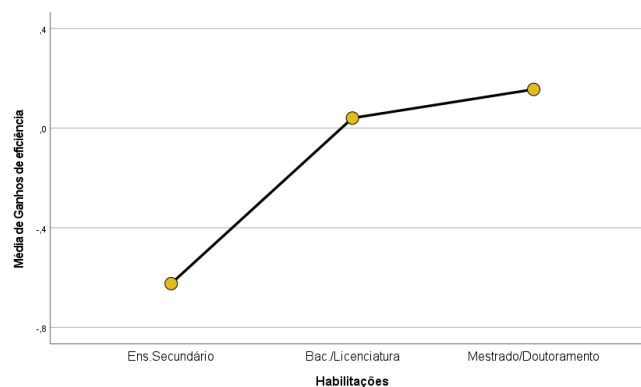
Aumento de competências técnicas	,912	-,106
Maior preparação na execução de funções específicas	,899	,138
Mais capacitação para o mundo do trabalho	,888	,089
Aflorado o potencial de desenvolvimento para a prática profissional	,721	,539
Necessidade de segunda formação	-,003	,965

Os efeitos da formação podem ser resumidos em duas ideias-força: Ganhos de eficiência e a tomada de consciência da necessidade de uma segunda formação.

Os formadores do sexo feminino encaram os ganhos de eficiência com a formação numa forma significativamente mais positiva e estatisticamente relevante do que os Formadores do sexo masculino ($t=2,158$ ($df=51$). $Sig=,036^*$).



Também os ganhos de eficiência, efeitos da formação, são compreendidos de forma mais positiva pelos formadores detentores do Mestrado/Doutoramento do que pelos Formadores que têm o ensino secundário.



Os resultados desses dados podem ser vistos à luz da explicação dada por alguns estudos realizados na área da Educação e Formação de Adultos, desenvolvidos por Maroney (2010); Vonthron, Lagabrielle, & Pouchard (2007) (cit. in Rothes, 2019), os autores revelam que os adultos que concluem os cursos em que se inscrevem têm níveis de autoeficácia significativamente superiores aos adultos que desistem da formação; os estudos sobre a autoeficácia e o autoconceito dos aprendentes adultos revelam também que os que persistem e que ao longo do seu percurso obtêm bons resultados revelam níveis de confiança mais elevados na sua própria capacidade (Rothes, 2019); os adultos aprendentes com experiências de vida em diferentes contextos pessoais, profissionais, sociais, familiares, de desenvolvimento pessoal e cognitivo tornam-se competentes e talvez por isso seja comum que a escolha entre a oferta de formação, em educação e formação de adultos, se assemelhe às suas experiências prévias (Pelletier, 2010 cit. in Rothes, 2019) e de esperarem sucesso e motivação para levar a cabo a formação; as experiências prévias, porque são importantes no processo de motivação, apontam “os adultos menos escolarizados e com histórias pessoais de insucesso escolar como aqueles que revelam níveis mais

baixos de autoeficácia e autoconceito enquanto aprendentes” (Carré, 2001; Ferreira, 2010; Martinho, 2011 cit. in Rothes, 2019:46); outro fator a considerar é o nível de escolaridade, quanto mais elevado, maior a autodeterminação (Ferreira, 2010 cit. in Rothes, 2019).

4.1.10 Contexto tecnológico

Uma outra dimensão que esteve em análise foi o modo como os formadores avaliam a importância da literacia digital para os processos de aprendizagem em contextos de EFA. Assim, os formadores foram questionados sobre até que ponto a **literacia digital** dos aprendentes é um fator que facilita a preparação e planeamento do processo de aprendizagem.

	Frequência	Percentagem válida
Nunca	1	1,9
Pouco	3	5,7
Algumas vezes	9	17,0
Muitas vezes	22	41,5
Sempre	18	34,0
Total	53	100,0

De igual modo, questionou-se se a literacia digital dos aprendentes é um fator que facilita as dinâmicas do ensino-aprendizagem.

	Frequência	Percentagem válida
Nunca	1	1,9
Pouco	5	9,4
Algumas vezes	8	15,1
Muitas vezes	20	37,7
Sempre	19	35,8
Total	53	100,0

Observamos que a grande maioria dos Formadores, cerca de 75%, releva a importância da literacia digital dos aprendentes quer por facilitar a preparação e planeamento do processo de aprendizagem quer por facilitar as dinâmicas do ensino-aprendizagem; cerca de 25% dos formadores considera que a literacia digital dos aprendentes é um fator de pouca relevância e que não facilita de modo significativo as dinâmicas do ensino aprendizagem.

Outra dimensão que esteve em análise foi o modo como os formadores avaliam a importância da literacia funcional para os processos de aprendizagem em contextos de EFA. Assim, os formadores foram questionados sobre até que ponto a **literacia funcional** dos aprendentes é um fator que facilita a preparação e planeamento do processo de aprendizagem.

	Frequência	Porcentagem válida
Pouco	4	7,5
Algumas vezes	10	18,9
Muitas vezes	23	43,4
Sempre	16	30,2
Total	53	100,0

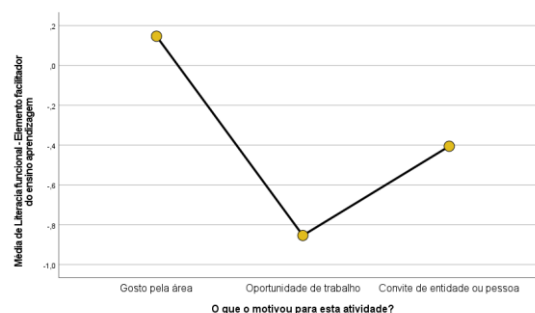
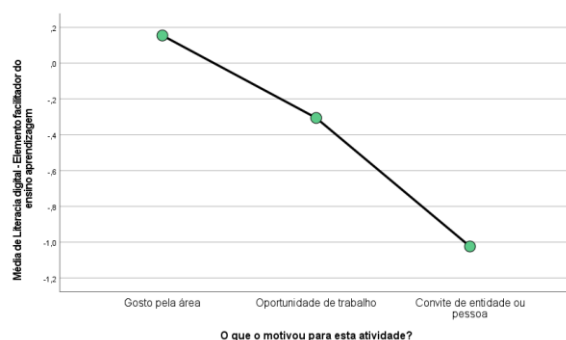
De igual modo, questionou-se se a literacia funcional dos aprendentes é um fator que facilita as dinâmicas de ensino-aprendizagem.

	Frequência	Porcentagem válida
Pouco	4	7,5
Algumas vezes	10	18,9
Muitas vezes	23	43,4
Sempre	16	30,2
Total	53	100,0

Observamos também que a grande maioria dos formadores, cerca de 73,6%, releva a importância da literacia funcional dos aprendentes, quer por facilitar a preparação e planeamento do processo de aprendizagem, quer por facilitar as dinâmicas do ensino-aprendizagem.

Por Anova constatamos a existência de diferenças significativas entre os grupos de Formadores quer no referente à literacia digital, quer no referente à literacia funcional.

		N	Média	Desvio padrão	F-Test (Sig.)
Literacia digital - Elemento facilitador do ensino aprendizagem	Gosto pela área	43	,15	,962	,031*
	Oportunidade de trabalho	5	-,30	,296	
	Convite de entidade ou pessoa	5	-1,02	1,222	
	Total	53	,00	1,000	
Literacia funcional - Elemento facilitador do ensino aprendizagem	Gosto pela área	43	,14	,933	,065
	Oportunidade de trabalho	5	-,85	,937	
	Convite de entidade ou pessoa	5	-,40	1,277	
	Total	53	,00	1,000	

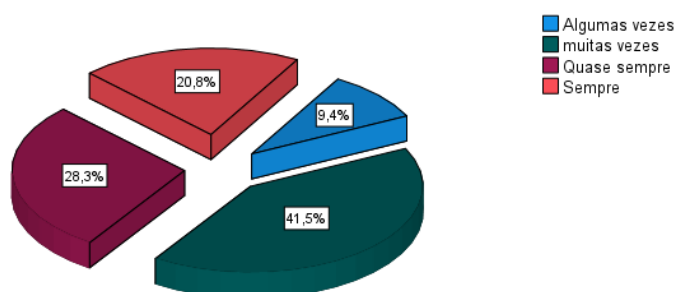


Este tratamento de dados permite-nos avançar que os Formadores que ingressaram nesta atividade por “gosto pela área” valorizam de forma mais significativa e estatisticamente relevante, a capacidade de literacia digital como elemento facilitador do ensino-aprendizagem; também eles valorizam mais a literacia funcional que os restantes grupos.

A **integração que os aprendentes fazem das Tecnologias Digitais** nos processos de aprendizagem ao longo da formação, procuramos ainda aferir como esta acontece.

	Frequência	Percentagem válida
Muito pouco	2	3,8
Pouco	2	3,8
Alguma	22	41,5
Bastante	21	39,6
Muita	6	11,3
Total	53	100,0

Constatamos que a integração que os aprendentes fazem das tecnologias digitais nos processos de aprendizagem ao longo da formação varia maioritariamente entre alguma e bastante.



➤ **Competências-chave e papel do Formador EFA TOCSI**

Verificamos ao longo da investigação um conjunto de desafios do Formador EFA TOCSI na Dimensão profissional de modo que é inevitável falar de competências que são manifestamente necessárias e imperativas a um Formador nesse campo educativo da educação e formação de adultos. Para além das competências técnicas, pedagógicas, intelectuais, emocionais, sociais, culturais entre outras, este Formador enquanto agente educativo deste campo educativo precisa ter e/ou adquirir, para a realização das suas tarefas educativas, competências humanas. Por isso quisemos saber através dos próprios formadores inquiridos que competências consideram eles serem as competências-chave de um Formador na atualidade e no futuro. Os dados apresentados seguidamente envolvem as questões: i) Competências-chave para o exercício da função; ii) Competências do Formador e-Learning; iii) O Papel do formador EFA TOCSI na atualidade; iv) O papel do Formador EFA TOCSI no futuro.

4.1.11 Competências-chave para o exercício da função

Em virtude da complexidade da função que estes agentes educativos vivenciam regularmente no exercício da sua atividade com grupos marcados pela diversidade e heterogeneidade, quisemos saber dos formadores que competências consideram mais importantes para o exercício da atividade:

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Adotar atitudes de empreendedorismo e criatividade	53	3	5	4,34	,706
Gerir a diversidade (pedagogia diferenciada e pedagogia inclusiva)	53	3	5	4,32	,701
Facilitar o processo de aprendizagem	53	2	5	4,32	,728
Preparar e planear o processo de aprendizagem	53	2	5	4,26	,763
Gerir a dinâmica da aprendizagem ao longo a vida	53	2	5	4,25	,677
Acompanhar e avaliar as aprendizagens	53	3	5	4,21	,743
Explorar recursos multimédia e plataformas colaborativas	53	2	5	3,96	,784
Competências Digitais	53	2	5	3,92	,675
N válido (de lista)	53				

Todas as competências selecionadas mereceram uma concordância francamente positiva por parte dos formadores inquiridos. Destaque para o primeiro lugar ocupado por “adotar atitudes de empreendedorismo e criatividade”.

Procuramos reduzir o número das variáveis utilizadas para catalogar as competências sentidas como as mais importantes para o exercício da atividade de formador. Procedemos a análise fatorial. Verificámos as condições de aplicabilidade, medimos a fiabilidade dos fatores obtidos através do Alfa de Cronbach. O resultado é o seguinte: KMO=,766. Variância explicada=66,155%.

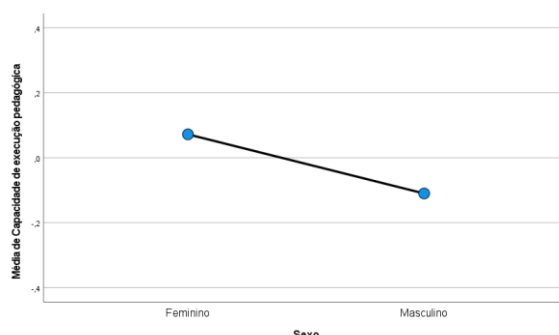
Dois fatores obtidos – **Destreza e Preparação intelectual** (Alfa=,872); **Capacidade de Execução Pedagógica** (Alfa=,740).

Competências Digitais	,917	,106
Explorar recursos multimédia e plataformas colaborativas	,892	,070
Adotar atitudes de empreendedorismo e criatividade	,726	,323
Gerir a diversidade (pedagogia diferenciada e pedagogia inclusiva)	,698	,453
Facilitar o processo de aprendizagem	,110	,852
Gerir a dinâmica da aprendizagem ao longo a vida	,084	,838
Acompanhar e avaliar as aprendizagens	,313	,667
Preparar e planear o processo de aprendizagem	,370	,436

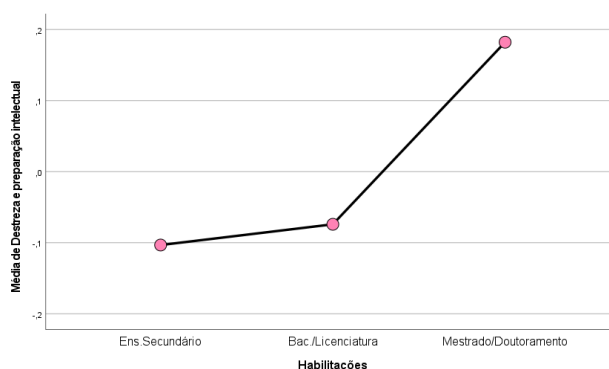
Concluimos que as competências mais importantes para o exercício da função de formador são a “Destreza e preparação intelectual” e a “Capacidade de execução pedagógica”. Para tentarmos detetar diferenças entre os vários grupos de formadores no que concerne à relevância destas competências procedemos aos testes estatísticos t-test e Anova.

Observamos que não se detetam diferenças significativas, estatisticamente relevantes, entre os diferentes grupos de formadores. Contudo observamos algumas

sensibilidades que registamos. Os formadores do sexo feminino valorizam quer a Destreza e preparação intelectual, quer a Capacidade de execução pedagógica de forma mais positiva que os formadores do sexo masculino.



Observamos também que os formadores, detentores de habilitações literárias mais elevadas, são também aqueles que mais valorizam quer a “destreza e preparação intelectual” quer a “capacidade de execução pedagógica”.



As competências Destreza e preparação intelectual e Capacidade de execução pedagógica parecem encaixar num conjunto de traços que Ramos citando Merriam (Flecha,1990 apud 1994:86) sugere importante o formador possuir: i) *ser criativo* para poder conhecer a diversidade de necessidades das pessoas adultas; ii) *ser pragmático*, considerar que os adultos participam na formação por razões específicas e querem aplicar rapidamente os seus conhecimentos; iii) *deve tomar consciência* e levar em conta que o aprendente é voluntário, e que o processo depende da livre escolha dos aprendentes; iv) *deve ser pluralista* para conhecer a variedade de audiências e sistemas de comunicação nos grupos; v) *dinâmico* para dar respostas às mudanças e inovações.

4.1.12 Competências do Formador e-Learning

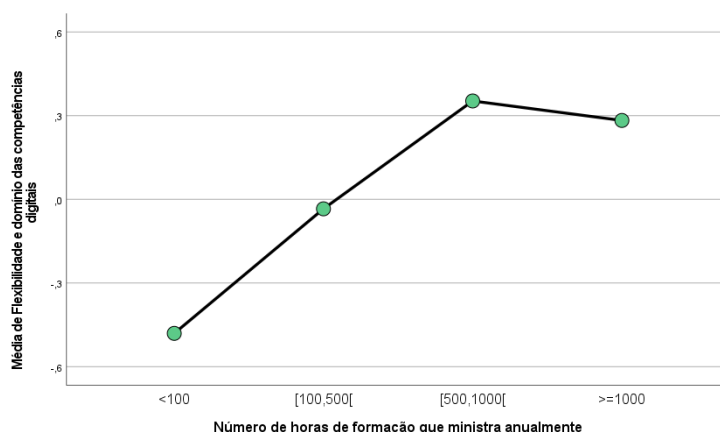
Na sua prática, como formadores e-learning, quisemos saber quais as competências que consideram mais importantes.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desv. padrão
Capacidade de facilitar e promover a sua competência digital	53	3	5	4,26	,711
Capacitar de autonomia, os aprendentes	53	2	5	4,26	,763
Dominar metodologia de ensino em contexto digital	53	2	5	4,25	,806
Dominar as formas de avaliação no digital	53	3	5	4,17	,753
N válido (de lista)	53				

As variáveis que definem estas competências podem ser agregadas, por análise fatorial num único fator que poderíamos denominar de “Flexibilidade e domínio das competências digitais”.

Verificámos as condições de aplicabilidade, medimos a fiabilidade dos fatores obtidos através do Alfa de Cronbach. O resultado é o seguinte: KMO=,769. Variância explicada=72,924%. Um fator obtido: Flexibilidade e domínio das competências digitais (Alfa=,872).

Não se detetam diferenças significativas entre os diversos grupos de formadores, contudo realçamos a situação dos formadores que mais horas lecionam: são estes quem considera mais importante a “Flexibilidade e o domínio das competências digitais”, possivelmente porque lhes facilitam o trabalho.



A competência “Flexibilidade e domínio das competências digitais” considerada importante pelos inquiridos para os Formadores EFA TOCSI cuja prática seja, ou também seja, e-Learning parece ajustar-se à orientação de Grabonski (1987 apud Ramos, 1994:9) quanto às competências do Formador: *i) compreender e ter consciência das motivações e formas de participação das pessoas adultas; ii) compreender e satisfazer as necessidades das pessoas adultas; iii) conhecer a teoria e a prática da aprendizagem do adulto; iv) conhecer a comunidade na qual se desenvolve o processo; v) conhecer as diferentes formas de aplicar os diversos métodos e técnicas de ensinar; vi) possuir capacidade de comunicação; vii) saber localizar e utilizar materiais educativos específicos do trabalho com pessoas adultas; viii) manter uma visão ampla*

e incentivar os adultos no desenvolvimento de seus próprios interesses; ix) continuar a sua própria formação; x) saber avaliar e apreciar um programa.

4.1.13 O Papel do formador EFA TOCSI na atualidade

Por fim, observando a dimensão da complexidade da função do Formador EFA TOCSI pareceu pertinente conhecer o papel do formador na atualidade na ótica do próprio que regularmente está no centro dos acontecimentos e gere as atividades formativas.

Apelar ao sentido de responsabilidade individual	53	2	5	4,49	,750
Promover clima de confiança	53	2	5	4,42	,842
Fomentar colaboração mútua	53	2	5	4,42	,745
Gerar espírito de companheirismo o mais possível	53	2	5	4,34	,939
Respeitar as diferenças dos aprendentes	53	2	5	4,32	,827
Escolher recursos adequados para manter ambientes saudáveis às aprendizagens	53	2	5	4,30	,890
Observar e trabalhar os ritmos individuais de aprendizagem	53	2	5	4,19	,810
Organizar dinâmicas ajustadas aos aprendentes	53	2	5	4,19	,833
Levar em consideração os objetivos de cada aprendente	53	2	5	4,15	,886
Assumir as experiências adquiridas dos aprendentes como base para integração novos saberes	53	2	5	4,15	,818
Apaziguar situações de conflito	53	2	5	4,08	,958
Desenvolver, modular e gerir processos de aprendizagem diversificados e flexíveis	53	1	5	3,98	,990
N válido (de lista)	53				

Os itens selecionados para descrever o papel do formador EFA na atualidade mereceram elevada concordância dos inquiridos. O quadro anterior mostra as variáveis ordenadas por ordem decrescente da sua relevância. Os aspetos considerados mais relevantes prendem-se com o **“apelo ao sentido de responsabilidade individual”**, a **promoção de um clima de confiança** e o **“fomento da colaboração mútua”**.

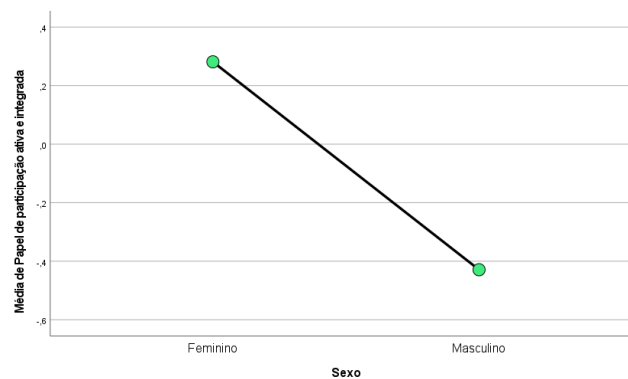
Recorremos à análise fatorial para reduzir o número das variáveis utilizadas para descrever o papel do Formador EFA TOCSI na atualidade. Verificámos as condições de aplicabilidade, medimos a fiabilidade dos fatores obtidos através do Alfa de Cronbach. O resultado é o seguinte: KMO = ,905. Variância explicada = 73,828%. Um fator explica todo o processo: “Participação ativa e integrada” (Alfa=,966).

Concluimos que o papel do Formador EFA na atualidade poderia ser descrito de forma sucinta é o de **“Participação ativa e integrada”**.

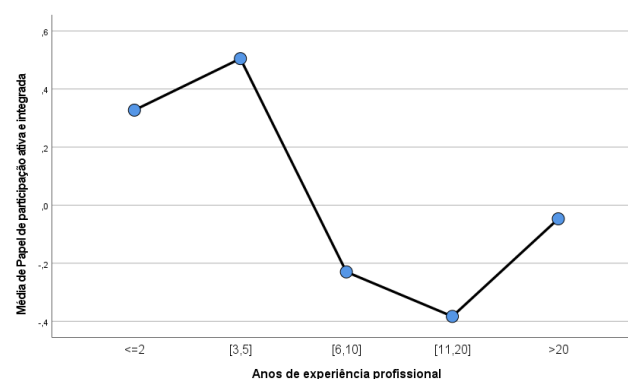
Para tentarmos detetar diferenças entre os vários grupos de formadores no que concerne ao seu papel atual de “Participação ativa e integrada”, procedemos aos testes estatísticos t-test e Anova.

Detetamos diferenças significativas entre formadores do sexo feminino e formadores do sexo masculino no que respeita à participação ativa e integrada que o papel de formador EFA na atualidade exige. Os formadores do sexo feminino são

positivamente mais apologistas dessa participação exigível (Teste t: $t = 2,675$ ($d=51$); $\text{sig}=0,005^{**}$).



Observamos, ainda, algumas sensibilidades detetáveis entre os grupos com diferente tempo de experiência profissional. Os Formadores com menos tempo de exercício são os que mais valorizam este papel de participação ativa e integrada.



O papel do Formador EFA TOCSI da atualidade definido pelos Formadores inquiridos como sendo um papel de **Participação ativa e integrada** reporta para Ramos (1994:86) que inspirado por Faure e seu relatório “Aprender a ser” elabora uma redefinição do papel tradicional do formador, enunciando: *i) capacidade para implicar-se na vida cultural dos adultos com que vai trabalhar; ii) fomentar as capacidades individuais e coletivas dentro da comunidade; iii) ser ao mesmo tempo formador e aprendiz; iv) considerar a autoaprendizagem como uma técnica importante para a educação e formação de pessoas adultas; v) adquirir consciência de membro da espécie humana, e, com isso, uma atitude de respeito pelas diferentes formas culturais.*

4.1.14 O papel do Formador no futuro

Com a transição das práticas tradicionais e clássicas da formação para modelos de ensino-aprendizagem e-Learning e/ou híbridos (presencial e e-Learning), pretendíamos saber dos formadores a perceção do papel do Formador no futuro.

Papel esperado	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Orientador	53	2	5	4,45	,748
Motivador	53	2	5	4,38	,765
Transmissor de conhecimento	53	3	5	4,30	,723
Facilitador	53	3	5	4,21	,769
Transformador	53	2	5	4,19	,900
Organizador	53	2	5	4,15	,744
Mentor	53	1	5	4,15	,886
Monitor	53	1	5	4,04	,876
Observador	53	1	5	3,96	,919
"Animador"	53	1	5	3,87	,856
Avaliador das aprendizagens	53	2	5	3,85	,949
Classificador de conhecimentos	53	2	5	3,72	,948
N válido (de lista)	53				

Ordenamos por ordem decrescente as variáveis que definimos para representar os desafios do Formador EFA. Verificamos que os formadores inquiridos tendem a achar que o papel que se espera do Formador será o de orientador e motivador.

Para reduzirmos o número de variáveis recorremos a análise fatorial. Verificámos as condições de aplicabilidade, medimos a fiabilidade dos fatores obtidos através do Alfa de Cronbach. O resultado é o seguinte: KMO=,833. Variância explicada = 71,851%. Dois fatores obtidos: **Supervisor** (Alfa=,923); **Facilitador** (Alfa=,891).

Avaliador das aprendizagens	,888	,119
Classificador de conhecimentos	,859	,037
Observador	,755	,418
Mentor	,695	,509
Monitor	,661	,521
Organizador	,641	,605
"Animador"	,640	,324
Transmissor de conhecimento	,590	,405
Motivador	,420	,841
Orientador	,415	,819
Transformador	,339	,807
Facilitador	-,022	,767

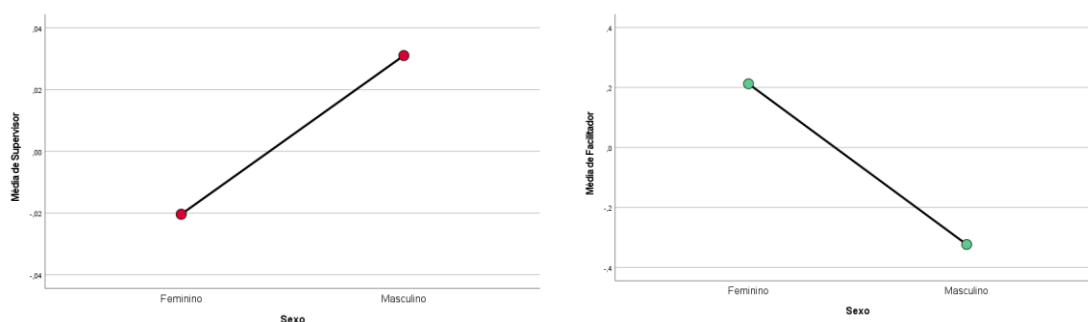
Podemos enquadrar o papel do Formador EFA TOCSI no futuro em dois planos de atuação: o primeiro mais próximo da vertente institucional e avaliativa como "Supervisor"; o segundo mais virado para a vertente formativa e comunicacional, como "Facilitador".

Estes resultados estão de acordo com a literatura, segundo Reino (2007:29 apud Martins, 2021) o Formador deve assumir "funções de facilitador, mediador e guia da aprendizagem"; numa perspetiva humanista, o Formador enquanto facilitador da

aprendizagem torna-se um moderador, alguém “suficientemente seguro consigo mesmo e na sua relação com os outros”, ou seja, que é capaz de promover a reflexão e a aprendizagem de forma autónoma, partilhando com os aprendentes a responsabilidade pelo processo de aprendizagem (Rogers, 2011:84).

Os resultados confirmam ainda o que o diz o GRALE 5 (UNESCO, 2022:144): “o principal papel do educador deve ser de um guia e facilitador, encorajando os alunos a se engajarem na investigação crítica e apoiando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que promovam mudanças pessoais e sociais positivas”.

Não detetamos diferenças significativas entre os diversos grupos de Formadores no que respeita a estes desafios. Observamos, contudo, algumas sensibilidades curiosas: os formadores do sexo feminino valorizam menos a vertente de Supervisor e valorizam bem mais a vertente de Facilitador.



4.2 Domínio Administrativo – Situação profissional

Na continuação do segundo eixo de análise apresentamos as questões que alvo de investigação que estão relacionadas com o domínio administrativo - situação profissional do Formador EFA TOCSI: i) identidade profissional; ii) formação e qualificação do formador em educação e formação de adultos; iii) recrutamento e Carreira profissional; iv) Possibilidades de melhoria – perspetiva dos especialistas.

4.2.1 Identidade profissional do Formador EFA TOCSI

Os especialistas entrevistados apontam alguns fatores envolvidos na problemática da *identidade profissional do formador em educação e formação de adultos*, segundo o especialista EC, *o campo da educação e formação de adultos alargou em demasia, de repente todos os formadores se tornaram formadores EFA, o que leva a que as pessoas, começam a entender que a formação de adultos é educação e formação de adultos, quando não o é necessariamente, de repente tudo é educação*

e formação de adultos, desde que o público seja adulto, a confusão terminológica entre o objeto e o sujeito. Confunde-se o objetivo da formação com os destinatários da formação. Não se sabe quando começam claramente os processos educativos e como é que a conjugação com a formação, entendida profissionalmente qualificante, entra e começa (EC).

O entendimento deste especialista está em linha com outros autores, como Milana & Skrypnyk (2009 cit. in Guimarães, 2016), que apontam igualmente a *ambiguidade existente nesta categoria de profissionais da educação que integra todos aqueles que trabalham na educação e formação de adultos*. Para EC e ER a questão da identidade profissional deve ser centrada numa perspetiva teórica da *divisão do trabalho e/ou pelas competências* à semelhança do que têm sido os debates de vários autores como Nussli e Pehl (2004 apud Guimarães, 2016:60); Dausien & Schwendowius (2009 cit. in Guimarães, 2020) e os estudos realizados pelo Research voor Beleid (2009).

Nesse sentido ER, adianta divisões por equipes: i) *equipes altamente profissionalizadas de pessoas que se dedicam exclusivamente ao campo da formação e com competências essenciais: competências de gestão da formação; competências em termos da mobilização dos adultos para educação e formação; competências em termos da motivação para a formação; compreensão do campo;* ii) *equipes de profissionais mais estável com uma carreira que tem de ter este quadro do que é a Educação e Formação de Adultos: a sua história, teorias fundamentais, as soluções pedagógicas ou andragógicas, as orientações das políticas públicas; este campo mais estável da formação tem de ser constituído por gente com compreensão profunda de tudo isso.*

Por outro lado, o especialista EC formula uma proposta, pela divisão das atividades, de quatro perfis de formador em educação e formação de adultos:

- i) *Formador Freelancer: especialista num domínio.*
- ii) *Educador e Formador de adultos: segundo nível de formador - transversais.*
- iii) *Formador: um formador a tempo inteiro, alguém que tem alguma organização, e o seu papel principal é formar.*
- iv) *Gestão e Organização da Formação: um formador que tenha competências de gestão, para desenvolver o processo de gestão da formação; trabalhar com sistemas, com registos, com acessibilidades em modo de controlo e estou a pensar no SIGO, estou a pensar no SIFO e estou a pensar na articulação com órgãos europeus.*

4.2.2 Formação e Qualificação do formador EFA TOCSI

As formações de base da maioria dos formadores têm origem em formação de licenciatura muito diversa, confirma ER. O especialista EC afirma que, em Portugal, *não há nenhuma formação no ensino universitário ao nível da licenciatura de base, da formação de primeiro nível; do segundo nível continuam a ser escassos, o processo para educação de formadores de adultos, não há, corroborando Guimarães (2010). Instituições de ensino e educação, que capacitam, são raras. Escolas ligadas à formação que dão formação de formadores / educadores, dão-lhe muita pouca atenção.*

Sobre a qualidade da formação a este nível universitário, o especialista ER indica que *na formação inicial as universidades, os politécnicos e ensino superior, ainda não respondeu nos termos essenciais, continuamos a ter formações quase exclusivamente focadas nas questões de políticas públicas. Nas competências mais aplicadas, afirma, as instituições de ensino superior fazem uma formação ainda pouco aplicada ao trabalho formativo em contexto. Os programas formativos ao nível de mestrado, o nível de formação muito importante para qualificar os formadores, são muito genéricos e muito pouco centrados no modo como se concretiza a formação em contextos reais, a compreensão dos modos diversos em que se concretiza.*

4.2.3 Recrutamento e Carreira profissional

Os especialistas entrevistados no âmbito desta investigação, à semelhança do que já havia sido referido no Research voor Beleid & PLATO (2008), confirmam a precariedade da atividade de Formador em educação e formação de adultos dizendo que, *é uma atividade altamente precária do ponto de vista de carreira (ER), a perspetiva é ganhar x/hora de formação com contratos mais ou menos definidos. Um grande peso de formadores a tempo parcial, desempenham tarefas profissionais, mas que são simultaneamente formadores (ER). São trabalhadores temporários, muitas vezes sem vínculos laborais, com vínculos laborais muito frágeis, cada um está naquele papel de prestador de serviços, uma espécie de trabalhadores UBER (EC).*

Os formadores que se dedicam especialmente à formação, que estão marcados por esta precariedade, há um desconforto com a atividade, um desconforto que eu percebo, desconforto perfeitamente legítimo (ER). Há aqui um papel de regulação, de modulação deste processo que podia ser feito pela Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, mas que não faz, disse (EC).

Quanto ao futuro ER afirma, *vamos continuar a ter, que é inerente a este campo, um grande peso de formadores a tempo parcial, ou seja, pessoas que desempenham tarefas profissionais que são simultaneamente formadores.*

4.2.4 Possibilidades de melhoria – perspectiva dos especialistas

Quando questionados sobre o que pode ser mudado para melhor quanto à situação laboral dos formadores, tendencialmente de precariedade, o especialista EC elabora uma possível proposta de melhoria para a atual situação profissional do formador: i) *mudar a designação desse profissional que devia evoluir para educador, sobretudo estou a falar do formador dos processos de educação e formação de adultos. O educador/formador em processos de educação e formação de adultos tem tudo a ver com aquilo que não é perene, tem tudo a ver com aquilo que não vai precisar de uma atualização permanente. Uma designação, “o formador” é muito vago.* ii) *ser criada uma organização em torno dos próprios formadores, organismos socioprofissionais, que não sejam sindicatos, mas serem organizações ou por domínios, ou por áreas em que haja uma espécie de reconhecimento daquele formador enquanto formador daquela área. Uma associação de formadores de educação e formação de adultos, ou profissionais de educação formação de adultos, ela própria podia regular os modos, os modelos; ou uma ordem socioprofissional, mas com intenção nesses processos, não é só formar formadores, não é só certificar formadores, tem a ver com a valorização do que já está feito no terreno e do que os formadores podem fazer. Esta diluição dos formadores na “nuvem virtual inclusiva”, diz EC, tira poder, tira impacto, tira representação pública, tira visibilidade aos formadores em educação e formação de adultos.*

A proposta sugerida por EC é igualmente sugerida por alguns autores e estudos europeus (Afonso, 2008 cit. in Paulos, 2020); (ALPINE, 2007-2008) que indicam a formação de associações profissionais que representem os formadores em educação e formação de adultos nas suas especificidades que inclua um código de princípios éticos e normas de conduta para afirmar a autonomia relativa dos formadores, como um dos processos que se afigura importante para a melhoria da situação profissional dos Formadores em educação e formação de adultos.

O especialista ER sugere a *divulgação de boas práticas, hoje o programa Erasmus permite formadores que tenham contacto com práticas formativas noutros países, abrir mundo, ver outras soluções, ter contacto com colegas de outras áreas, de outros países.*

Capítulo V - Considerações Finais

Estudar o tema *Desafios do Formador em educação e formação de adultos no Século XXI*, desafios que se fazem presentes, mas também que se antecipam para o futuro, é tratar um tema que se reveste de tensões político-educativas e de sensibilidades sociais. Este estudo não tem, nem teve, pretensões ativistas ou reivindicativas de qualquer espécie, mas antes a curiosidade científica em identificar e compreender os desafios que enfrentam os agentes educativos neste campo da educação; expor o estado da arte tal como ele é, fragmentado, tematicamente disperso, parco e por isso ávido de estudos que aprofundem as diferentes dimensões desta realidade. Outros aspetos como o da formação e qualificação teórico-prática de nível universitário, para fazer face às atuais mudanças na educação e formação de adultos, entre outros tantos que, por limitação do presente estudo, ficam em aberto neste trabalho assumem-se como pistas para estudos posteriores.

Como observamos, as mutações e con(di)vergências da educação de adultos surgem com a mudança do paradigma da “educação permanente” pelo da “aprendizagem ao longo da vida”. Este novo conceito transformou a conceção educativa centrada na construção da pessoa (aprender a ser) para uma conceção educativa funcionalmente subordinada à produção e acumulação de bens (aprender a ter). Os conhecimentos tidos como necessários que incidiam nos aspetos culturais, políticos e económicos, assentes numa lógica de educação integral, agora são orientados para o desenvolvimento de competências básicas que favoreçam as vertentes da empregabilidade e da competitividade económica. Essas mudanças, segundo os especialistas e formadores inquiridos, traduzem desafios quer ao nível da disponibilização de ofertas educativas que não sejam qualificantes quer ao nível da diluição do campo da educação e formação de adultos, isto é, de repente todos os formadores se tornaram formadores em educação e formação de adultos.

As políticas públicas de educação e formação de adultos distanciaram-se, assim, na sua praxis e espaço de intervenção dos princípios humanistas, democráticos e emancipatórios para uma lógica de adaptação social e numa ótica neoliberalista e individualista; são políticas intermitentes e de descontinuidade e dependentes de financiamento europeu e cuja oferta pública continua a ser apenas ou maioritariamente de segunda oportunidade.

Face às mudanças e transformações que a obrigam a adaptar-se para se reajustar a essas mesmas situações, o campo da educação e formação de adultos torna-se um campo híbrido em matéria do seu posicionamento político educativo e esse

estado ou posicionamento híbrido impacta não só os aprendentes, como os formadores em educação e formação de adultos.

Os resultados da pesquisa empírica permitiram identificar e compreender desafios didático-pedagógicos que o Formador EFA TOCSI enfrenta quotidianamente na sua atividade educativa, o seu papel atual e papel futuro e os desafios ligados à sua atividade como agente educativo na área da educação e formação de adultos.

Os resultados não apresentaram diferenças significativas entre os formadores inquiridos apenas algumas sensibilidades, contrariamente à expectativa inicial uma vez que o inquérito foi respondido por formadores em educação e formação de adultos de diversas zonas do país. Neste caso, as diferenças do território não influenciaram os resultados da investigação.

Pese embora os desafios da sua atividade, verificamos que os formadores(as) encaram o desafio de serem formadores como «prazer da partilha».

Concluimos que as características e especificidades do trabalho de formador podem ser descritas como: trabalho Emotivo, Exaustivo, Esforçado e Imprevisível. Não há diferenças estatisticamente relevantes entre os diferentes grupos de formadores, no entanto a referir que os formadores com habilitações ao nível do secundário valorizam, de forma mais intensa que os restantes, a “Imprevisibilidade” do exercício da função.

O público-alvo da formação em educação e formação de adultos é heterogéneo nas múltiplas dimensões e diversidade de adultos.

A *motivação* para a formação, na opinião dos formadores inquiridos, consubstancia-se numa “Busca de Desenvolvimento Pessoal”, ainda que nem todos os grupos de formadores tenha idêntica opinião.

A atitude dos aprendentes à chegada, constatamos que à chegada a disponibilidade dos aprendentes para aprender é mínima. As atitudes que demonstram à chegada podem traduzir-se num espírito de crença ou de obrigação.

A relação interpares nos grupos de aprendentes deste público-alvo podem ser descritas através duas ideias-chave: Civismo e Solidariedade. Os Formadores do sexo feminino sentem mais a falta de civismo, mas quem mais observa os valores da solidariedade entre os pares. Curiosamente os formadores mais jovens entre 23 e 35 anos são os que menos sentem a falta de civismo, mas aqueles que mais apreciam os valores da solidariedade.

A heterogeneidade é um dos desafios que traduz fortes bloqueios e dificuldades ao formador. Concluimos que os principais bloqueios e dificuldades específicos deste

público-alvo podem traduzir-se em Diversidade e Heterogeneidade. Observamos que os formadores do sexo masculino sentem de forma mais intensa, a diversidade dos aprendentes enquanto os formadores do sexo feminino encaram a heterogeneidade dos aprendentes como o maior desafio; o mesmo acontece com os formadores detentores do ensino secundário e os formadores que detêm o mestrado/Doutoramento – os primeiros sentem mais intensamente a diversidade e os segundos a heterogeneidade.

Outro dos desafios identificados foi a *reação dos aprendentes à autoavaliação*, observamos que a maioria dos aprendentes (58,4%) reage com alguma/muita dificuldade ao momento da autoavaliação.

A motivação deste público-alvo para manter uma participação ativa ao longo da formação é um dos desafios do formador em educação e formação de adultos. As estratégias de motivação em formação que resultam desta investigação ficaram expressas em duas linhas de força: Confiança e Proximidade. Os formadores do sexo feminino valorizam mais a confiança e menos a proximidade do que os do sexo masculino. Os formadores detentores do ensino secundário são o grupo que menos valoriza quer a confiança quer a proximidade.

Quanto aos *contextos didático-pedagógicos* concluímos que, os aspetos de mais complexa gestão no percurso dos aprendentes em formação podem ser resumidos a três ideias-força: Cansaço da formação, flexibilidade cognitiva e representações sociais. Esses fatores podem contribuir para a desmotivação na formação pois o risco de abandono nestes cursos e em todas as formações longas é grande.

Neste público-alvo do Formador EFA TOCSI, o efeito da formação pode ser resumido em duas ideias-força: ganhos de eficiência e a tomada de consciência da necessidade de uma segunda formação.

No contexto tecnológico observamos que no âmbito da literacia digital a grande maioria dos Formadores, cerca de 75%, releva a importância da literacia digital dos aprendentes quer por facilitar a preparação e planeamento do processo de aprendizagem quer por facilitar as dinâmicas do ensino-aprendizagem. No que respeita a literacia funcional, observamos também que a grande maioria dos Formadores, cerca de 73,6%, releva a importância da literacia funcional dos aprendentes, quer por facilitar a preparação e planeamento do processo de aprendizagem, quer por facilitar as dinâmicas do ensino-aprendizagem. Concluímos ainda que os formadores que ingressaram no ensino por “gosto pela área” valorizam de forma mais significativa e estatisticamente relevante, a capacidade de literacia digital como elemento facilitador

do ensino-aprendizagem; bem como valorizam mais a literacia funcional que os restantes grupos.

Constatamos que a integração que os aprendentes fazem das tecnologias digitais nos processos de aprendizagem ao longo da formação varia maioritariamente entre alguma (41,5%) e bastante (39,6).

Os formadores em educação e formação de adultos, face aos desafios didático-pedagógicos, consideram que as competências mais importantes para o exercício da função de formador são a “destreza e preparação intelectual” dos conteúdos de formação e a “capacidade de execução pedagógica” em ambiente de aprendizagem. Observamos que os formadores, detentores de habilitações literárias mais elevadas, são também aqueles que mais valorizam quer a “destreza e preparação intelectual” quer a “capacidade de execução pedagógica”.

Na sua prática como formador e-learning, as competências que consideram mais importantes estão agregadas a um único fator “flexibilidade e domínio das competências digitais”.

Os aspetos considerados mais relevantes do papel do formador na atualidade prendem-se ao “apelo ao sentido de responsabilidade individual”, a promoção de um clima de confiança” e o “fomento da colaboração mútua”. O que significa que o papel que o Formador EFA desempenha na atualidade poder ser descrito de forma sucinta como “papel de participação ativa e integrada”. Foram detetadas diferenças significativas entre formadores do sexo feminino e formadores do sexo masculino no que respeita à participação ativa e integrada que o papel de formador EFA na atualidade exige. Os formadores do sexo feminino são positivamente mais apologistas dessa participação exigível. Os Formadores com menos tempo de exercício são os que mais valorizam este papel de participação ativa e integrada.

Concluimos que o papel do formador EFA TOCSI no futuro deverá assentar nas funções de Supervisor e Facilitador que pode ser enquadrado em dois planos de atuação: o primeiro mais próximo da vertente institucional e avaliativa como “Supervisor”; o segundo mais voltado para a vertente formativa e comunicacional, como “Facilitador”.

No que respeita aos desafios da situação profissional do formador concluimos que o alargamento do campo da educação e formação de adultos ao campo do ensino e formação profissional permitiu uma diluição que tira poder, tira impacto, tira representação pública e retira-lhes a visibilidade; na diversidade e heterogeneidade funcional não é possível a formalização da sua atividade em profissão, os debates e

estudos centrados na divisão do trabalho e/ou competências ainda são debates que continuam em aberto.

A formação de base universitária é inexistente no primeiro ciclo do ensino superior para formadores em educação e formação de adultos, no segundo ciclo superior os mestrados não contemplam formação em contexto, aplicação na prática de formação e no terceiro ciclo superior a oferta é parca; não há um programa de formação contínua para apoio e atualização de conhecimentos pertinentes ao contexto de mudanças deste campo educativo.

A conclusão sobre a situação contratual e laboral dos formadores em educação e formação de adultos é de precariedade, não têm uma carreira profissional, a maioria trabalha em parte-time, como freelancers, sem contratos, a recibos verdes, maioritariamente a acumularem a atividade da formação com outras atividades profissionais. São trabalhadores temporários, prestadores de serviços, com vínculos frágeis ou sem vínculos laborais e sem quaisquer regalias sociais.

Não existe uma organização socioprofissional que os represente, que faça o reconhecimento dos formadores por áreas ou domínios, que regule os modos e os modelos de funcionamento da atividade e que os inscreva num código de ética e condições do exercício da função.

Os múltiplos desafios do Formador em educação e formação de adultos que se foram identificando ao longo da investigação revelam a necessidade de existir uma pressão social para que seja implementada uma política pública sistemática e integradora do campo da educação de adultos no sistema público de educação e formação e que permite a dignidade da profissão e dos seus agentes educativos.

É sempre necessário ter a coragem dos começos, como referia Nóvoa (2017) numa conferência online sobre Desafios do Trabalho e Formação Docentes, em que partilhou uma sugestão aos professores, que também se pode aplicar aos formadores: “nunca te esqueças da dimensão pública do teu trabalho”, “a profissão nunca acaba dentro do espaço profissional, ela continua pelo espaço público, pela vida pública, pela construção do comum, que é tudo o que nos resta no século 21”. Dizia ainda, “ou somos capazes de construir o comum, ou provavelmente nada conseguiremos construir no futuro”. John Dewey na sua obra *Democracia e Educação* (1959a, p. 10) disse:

“Atenção, entre as palavras Comum, Comunicação e Comunidade não há apenas um nexo verbal ou linguístico, há um nexo muito mais profundo, comunidade não é o que nos une entre iguais, como nós às vezes pensamos, e como nós às vezes usamos a palavra comunidade (uma comunidade étnica, uma comunidade local, uma comunidade religiosa, uma comunidade familiar), uma comunidade de iguais, não, não, não é essa comunidade que me interessa, interessa-me a comunidade que vem do comum”.

O que é que podemos fazer em comum uns com os outros? “Importa ter ou criar uma comunidade no sentido daquilo que podemos trabalhar em comum, para instaurar um diálogo, para instaurar a democracia, para instaurar a liberdade, para instaurar uma sociedade onde essas ideias, onde esses valores, onde esses compromissos estejam claros e fortes” (Nóvoa, 2017).

As limitações do estudo são as normais da dimensão de espaço e de tempo para aprofundar as questões em que se vai tropeçando ao longo da investigação numa temática dessa natureza, mas a maior limitação foi constatar que o tema em si não suscita curiosidade académica os trabalhos encontrados são parcos e dispersos.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, visto em 13/09/2022: <https://anqep.gov.pt/np4/anqep/>
- Antunes, F. (2011) Governação, reformas do Estado e políticas de educação de adultos em Portugal: Pressões globais e especificidades nacionais, tensões e ambivalências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, p. 3-29.
- APEFA Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos – Aprendizagens. Visitado em 04/10/2022: <https://apefa.org.pt/apefa/estatutos/>
- Bandura, A. (1977). Autoeficácia: Rumo a uma teoria unificadora de mudança comportamental. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandeira, F. (1994) *A Universidade Popular Portuguesa nos Anos 20 - Os Intelectuais e a Educação do Povo: entre a Salvação da República e a Revolução Social*. Dissertação de Mestrado em História dos Séculos XIX e XX (Secção do Século XX). Faculdade de Ciências Sociais e Humana da Universidade nova de Lisboa. Lisboa.
- Barros, R. (2013) A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA): Um marco na europeização da agenda pública do setor. *Revista Portuguesa de Educação*, 2013, 26 (1), pp. 59-86 CIEd - Universidade do Minho.
- Bellier, Sandra (2000). *Competências em Ação*. Edições Liaisons.
- BLX - Hemeroteca Municipal de Lisboa. *Anais da Academia de Estudos Livres*
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos - Um Campo e uma Problemática*. Educa Lisboa.
- Canário, R.; Cabrito, B. (2005). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e convergências*. Educa Lisboa, 2005
- Canário, R. (2006) Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal, in Lima, Licínio; Canário, Rui; Pacheco, José Augusto; Esteves, Manuela (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da investigação*. Lisboa: CNE, pp.159-206.
- Canário e al. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) - Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).
- Canário, R. (2009). "Aprendizagem ao longo da vida". Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação*, S. Paulo 10/11, 29-52
- Canário, R., et al. (2012). *"Iniciativa Novas Oportunidades - Genealogia de uma política de educação de adultos"*. Sociedade, Crise e Reconfigurações. Atas do VII Congresso Português de Sociologia (19 a 22 de Junho de 2012). Universidade de Letras e Universidade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- CNE (2020). Seminários e Colóquios. Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás. *Edição Conselho Nacional de Educação*. Lisboa, 2020.
- Caraça, B. J. (1947) *"A Cultura Integral do Indivíduo" - problema central do nosso tempo*, Lisboa, Edições Mocidade Livre, 1947.
- Cardoso, A. (2002). As exigências de mudança e de inovação em educação: Uma perspectiva diacrónica. Escola Superior de Educação de Viseu. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 36, nº1, 2 e 3, 167-184.

- Caspar, P. (2005). Ser formador nos dias que correm: novos actores, novos espaços, novos tempos. *Sísifo/revista de Ciências da Educação*, nº 2, jan/abr 07
- Castells, M. (2012). A Sociedade em Rede. Edição em Português – Gulbenkian.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Lisboa, Educa.
- CE (2020) COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU E AO CONSELHO. *Relatório de prospetiva estratégica 2020*. PROSPETIVA ESTRATÉGICA – DEFINIR O RUMO PARA UMA EUROPA MAIS RESILIENTE.
- CES (2019) Aprendizagem ao Longo da Vida: Estratégias e Experiências Conselho Económico e Social. Conselho Económico e Social. Almedina. ISBN 978-972-40-8057-4
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Deluiz, N. (s/d). O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. www.senac.br (informação de 12-7-2004)
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Orgs.). (2003). Collecting and interpreting qualitative materials. *Thousand Oaks: Sage Publications*.
- Dias, R. (1983). Curso de Iniciação à Educação de Adultos. Braga. 1983
- DGERT - Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho: Finalidade, visto a 13/09/2022: <https://www.dgert.gov.pt/dgert/organica>
- DGERT - Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho: Modalidades de ensino e formação profissional, visto em 13/09/2022: <https://www.dgert.gov.pt/definicao-e-objetivos>
- DGERT - Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho: Modalidades de ensino e formação profissional, visto em 13/09/2022: <https://www.dgert.gov.pt/modalidades-de-formacao-profissional>
- Dewey, John (1959^a). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional.
- FAURE, E. (1981). *Aprender a Ser*. Lisboa: Bertrand.
- Feliciano, Paulo (2002). Investimento na (re)qualificação dos Adultos por Fundos Europeus - Balanço e Perspetivas. *VIII Seminário Nacional de Educação e Formação de Adultos. Educação de Adultos, Democracia, Liberdade*. 21/10/2022. <https://youtu.be/HnIEO526rmM>
- FINGER, M. (1993) Considérations socio-épistémologiques sur l'éducation des adultes aujourd'hui. In BAUDOUIN, Jean-Michel; JOSSO, Christine. *Penser la formation. Contributions épistémologiques de l'éducatons des adultes*. Pgs. 11-30.
- FINGER, M (2005) A educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In Rui Canário e Belmiro Cabrita (orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*, Lisboa, Educa, pp. 15-30.
- Forma-te - Associação Nacional da Formação e Ensino Profissional. Visitado em 04/10/2022: <https://www.forma-te.com/quem-somos-nos>
- Freire, Paulo (1997). O Papel da Educação na Humanização. *Revista da FAEEBA, Salvador*, nº7, jan./junho, 1997 pp 9-17
- Friedman, M. (1985), *Tyranny of the Status Quo, Haermondsworth*. Penguin Books
- Galvão, E. (2010). *A Europeização da Educação e Formação em Portugal (2000-2009): o ensino profissionalizante*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

- Análise e Intervenção em Educação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. 2010. PP 38-39.
- Guimarães, P. (2010). Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, v. 18, n. 69, p. 775-794, out./dez. 2010
- Guimarães, P. (2012). A educação e formação de adultos (1999-2010): a progressiva importância da educação e formação para a competitividade. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 69-84.
- Guimarães, P. (2016) Ocupações da Educação de Adultos e Desafios à Profissionalização: Tarefas e Atividades Desenvolvidas em Contexto de Trabalho. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 7, n. 02, 2016: <https://core.ac.uk/download/pdf/154817758.pdf>
- IEFP - Bolsa nacional de formadores. Visto em 14/09/2022: <https://netforce.iefp.pt/pt-PT/UTE/Home/BolsaFormadoresOQueE>
- IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional. Visto em 23/09/2022: <https://www.iefp.pt/certificacao-de-formadores>
- Ireland, T. D. (2013). Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Vol. 1, nº 1, 2013.
- Jansen, T. (2000). Dar sentido às transformações sociais. In Licínio Lima (Org.), *Educação de Adultos: Forum II* (pp.43-56). Braga: UEA
- Jobert, G. (2014). O formador de adultos: um agente de desenvolvimento. *Cadernos Psicol. Soc. Trab., São Paulo*, v. 17, n. spe. 1, p. 21-32, 2014 – DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v17ispe1p21-32
- Landis, J. R., Koch, G.G. (1977). The measurement of observer for categorical data. *Biometrics*. 33, 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris
- Le Boterf G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000; 2001.
- LENGRAND, P. (1971). Introdução à Educação Permanente. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. (2005) Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, 2005, 71-90. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lima, L. (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: EDUCA.
- Lima, L. C. (2015). Aprender a ser un recurso humano útil: crítica desde la perspectiva gelpiana. In L. C. Lima, I. Massot, A. Marzo, P. Borox, & P. A. Guadas (Coords.), *Estrategias europeas de aprendizaje permanente, ciudadanía y perspectiva gelpiana* (pp. 9-23). Novetlè: Laboratori d'iniciatives ciutadanes Ettore Gelpi.
- Lopes, R.; Ferreira, J. (1995). «*Sociedade de Instrução e Beneficência: “A Voz do Operário”: uma associação representativa da classe dos manipuladores de tabaco, em particular, e da classe operária, em geral*». Tese de mestrado em Antropologia Cultural e Social da Cultura. Universidade Nova de Lisboa.
- Loureiro, A. (2006) *O Trabalho, o Conhecimento, os Saberes e as Aprendizagens dos Técnicos de Educação de Adultos Numa ONGDL- Contribuições etnográficas para*

- uma renovação da Sociologia da Educação. Dissertação de doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Loureiro, A. (2009). *O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos: contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa*. Cascais: SURURU - Produções Culturais.
- LOUREIRO, A. (2012). Novos territórios e agentes educativos em sociologia da educação: o caso da educação de adultos. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 123-139.
- Malglaiive, Gerard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto Editora.
- Martins, M. (2020). *DEUS EX MACHINA: CAPITAL, TECNOLOGIA E A REVOLUÇÃO 4.0 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*. Tese Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.
- Martins, M. (2021). *Competências Digitais na Aprendizagem em Rede: Formadores como atores ou autores da Transformação?* Tese de Doutoramento de Sociologia. ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.
- Meadows, D. et al. (1972). *Limites do Crescimento. Um relatório para o Projeto do Clube de Roma sobre o Dilema da Humanidade*. Editora Perspetiva, SA. S. Paulo, Brasil.
- Medina, T. (2008). "Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida: uma mudança de paradigma", in *Experiências e Memórias de Trabalhadores do Porto. A Dimensão Educativa dos Movimentos de Trabalhadores e das Lutas Sociais*. Tese de doutoramento. Porto: FPCEUP, PP. 33-57.
- Melo, A. (Coord.); Matos, L. & Silva, O. S. (2001). *S@ber+. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação de Adultos (1999-2006)*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- MERRIAM, S. B.; Brockett, R. G. (2009). *The Profession and Practice of Adult Education: An introduction*. 2. ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2007. MILANA, M. *Initial education and training pathways for Danish adult educators*. In: *Journal of Educational Sciences*, v. XI, n. 1 (19), p. 95-102.
- Mesquita, C. (1987). «"A Voz do Operário", dados quantitativos.» *Revista Análise Social*, 3 (V): 375-386.
- Morin, E. (2010). O elogio da metamorfose. *Jornal Le Monde* de 09/01/2010. Visitado em 04/10/2022: https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/01/09/eloge-de-la-metamorphose-par-edgar-morin_1289625_3232.html
- Mucchielli, R. (1981). *A Formação de Adultos*. Editora: Nilton Thomé. SP Brasil.
- Nóvoa, A. (1988b). O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 7-20.
- Nóvoa, A. (2015). A Educação de Adultos: Tempos, Modos e Lugares. *Seminário Nacional de Educação e Formação de Adultos - Mesa Final*, realizado em 2015: <https://youtu.be/aFjBBn1cc48>
- Nóvoa, A. (2017). "Desafios do Trabalho e Formação Docentes". *Conferência online*: <https://youtu.be/sYizAm-j1rM>, realizada a 31/05/2017.
- Paulos, C. (2020). *Educadores de Adultos no Processo de Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais - Percursos Profissionais, Formação e Identidades*. Tese Doutoramento em Educação, especialidade de Formação de Adultos do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- PIAGET, Jean (1896-1980) *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo*. Instituto Piaget.

- Pintassilgo, J. (2011) *As Universidades Populares nas primeiras décadas do século XX. O exemplo da Academia de Estudos Livres*. Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- PO CH - Programa Operacional de Capital Humano, visto em 16/09/2022: <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/noticias/Paginas/noticia.aspx?nid=724>
- PO CH – Eixo 3: Aprendizagem ao Longo da Vida, visto em 16/09/2022: <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Apoios/Paginas/eixo-3-aprendizagem-ao-longo-da-vida.aspx>
- Portaria nº 230/2008, de 7 de março, com a redação dada pela Portaria nº 283/2011, de 24 de outubro - Definição dos Cursos de educação e formação de adultos, visto em 14/09/2022: <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/283-2011-146928>
- Plato, Research voor Beleid (2008). *ALPINE – Adult Learning Professions in Europe A study of the current situation, trends and issues*. Visitado em 30/09/2022: <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/alpine-adult-learning-professions-europe-study-current-situation-trends-and-issues>.
- Programa do XIII Governo Constitucional (1995). Visitado em 05/09/2022, <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464045/GC13.pdf>
- QEQ – Quadro Europeu de Qualificações, visitado em 30/09/2022: <https://europa.eu/europass/pt/european-qualifications-framework-eqf>
- QNQ - Quadro Nacional de Qualificações, visitado em 13/09/2022: <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/782-2009-493227>
- Relatório "Learning to be" de Edgar Faure (29 May 1972), visitado em 30/08/2022: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801>
- ONU (2017). Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, 2015. UNESCO, Brasil.
- AD & C - Agência para o desenvolvimento e Coesão, I.P. Fundos da União Europeia. Visitado em 30/09/2022: <https://www.adcoesao.pt/fundos/1986-1988-qca-i-ii-iii-e-qren/>
- Ramos, E. (1994). Una propuesta de formación de educadores de personas adultas. *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, 9, 79-92.
- René M. (1969) *Educação Permanente*. Biblioteca Salvat
- Richardson, R. J. (1999) *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Rogers, C. (2011). *O poder pessoal*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Roths, L. (2009). *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos - Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Roths, A. (2019). *A motivação para a educação e a formação nos adultos: Razões, crenças e objetivos dos adultos que se envolvem em atividades educativas e formativas*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Salgado, L. (1995). Perspetivas de educação de adultos na Formação de Professores. *Formar. Revista dos Formadores*
- Seixas, X.M. (2015). Las Utopías Pendientes: Una Breve Historia Del Mundo Desde 1945, Barcelona, Crítica, 2015 cit in Tomasoni, M. (2016). PANORAMICA: Spagna 2015, p.3-4: NÚÑEZ SEIXAS, Xosé Manoel, Las utopías pendientes. Una breve

- historia del mundo desde 1945, Barcelona, Crítica, 2015, 383 pp. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*. N. 28, 4, 2016
- Sousa, J. (2017). Formação contínua financiada enquanto estratégia de promoção do sucesso escolar: que caminhos? PROFFORMA – Revista Online do Centro de Formação de professores do Nordeste Alentejano, visitado em 16/09/2011: http://cefopna.edu.pt/revista/revista_21/es_02_21.htm
- Shaffer, D. W. & Swelin, R. C. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, vol. 33, nº 9, pp. 14-25.
- SNQ - Sistema Nacional de Qualificações, visitado em 13/09/2022: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/14-2017-105808927>
- STOER, S. R. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, D. & Pimenta, M. (1987). «O ensino não oficial na Primeira República - A Voz do Operário». *Revista Análise Social*, 3 (V): 363-374.
- Tavares, J. et al. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora, 2007.
- UNESCO (1949). I Conferência Internacional de Educação de Adultos: *Educação de Adultos*. Elsinore, Dinamarca. Visitado em 30/08/2022: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071263>
- UNESCO (1960). II Conferência Internacional de Educação de Adultos: *A educação de adultos num mundo em transformação*. Montréal, Canadá. Visitado em 30/08/2022: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133863>
- UNESCO (1972). III Conferência Internacional de Educação de Adultos: *A Educação do Adulto num Contexto de Educação Permanente*. Tóquio, Japão. Visitado em 30/08/2022: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001761>
- UNESCO (1976). Conferência Geral da ONU: *Recomendação sobre o desenvolvimento da educação de adultos*. Náirobi, 26 de novembro de 1976. Visitado em 30/08/2022: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000027807>
- UNESCO (1985). IV Conferência Internacional de Educação de Adultos: *O desenvolvimento da educação de adultos: aspectos e tendências*. Paris, França. Visitado em 30/08/2022: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114>
- UNESCO (1997). V Conferência Internacional de Educação de Adultos: *Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI*. Hamburgo. Alemanha. Visitado em 30/08/2022: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364>
- UNESCO (2009). VI Conferência Internacional de Educação de Adultos: *Vivendo e Aprendendo para Um Futuro Viável: O Poder da Aprendizagem e da Educação De Adultos*. Belém do Pará, Brasil. Visitado em 30/08/2022: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187790>
- UNESCO (2015). 8ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO: *Recomendação de Educação de Adultos de 2015*. Visitado em 30/08/2022: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_por?posInSet=1&queryId=174ba711-fbdf-4340-84f1-c2a71b3d91a5
- UNESCO (2022). VII Conferência Internacional de Educação de Adultos: *Aprendizagem e Educação de Adultos para o Desenvolvimento Sustentável*. Marraquexe, Marrocos. Visitado em 30/08/2022: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381666>
- UNESCO (2022). REIMAGINAR NOSSOS FUTUROS JUNTOS - Um novo contrato social para a educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação. Visto a 31/08/2022: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

UNESCO (2022). Citizenship education: Empowering adults for change. 5th GRALE-GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION. Visitado em 31/08/2022: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381666>

Verne, E. *L'École a Perpétuité*. Paris, 1977.

LEGISLAÇÃO ESSENCIAL CONSULTADA

Decretos/Lei

Lei n.º 7/2009 de 12 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de maio, alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 39/2022, de 31 de maio

Decreto-Lei n.º 208/2002 de 17-10-2002

Decreto-lei 276-C/2007, de 31 de julho

Decreto-Lei, n.º 396/2007, de 31 de dezembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro

Despachos

Despacho n.º 19047/2006, de 19 de setembro

Portarias

Portaria n.º 230/2008, de 7 de março, com a redação dada pela Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro.

Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, artigo 2.º

Portaria n.º 474/2010, de 8 de julho.

Portaria n.º 214/2011, de 30 de maio, artigo 3.º

Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro

Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto

Portaria 62/2022, de 31 de janeiro