

## Um retrato do perfil profissional dos educadores de adultos na Alemanha\*

Sabine Schmidt-Lauff

As reflexões que ocorrem na Europa sobre a questão da aprendizagem ao longo da vida não estão unicamente ligadas aos desenvolvimentos globais, económicos, políticos, sociais e associativos, mas também a factores institucionais e de recursos humanos. O objectivo do texto que se segue é o de tentar definir e descrever os recursos humanos envolvidos na educação de adultos, tendo por base o discurso tradicional alemão no que diz respeito à profissionalização e ao profissionalismo. Esta tradição configura os desenvolvimentos dos últimos cento e cinquenta anos e revela importantes correlações relativamente à legislação e aos textos legais. Em contraste com os mecanismos que regulam o mercado, que são cada vez mais evidentes nos sistemas de educação de adultos na Europa, a tradição da educação de adultos na Alemanha tem uma herança essencialmente social-democrata e liberal.

Consequentemente, o conteúdo, os objectivos e os interesses educacionais do sistema de educação de adultos na Alemanha são de natureza geral, política ou profissional. A educação de adultos em geral inclui áreas tais como a "educação cultural", a "educação para a saúde" e as "línguas". A educação profissional pode ser dividida em formação vocacional, formação contínua

---

\* Tradução de Lillian dos Santos Reis, do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, e revisão de Ana Paula Barros, da Unidade de Educação de Adultos da mesma Universidade.

vocacional e/ou profissional – a qual, por sua vez, engloba a formação para a adaptação ao trabalho e a formação que permite progredir na carreira – e, finalmente, educação permanente e/ou contínua (cf. Nuisl & Pehl, 2000). Esta diversidade conceptual reflecte a complexidade do sistema de educação de adultos na Alemanha (cf. Haindorff, 1992). O panorama institucional é igualmente variado e inclui responsabilidade pública. Comparado com outros países europeus, isto proporciona uma oportunidade especial, pois oferece “um sistema de educação contínua que inclui diferentes formas institucionais para além do sistema escolar, que aponta o caminho para a Europa” (Gieseke, 2003: 8). Contudo, surgiu a necessidade de novas orientações institucionais, baseadas no debate sobre a importância de mudança nos métodos de ensino e aprendizagem, que colocam, cada vez mais, a responsabilidade individual no centro das atenções. Assim, as instituições de educação contínua não deviam ser vistas como “máquinas que produzem rotineiramente o conhecimento”, mas como “lugares que transmitem conhecimento sobre as capacidades de negociação, diálogo, certeza, optimização, nova aprendizagem independente, auto-confirmação e capacidade de adaptação” (*Ibid.*, 2003: 9). Visto à escala europeia, o sistema de educação de adultos alemão tem seguido o seu próprio caminho, que é descrito por Schlutz como sendo “específico da sua própria cultura” (Schlutz, 1999, citado por Gieseke, 2003: 9). Esta diversidade reflecte a cultura específica da aprendizagem na Alemanha, cujo conceito pedagógico tradicional de educação, embora “difícil de adaptar em termos das suas implicações históricas, particularmente no debate internacional” (Arnold, 2002: 26), pode ser útil para apontar os caminhos a seguir no futuro.

Este pressuposto também tem um impacto considerável sobre a questão dos recursos humanos na educação de adultos. Só abordando esta questão, que continua a ter um papel importante, particularmente no debate na Alemanha, é que o argumento a favor da profissionalização, do profissionalismo e da profissão de educador de adultos se pode desenvolver de modo adequado<sup>1</sup>. As reflexões acerca do pessoal docente no sistema de educação de adultos estão, portanto, ligadas e enquadradas neste contexto. Além das discussões sobre a teoria da profissão no sistema alemão, têm sido desenvolvidos vários estudos de campo descritivos e numerosas análises empíricas. O conhecimento acerca de conteúdos específicos desenvolvidos em instituições como a igreja, as empresas, etc., tem aumentado muito nos últimos anos (cf. Gieseke,

2001a). Contudo, as contribuições empíricas reflectem os problemas inerentes ao campo específico que descrevem. Embora a maioria dos estudos de caso exploratórios tanto possa ajudar a explicar determinadas facetas pedagógicas e conceptuais como também os aspectos estruturais das instituições, e fazer com que os processos de mudança sejam mais visíveis, ainda se verifica a falta de levantamentos institucionais distintos, comparativos e representativos. Estudos genéricos desta natureza permitiriam identificar e testar as diferenças conceptuais, organizacionais e de recursos humanos reconhecíveis, dentro das práticas de educação de adultos, em termos do seu significado geral e quantitativo<sup>2</sup>.

Os estudos sobre os recursos humanos que trabalham no sistema de educação de adultos têm, portanto, de se basear em estimativas (Faulstich, 1996b), relativamente ao número, às qualificações, às competências e às responsabilidades dos profissionais. Embora a informação disponível sobre as instituições, as condições de emprego, as responsabilidades, as qualificações e os cursos de formação exigidos, seja consideravelmente mais extensa na Alemanha do que noutros países da Europa<sup>3</sup>, falta uma "definição clara" (Faulstich, 2001: 279) e, também, um perfil e uma compreensão desta profissão claramente definidos. "Até agora, infelizmente, não existem regras obrigatórias para o acesso à profissão, nem existem indicações para o desenvolvimento de uma auto-imagem profissional comum e uma orientação para o trabalho dos indivíduos, o que poderia servir como fundamentação ética" (Peters, 1992: 51). Em geral, a informação disponível sobre a situação qualitativa dos recursos humanos na educação de adultos é consideravelmente mais extensa (Kade, Nittel & Seitter, 1999) do que a informação sobre a quantidade de pessoas que trabalham nesta área. O problema de compilar estatísticas fiáveis é agravado pela segmentação do campo, pela diversidade das áreas de trabalho e pelas diferentes formas como são definidas as responsabilidades. Em termos do seu estado de desenvolvimento, o sistema de educação de adultos alemão pode ser descrito como tendo "um grau médio de sistematização" (ver, entre outros, Faultisch, 1991). Pode-se observar um processo de desinstitucionalização (retirando tarefas de ensino/aprendizagem das instituições sociais primárias) e ofuscação dos limites (divisão e fragmentação de tarefas, sectores e formas de organização) tanto no sistema de educação de adultos na Alemanha como nos outros países europeus (cf. Sellin, 2002), o que representa um desafio ao futuro modelo de sociedade e de educação.

## Condições de emprego e estruturas de recursos humanos no sistema de educação de adultos na Alemanha

As pessoas que trabalham no sistema de educação de adultos na Alemanha estão empregadas nos sectores privado, intermédio e público, não existindo números precisos acerca da sua distribuição. As únicas estatísticas fiáveis disponíveis são as das "Volkshochschulen" alemãs ("Centros comunitários de educação de adultos" do sector público, que oferecem uma grande variedade de cursos ao público em geral) (cf. Pehl & Reitz, 2001). Existem levantamentos que abrangem um pequeno número de instituições de educação contínua dos estados de Hesia (entre outros, Faulstich, 1991), Bremen (Comissão Estrutural para Educação Contínua, 1995) e Schleswig-Holstein (Faulstich, Teichler & Döring, 1996).

De acordo com as estatísticas de 2001 (Pehl & Reitz, 2001), as "Volkshochschulen" na Alemanha empregam 670 gestores, 3.647 docentes, aproximadamente o mesmo número de pessoal administrativo (3.682), a tempo inteiro, e 195.612 pedagogos, a tempo parcial ou como trabalhadores independentes. Uma vez que estas são as únicas estatísticas disponíveis, os números para os outros sectores da educação de adultos têm de ser reunidos como um quebra-cabeças. Estima-se que acerca de 80.000 pessoas estejam empregadas no ensino, na administração e na organização no campo da educação contínua, a tempo inteiro, e pensa-se que até dez vezes mais esse número trabalhe a tempo parcial, como trabalho independente ou pago à tarefa (cf. Nuissl & Pehl, 2000).

Parte-se do princípio que os programas educativos dos sindicatos empregam, em igual número, pessoas a tempo parcial e a tempo inteiro. Os recursos humanos dos programas da igreja constituem um grupo relativamente reduzido de pessoas a tempo inteiro, e um grande grupo a tempo parcial e, acima de tudo, é composto por voluntários. Na área da educação nas empresas, o planeamento e a organização de cursos para o desenvolvimento contínuo tanto dos recursos humanos como dos gestores, são geralmente executados

por funcionários do quadro regular. Dependendo do tamanho da empresa, parte-se geralmente do princípio que as suas actividades educativas sejam mais ou menos desenvolvidas por entidades externas, particularmente no caso dos docentes (cf. Schmidt-Lauff, 1999). Durante estes últimos vinte anos, esta tendência tem vindo a incrementar o número de institutos de educação independentes com fins lucrativos e com pessoal pago à tarefa, os quais cobrem, presentemente, o segundo maior número de programas de educação contínua nas empresas.

Particularmente nos últimos anos, tem-se observado um aumento significativo no número de pedagogos independentes. Este desenvolvimento baseia-se em razões sociais, políticas e económicas. Por um lado, tem havido uma "melhoria do estatuto de trabalho independente no mercado do trabalho" (Nittel, 2000: 140). Os processos de modernização e a exigência de flexibilidade têm tido uma influência considerável tanto sobre os grupos profissionais, como também sobre a diversidade de formas e condições de emprego. A tendência para o trabalho independente tem vindo também a ser impulsionada pela necessidade de se acabar com os contratos de trabalho a tempo inteiro e aumentar o recurso a contratos de trabalho a prazo (Bosch, 2001), pelo crescimento das actividades de educação contínua com fins lucrativos, pela precária situação financeira que os governos central e local enfrentam e pela ênfase na educação contínua, encarada como um serviço (Bastian, 2002). O factor surpreendente em relação a este processo é o aparecimento de uma "nova ocupação independente a tempo inteiro" (Gieseke, 2001b: 3), para a qual "se estão a desenvolver requisitos profissionais em todas as instituições, enquanto que os objectivos educacionais específicos perseguidos por cada tipo de instituição são mantidos" (*Ibid*, 2001b: 3). A socialização profissional dos professores da educação de adultos podia aproximar-se mais da profissionalização, no campo do desenvolvimento e formação de competências específicas, através da adopção de qualificações correspondentes, cursos universitários e acções de formação e de estratégias de recrutamento. Os próximos anos mostrarão se é este o caso ou se, pelo contrário, a tendência dominante para a individualização reverterá o processo de sistematização e profissionalização neste campo.

## Estrutura e género dos recursos humanos

Em termos da distribuição e designação de lugares dentro da profissão, o campo da educação permanente/continua não difere “da organização do trabalho baseada no género no contexto de outras profissões” (Gieseke, 2001b: 9). Consequentemente, a maioria dos lugares de direcção estão nas mãos dos homens, ao passo que o trabalho a tempo parcial e voluntário é geralmente exercido por mulheres. Na Alemanha, o estatuto de menoridade faz ainda parte da “experiência colectiva” típica (Sauer-Schiffer, 2003: 145) das mulheres que exercem funções de direcção na educação de adultos.

Um levantamento feito em meados dos anos 90 revelou que 52,7% dos 1.056 docentes entrevistados, e que trabalham a tempo inteiro, eram mulheres e 47,3% eram homens (Meyer-Ehlert, 1994). Comparando com informação mais recente das “Volkshochschulen” – estatísticas de 2001 (Pehl & Reitz, 2001) –, regista-se um aumento marginal na proporção de mulheres que trabalham como professoras (54,7%) e em lugares de direcção (29,2%), nos dois casos a tempo inteiro. Contudo, este aumento não é suficiente para referir uma “tendência para a feminização” (Hufer & Körber, citados por Kade, Nittel & Seiter, 1999: 137), porque, numa leitura mais atenta, surge um cenário um pouco diferente, uma vez que as mulheres ainda continuam ser a maioria dos “recursos humanos a tempo parcial” (Meyer-Ehlert, 2001: 664). A proporção de mulheres a trabalhar a tempo parcial soma 32,9%, enquanto se regista somente 0,1% de homens a trabalhar nessa condição. As mulheres ocupam-se menos com tarefas de planeamento (51,6%) do que de ensino (60%). Ao mesmo tempo, geralmente, as mulheres são responsáveis por assuntos como educação para a saúde e educação familiar ou línguas, que têm menos reconhecimento público, do que por outras matérias que são leccionadas por homens (por exemplo, educação profissional e política). A estrutura genderizada no campo da educação reflecte-se tanto na distribuição de contratos temporários como nos campos de trabalho. Há duas vezes mais mulheres do que homens com contratos temporários e

existe também uma tendência para as mulheres trabalharem em instituições de menor dimensão (*Ibid.*, 1994).

Na Alemanha, esta situação está enraizada principalmente na incompatibilidade de se ter uma família e uma profissão, o que tem implicações diferentes para homens e mulheres que ocupam lugares de gestão. Portanto, é principalmente o ambiente familiar que impede o trabalho profissional. Além disso, as horas de trabalho, muitas vezes em horário noturno ou aos fins-de-semana (incompatíveis com a vida em família), além das exigências de flexibilidade e de mobilidade, contribuem para a diferente atribuição de empregos aos homens e às mulheres no sistema de educação de adultos. Um olhar sobre os salários auferidos também reflecte essa estrutura genderizada. As mulheres que ocupam lugares de gestão, com o mesmo tipo de trabalho e as mesmas qualificações profissionais, em média, auferem dois níveis abaixo do salário dos seus colegas homens (Meyer-Ehlert, 2001: 666).

## Formas, tarefas e responsabilidades profissionais dos recursos humanos na educação de adultos

Os diversos tipos de profissionais da educação de adultos podem ser distribuídos pelas seguintes categorias: emprego a tempo inteiro, com um contrato de trabalho normal; emprego a tempo parcial, pago à tarefa; trabalho voluntário; e, finalmente, o "novo trabalho independente a tempo inteiro" (Gieseke, 2001b). Em vez de se trabalhar num "emprego principal a tempo inteiro", no sentido tradicional de profissionalização, Tietgens apela no sentido da criação de "um equilíbrio entre recursos humanos a tempo inteiro, a tempo parcial e independente" (*Ibid.*, 2000a: 32).

### Quadro 1

#### Campos profissionais e funções dos recursos humanos da educação de adultos

(Fonte: Nittel 2001)

Gestores a tempo inteiro	As responsabilidades deste grupo concentram-se principalmente em representar a instituição, em desenhar o perfil educacional, no <i>marketing</i> , em gerir os recursos humanos e em angariar recursos financeiros e de outro tipo.
Pedagogos a tempo inteiro	As responsabilidades deste grupo concentram-se principalmente no planeamento, organização e avaliação do programa educacional, e na orientação, formação contínua e consultadoria dos recursos humanos.
Docentes a tempo inteiro	Este grupo cobre principalmente o nível micro-didáctico, na sua qualidade de docentes de educação contínua, transmitindo conhecimento e orientando os estudantes num contacto directo.
Recursos humanos independentes e a tempo parcial	Este é maior grupo e é responsável, principalmente, por transmitir conhecimentos no processo de ensino/ /aprendizagem directo.

Esta classificação de Nittel (2001), baseada nas funções desempenhadas, está ancorada em propostas de outros autores que colocam a ênfase nos critérios de papel-específico (Kade; Nittel & Seitter, 1999, Arnold, 2001), nos critérios específicos das qualificações de acesso (Arnold & Schübler, 2002) ou nas competências (Faulstich, 2001). Todos enfatizam o facto de os recursos humanos da educação de adultos não terem unicamente competência na área de transmissão de conhecimento e na provisão das necessidades dos seus alunos, mas também terem competência na esfera da gestão educativa e do planeamento de programas. Assim, o profissional da educação de adultos ensina, faz trabalho de consultadoria, planeia, organiza e coordena, embora a posição hierárquica e os contratos de trabalho determinem quem detém a maior responsabilidade. O objectivo de tornar o conhecimento e as mudanças



no conhecimento acessíveis e assimiláveis pela sociedade e pelo indivíduo emerge como uma ligação entre as diversas actividades específicas da educação de adultos.

Através da análise de anúncios de vagas de emprego também se confirma o largo leque de campos de trabalho e de responsabilidades profissionais exigidas. Na prática, os termos utilizados para os docentes da educação de adultos na Alemanha são também muito diversos, indo desde gestor de recursos humanos, passando por consultor em educação e recursos humanos, professor e consultor até instrutor e treinador (cf. Schuler & Bausch, 1992; Seipel, 1994). O novo termo de "gestão educacional" centra-se nas responsabilidades do planeamento e da gestão (cf. Robak, 2003). A escolha dos termos depende menos das esferas específicas da responsabilidade e mais das instituições nas quais são executadas. Os termos formador, treinador e gestor educativo são frequentemente encontrados na educação contínua nas empresas, enquanto que nas "Volkshochschulen" encontramos gestores, pedagogos a tempo inteiro, tutores de curso e professores. Os programas de educação de adultos e educação contínua organizados pelas igrejas tendem a usar a designação de consultores educativos, enquanto que nos sindicatos se referem a instrutores. Gieseke vê esta diversidade de termos como um importante indicador de que o processo de profissionalização ainda se encontra em desenvolvimento (*Ibid.*, 2001b: 5).

Na educação de adultos, têm sido identificadas como áreas de trabalho as seguintes tarefas: análise de necessidades, desenvolvimento do conceito, planeamento, preparação, organização, implementação, avaliação periódica de sucesso, consultadoria de medidas de desenvolvimento de recursos humanos, compilação de material de formação e de comunicação social, avaliação e controlo. Surge assim uma tendência para perfis com cada vez mais aptidões para o desempenho de funções, com as actividades de educação de adultos a passar de uma base maioritariamente micro-didáctica (cursos existentes) para uma vertente mais macro-didáctica (desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem) (cf., entre outros, Dewe, 1992, Faulstich, 1996a, Nittel, 2001). Enquanto o debate inicial acerca da profissionalização na educação de adultos, impulsionado na Alemanha pelo trabalho e ensaio "Adult Education as a Profession" (Schulenberg, 1972), se concentrava principalmente na questão das competências e responsabilidades específicas da educação de adultos em

situações de ensino e de aprendizagem, actualmente a ênfase centra-se cada vez mais nas correlações institucionais na esfera do planeamento de programas e na estrutura complexa da gestão educativa. A divisão restritiva entre tarefas de cariz organizacional e as responsabilidades de planeamento ou didácticas dos docentes no processo de ensino/aprendizagem torna-se cada vez mais esbatida. Contudo, a validade desta afirmação varia muito, dependendo do tipo de emprego (a tempo inteiro, a tempo parcial ou independente) (ver Quadro 1). Os diferentes tipos de emprego dão lugar a uma "estrutura" institucional que não só demonstra ser sempre "relativamente constante e homogénea", mas que também cria "uma estrutura elementar de acção nas instituições" (Nittel, 2001: 5).

## Competências, conhecimentos e profissionalismo no contexto do sistema de educação de adultos

As provas empíricas disponíveis não oferecem uma definição clara dos critérios, no sentido de descrever competências específicas para a educação de adultos. De acordo com Gieseke, os padrões e critérios que caracterizam uma actividade profissional surgem a partir de uma "ciência de referência" que cria uma identidade, abre caminhos para a acção e identifica as características base de uma ocupação que é reconhecida como uma profissão (Gieseke, 1988: 11). Tietgens refere-se-lhe como o "conhecimento básico que auxilia a compreensão" (*Ibid.*, 1988: 29). Na tradição do "Conceito de interpretação simbólica" (Oevermann, 1981), Tietgens define profissionalismo como um conjunto de competências académicas baseadas na teoria e competências hermenêuticas e empíricas, nas quais "a capacidade para aplicar conhecimentos multidisciplinares, académicos e abstractos a situações concretas" é de importância central (Tietgens, 1988: 29). Este autor acredita que é importante enfatizar as competências reflexivas, em particular a capacidade de auto-reflexão, não só em termos do processo de ensino/aprendizagem, mas também das acções macro-didácticas, "tendo, particularmente, em consideração a dimensão de subjectividade, em que a interpretação representativa é entendida no sentido de negociar a interpretação de casos" (*Ibid.*, 1988: 59).

Além das competências reflexivas exigidas, podem ser definidas outras quatro áreas de proficiência e competência em contraponto às áreas de actividade, tarefas e funções profissionais acima descritas (cf. Faulstich & Zeuner, 1999, Arnold, 2001):

- Competência no assunto (a capacidade para captar as ideias e a compreensão dos tópicos do curso, um conhecimento base da teoria da educação de adultos),
- Competência didáctica (a capacidade para planejar, organizar e imaginar aulas nos campos macro, meso e micro-didáticos do ensino/aprendizagem),
- Competência metodológica (a capacidade para imaginar temas e realizar processos didacticamente planeados e adequados, tendo em conta os aspectos específicos do indivíduo e do grupo alvo),
- Competências sociais e de comunicação (a capacidade para comunicar em todos os níveis do processo educativo, no *marketing*, na avaliação e transferência, consultadoria, etc.).

Uma nova competência da educação de adultos, actualmente em discussão, é a competência para os *media*. O avanço da tecnologia multimédia tanto em casa como no ambiente profissional, a transformação dos métodos de aprendizagem (Heuer, Botza & Meisel, 2001) e a expectativa de maior flexibilidade individual, através dos ambientes de aprendizagem virtuais, têm catapultado esta capacidade, recentemente definida, para a lista de competências tradicionais da educação de adultos (Schmidt-Lauff, 2002: 267).

Uma vez por outra, identificam-se novas distinções dentro do perfil de competências da educação de adultos como um "meio de legitimação" (Kade, Nittel & Seitter, 1999: 135) de uma diversidade de exigências e reformas das políticas educativas. Para garantir que a invenção modernista de alguns termos não seja aceite precipitadamente, será útil recordar "os elementos estruturais de conhecimento" que são fundamentais (Tietgens, 2000b). Isto pode ajudar a averiguar "os rótulos elementares" com base nos quais se podem fazer "outras diferenciações em relação às características individuais" (Ibid., 2000b: 110) e traduzi-las em competências, responsabilidades e qualificações. No seu estudo sobre a profissionalização na educação de adultos, Fuhr (1991) identifica os seguintes campos de conhecimentos:

- Conhecimento especializado sobre um assunto específico (conhecimento académico teórico e conhecimento geral prático; conhecimento do assunto que se está a tratar),
  - Conhecimento baseado na acção (conhecimento didáctico, metodológico, consultivo e organizacional),
  - Conhecimento alvo (conhecimento de objectivos andragógicos e fundamentais às necessidades educativas dos adultos e no conhecimento meta-ético)
- e
- Conhecimento condicional (conhecimento relacionado com o destinatário e conhecimento acerca das condições sociais da acção humana).

Dewe, Ferchhoff & Radtke (1992) falam de grupos de conhecimento de nível superior, que abrangem o "conhecimento explicativo académico", o conhecimento profissional e o "conhecimento prático de tomada de decisões". Dewe enfatiza que "o conhecimento profissional, por si só, pode ser identificado como o conhecimento que não deriva do conhecimento académico e que, de forma categórica, faz parte do conhecimento prático baseado na acção" (*Ibid.*, 1996: 41). Os conhecimentos específicos do perito profissional em recursos humanos da educação de adultos são criados através da "aplicação deste conhecimento, que não está ligado ao tempo, num determinado momento e justificando estas situações na sua contingência e individualidade" (*Ibid.*, 1996: 40).

A chave para o profissionalismo situa-se tanto numa combinação das classificações, que incluem os campos profissionais, as áreas de actuação, as competências acima mencionadas e os campos de conhecimento, como também as suas aplicações a casos e situações individuais, em articulação com conteúdos específicos. Mesmo assim, é impossível definir um perfil profissional ou um perfil de recursos humanos, válido na generalidade, embora o conhecimento profissional se desenvolva através de todos os agentes de educação (Gieseke, 2001b: 10) e instituições (Nittel, 2001: 17). É também significativo o facto de as facetas da educação de adultos não só se manifestarem em situações de ensino/aprendizagem e no contacto directo com os estudantes, como também serem caracterizadas por tarefas, tais como a determinação

de cursos necessários, planeamento, controlo e avaliação de um programa educativo, e das estratégias a longo prazo no campo das relações públicas e do *marketing* (cf., entre outros, Meisel, 1994). As competências básicas incluem organização, ensino e consultadoria, que são "mobilizadas em diferentes graus devido à complexidade e qualidade pouco comuns deste campo de actividade, em termos de factores objectivos, temporais, espaciais e sociais" (Kade, Nittle & Seitter, 1999: 134).

## Oportunidades de formação e qualificações profissionais para a educação de adultos

Ao longo de mais de um quarto de século, o problema de definir um conceito profissional tem vindo a constituir-se um desafio contínuo a todos os que organizam cursos superiores normais e de educação de adultos na Alemanha. Embora a disciplina seja relativamente nova e os recursos humanos da educação de adultos ainda lutem para legitimar a sua posição no complexo sistema da educação de adultos, este campo da educação pode agora ser estudado em 49 instituições de ensino superior. Em 1996/97, quase 16% dos alunos de ciências da educação obtiveram o grau como educadores de adultos (Arnold, 2001). Contudo, os cursos superiores em educação de adultos/educação contínua ainda não estão reconhecidos como uma qualificação com requisitos específicos. E isto tanto se pode basear na falta de um padrão de requisitos profissionais como nas contínuas mudanças das qualificações específicas exigidas pelos empregadores. Por outro lado, a complexidade e a diversidade de áreas de trabalho bem como as responsabilidades envolvidas, acima mencionadas, formam uma barreira à criação de requisitos específicos e à sua transferência ao nível dos cursos superiores de educação. Isto é agravado pelo facto de que, na prática, é usada uma estratégia de recrutamento que exige uma diversidade de qualificações que não pode ser verdadeiramente imputada à educação de adultos. "Embora esta diversidade corresponda a uma grande quantidade de tarefas envolvidas, ela também revela um défice, que, em termos de quanti-

dade, qualidade e continuação das instituições e cursos disponíveis, vai ao encontro, só até um determinado nível, dos interesses de potenciais grupos alvo" (Faulstich, 1996a: 8).

Mesmo assim, os resultados iniciais de um extenso levantamento acerca dos educadores revelam que os licenciados em ciências da educação, em geral, e em educação de adultos e educação permanente/contínua, em particular, ingressam na sua carreira profissional com relativa facilidade (Krüger, 2003). A percentagem de desemprego neste grupo totaliza 5,7% na Alemanha, o que fica um pouco abaixo da média nacional de licenciados. Só 11,1% de licenciados em educação de adultos entrevistados disseram que não "trabalhavam em educação" (*Ibid.*, 2003). A maioria dos que responderam afirmou estar satisfeita com a sua profissão e, em particular, com o conteúdo do seu trabalho.

## Conclusão

A complexidade dos campos profissionais, a diversidade de áreas de trabalho e a complexa estrutura dos recursos humanos, assim como os diversos tipos de emprego, demonstram como é difícil definir e descrever os recursos humanos da educação de adultos. Mesmo assim, em comparação com outros países europeus, pode-se assumir que o sistema de educação de adultos alemão alcançou um nível de sistematização relativamente alto em termos de profissionalização. Quanto mais disponível se torna a informação empírica, mais detalhado e mais claro se torna o olhar sobre a profissão. É por isso que a investigação permanente é considerada como um instrumento para um maior desenvolvimento desta profissão. Isto incluiria a investigação tanto dos programas e instituições de educação, dos grupos alvo e da profissão, como das estruturas de ensino/aprendizagem, que tomam em consideração, tanto as didáticas como a teoria educacional. A introdução de novos cursos superiores, o estabelecimento e a consolidação dos cursos de educação de adultos já existentes, mostram que as competências e conhecimento exigidos têm vindo a ser identificados na Europa e se tornam cada vez mais sistematizados.

O debate na Alemanha ilustra que, ao focalizar a aprendizagem ao longo da vida a um nível europeu ("Making a European Area of Lifelong Learning a Reality", 2001), se pode esperar uma grande variedade de desenvolvimentos, que, por sua vez, deveria ser desenhada à volta da ideia de uma "Europa da educação e da cultura" (cf. Sellin, 2002). No contexto global, os recursos humanos da educação de adultos conhecerão cada vez mais os efeitos da tendência economicista e do impacto das empresas no que diz respeito à eficácia da aprendizagem e da necessidade de disciplinas de valor vocacional e profissional, acompanhando a desinstitucionalização da aprendizagem dentro de um enquadramento regional. A tendência emergente na Alemanha para a aprendizagem individualizada, a influência de discussões teóricas sobre a educação, tais como aquelas que se desenvolveram no campo do construtivismo (cf. Arnold & Siebert, 1996), e as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias de aprendizagem, impulsionarão o surgimento de discussões sobre novas culturas e métodos de aprendizagem (Arnold & Schüßler, 1998, Heuer, 2001). Além da alteração das estruturas de aprendizagem, o objectivo tem de ser o de integrar em rede os procedimentos, competências, responsabilidades e instituições profissionais. Uma teoria didáctica de criação de oportunidades que faça justiça à acumulação do conhecimento, alicerçada subjectivamente, exige condições e estruturas de aprendizagem que permitam atacar os problemas de forma activa, independente e autodirigida (cf. Siebert, 1996). No debate alemão acerca da profissionalização, em que os educadores de adultos são vistos como pessoas que "tornam a aprendizagem possível", apoiam processos de auto-aprendizagem e que defendem que as culturas de aprendizagem deveriam assumir-se como culturas de auto-educação, a sobrevalorização da tónica nos educandos afastou a ideia de "professor". Em contraponto com os desenvolvimentos mencionados acima e as exigências feitas sobre os recursos humanos na educação de adultos, esta tendência devia ser tomada em conta. Só com profissionalização, profissionalismo, uma auto-imagem correspondente, investigação permanente e debate sobre o perfil do pessoal docente da educação de adultos, é que se pode oferecer e garantir um sistema específico de educação de adultos.

## Notas

<sup>1</sup> Uma boa introdução, em língua inglesa, ao contexto específico do sistema de educação de adultos na Alemanha encontra-se em "Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly approach and professional practice" (Mader, 1992) e em "Portrait Adult Education Germany" (Nuisl & Pehl, 2000).

<sup>2</sup> Cf para educação contínua nas empresas, por exemplo, Schiersmann, Iller & Remmele (2001: 28) que oferecem um panorama acerca da informação empírica relativa à formação vocacional na Alemanha. Os diferentes dados foram extraídos de diversos estudos, realizados entre 1995 e o verão de 2001 (ver como exemplo: <http://www.gesis.org/Information/FORIS/status> 19. Juni 2003).

<sup>3</sup> Para encontrar alguma informação acerca dos formandos e participantes na educação de adultos na Alemanha, ver: [http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem\\_weiterbildung\\_viii-gesamterbericht.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_viii-gesamterbericht.pdf) status 19. Juni 2003.

## Bibliografia

- Arnold, R. (2001). *Erwachsenenbildung*. Hohengehren (4th revised edition).
- Arnold, R. (2002). "Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung", in *Report, Literatur – und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, pp. 26-38.
- Arnold, R. & Sshüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt.
- Arnold, R. & Sshüßler, I. (2002). "Weiterbildung im Beruf – Weiterbildung als Beruf", in H.-U. Otto, Th. Rauschenbach & P. Vogel (Eds.) *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen, pp. 115-137.
- Arnold, R. & Siebert, H. (1996). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler.
- Bastian, H. (2002). "Der Teilnehmer als Kunde – der Bildungsauftrag als Dienstleistung", in H. Bastian, W. Beer & J. Knoll *Pädagogisch Denken – Wirtschaftlich Handeln*. Bielefeld, pp. 11-24.
- Bosch, G. (2001). "Konturen eines neuen Normalarbeitsverhältnisses", *WSI Mitteilungen*, 4, pp. 219-230.



- Dewe, B. (1996). "Professionelles Wissen von Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung", *Beiheft zum Report*. Frankfurt a.M., pp. 37-43.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). "Das 'Professionswissen' von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch", in B. Dewe, W. Ferchhoff & F. Radtke (Eds.) *Erziehen als Profession*. Opladen, pp. 70-91.
- EU Commission (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels.
- Faulstich, P. (1996a). *Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung*. Supplement to Report. Frankfurt a. M., pp. 7-13.
- Faulstich, P. (1996b). "Erwachsenenbildung als Beruf". *Hess. Blätter für Volksbildung*, 4, pp. 289-294.
- Faulstich P. (2001). "Deprofessionalisierung des Personals der Erwachsenenbildung und Neoregulierung", in A. Bolder, W. R. Heinz & G. Kutscha (Eds.) *Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung?* Opladen, pp. 278-293.
- Faulstich, P., Bojanowski, A. & Döring, O. (1991). *Bestand und Perspektiven der Weiterbildung – Das Beispiel Hessen*. Weinheim.
- Faulstich, P., Teichler, U. & Döring, O. (1996). *Bestand und Entwicklungsrichtung der Weiterbildung in Schleswig-Holstein*. Weinheim.
- Faulstich, P. & Zeuner, Chr. (1999). *Erwachsenenbildung*. Weinheim.
- Fuhr, Th. (1991). *Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners*. Bad Heilbrunn.
- Gieseke, W. (1988). *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn.
- Gieseke, W. (2001a). "Profession und Professionalität mit interdisziplinären Rückbezügen", in L. Roth (Ed.) *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*. Munich, pp. 1234-1248 (2nd revised and extended edition).
- Gieseke, W. (2001b). "Von der Weiterbildungsarbeit zum Beruf und zur Profession – zur Diskussion der Weiterbildungsprofessionalität", in *GdW-PH* 44, November.

- Gieseke, W. (2002). "Was ist erwachsenenpädagogische Kompetenz", in H.-U. Otto, Th. Rauschenbach & P. Vogel (Eds.) *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen, pp. 197-208.
- Gieseke, W. (2003). "Weiterbildungsinstitutionen – ein Forschungsfeld", in W. Gieseke (Ed.) *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld, pp. 7-26.
- Haindorff, M. (1992). "Ausbildung, Fortbildung, Weiterbildung", in W. Mader (Ed.) *Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly Approaches and Professional Practice*. Vancouver, pp. 225-228.
- Heuer, U., Botzat, T. & Meisel, K. (Eds.) (2001). *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld.
- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (1999). *Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. Stuttgart, Berlin, Cologne.
- Krüger, H. H. (Ed.) (2003). *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim.
- Mader, W. (Ed.) (1992). *Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly Approaches and Professional Practice*. Vancouver, pp. 225-228.
- Meisel, K. (1994). *Marketing für Erwachsenenbildung?* Bad Heilbrunn.
- Meyer-Ehlert, B. (1994). *Frauen in der Weiterbildung*. Opladen.
- Meyer-Ehlert, B. (2001). "Profession und Geschlecht – Weiterbildung als Berufsfeld für Frauen", in W. Gieseke (Ed.) *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen, pp. 661-669.
- Nittel, D. (2000/3). "Freiberuflichkeit als Zukunftsmodell für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen", in *Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 8th volume, pp. 137-148.
- Nittel, D. (2001). "Das Berufsfeld 'Erwachsenenbildung' im Wandel". *GdW-Ph* 44 November.
- Nuissl, E. & Pehl, K. (2000). *Portrait Adult Education Germany*. Bielefeld.

- Oevann, E. (1981). "Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns". Paper.
- Pehl & Reitz, G. (2001). *Volkshochschul-Statistik*, Year under review 2000. Frankfurt a.M. (39th edition).
- Peter, R. (1992). "Adult Education as a vocation", in W. Mader (Ed.) *Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly Approaches and Professional Practice*. Vancouver, pp. 47-61.
- RobS. (2003). "Empirische Befunde zum Bildungsmanagement in Weiterbildungsinstitutionen", in W. Gieseke (Ed.) *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld, pp. 129-138.
- Sauchiffer, U. (2003). "Frauen in Leitungspositionen der Erwachsenenbildung", in W. Gieseke (Ed.) *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld, pp. 139-160.
- Schimann, Chr., Iller, C. & Remmele, H. (2001). "Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung", in *Report, Literatur – und Forschungsreport Weiterbildung*, 48. Frankfurt a.M., pp. 8-36.
- Schulau, S. (1999). *Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung*. Munich and Mering.
- Schulau, S. (2002). "Neue Berufsprofile in der Erwachsenenbildung durch e-learning?", in *Supplement to Report*. Bielefeld, pp. 267-276.
- Schberg, W. (1972). "Erwachsenenbildung als Beruf", in W. Schulenberg et al. *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Brunswick, pp.7-23.
- Schulz, K. & Bausch, V. (1992). *Einblicke in das Berufsfeld der Bildungsmanager*. Munich.
- Seip, M. (1994). *Weiterbildungsszene Deutschland – Studie über den Weiterbildungsmarkt in Deutschland*. Bonn.
- Selli. (2002). "Bildung in Europa", in R. Tippelt (Ed.) *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen, pp. 217-240.
- Siebert, H. (1996). *Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet*. Frankfurt a.M.

- Tietgens, H. (1988). "Professionalität für die Erwachsenenbildung", in W. Gieseke (Ed.) *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn, pp. 28-75.
- Tietgens, H. (2000a). "Reflexionen für die Zukunft – Die Profession Erwachsenenbildung in historischer Perspektive", in R. Bergold, R. Hohmann & A. Seivreth (Eds.) *Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild?* Recklinghausen, pp. 31-38.
- Tietgens, H. (2000b). "Arten des Wissens und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung". *Report, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 45. Frankfurt a.M., pp. 109-115.