

A formação de educadores de adultos em Portugal: trajectos e tendências

Luís Areal Rothes

1

Um desenvolvimento tardio da formação de educadores de adultos

O desenvolvimento da educação de adultos em Portugal é tardio e mais recente é ainda a preocupação de formar as pessoas envolvidas no trabalho educativo com adultos. Desde finais do século XIX, verificam-se algumas iniciativas de educação popular, algumas com apoio estatal, mas que se revelam incapazes de alterar o panorama educativo sombrio da população adulta portuguesa. Sejam promovidas por professores da formação inicial, por intelectuais interessados na promoção educativa e cultural dos cidadãos ou por militantes de diferentes proveniências ideológicas, não se encontram então quaisquer medidas de carácter sistemático tendo em vista a sua formação.

Estas iniciativas de educação popular são interrompidas com a emergência, a partir de 1926, da ditadura salazarista. Só nos anos 50, com o Plano de Educação Popular, a intervenção estatal dirigida à educação de adultos ganha algum significado. Todavia, o Estado centraliza em si as actividades neste domínio, claramente marcadas por um paradigma escolar, visível não só nos programas ministrados, idênticos aos do ensino primário para crianças, mas também no recurso aos seus agentes de ensino, muitas vezes de forma coerciva e sem nenhum enquadramento formativo.

Neste contexto, a iniciativa social no domínio de educação de adultos esmorece. Há acções dispersas de educação popular promovidas por sectores da oposição à ditadura, mas que são perseguidas pelas autoridades policiais e por outras agências repressivas. Algumas iniciativas, sobretudo ligadas à Igreja Católica e a algumas estruturas político-administrativas do regime, têm mais facilidades, pelo menos enquanto mantêm um pendor ideológico conservador. Com efeito, mesmo as acções ligadas aos sectores mais progressistas da Igreja, cada vez mais críticos do regime, enfrentarão igualmente resistências por parte da ditadura, que procura cercear a sua afirmação. Num campo de educação de adultos assim coarctado, são travadas as possibilidades de se fortalecerem as acções de formação dos seus educadores, sendo de destacar contudo a forte aprendizagem que se foi consolidando pela acção militante de muitos homens e mulheres em que se cruzam as preocupações de educação popular com as preocupações de derrube do regime ditatorial.

Entretanto, sobretudo a partir da década de 60, começa a esboçar-se um sistema de formação profissional em Portugal. Em 1962, é criado o Instituto de Formação Profissional Acelerada (IFPA) e, no ano de 1963, surge o primeiro Centro de Formação Profissional Acelerada. É neste quadro que, em 1965, é criado o Centro Nacional de Formação de Monitores (CNFM), com o intuito de formar os monitores dos Centros de Formação e de realizar estudos em áreas técnicas da formação. Mais tarde, em 1968, paralelamente ao Serviço Nacional de Emprego, é constituído o Serviço de Formação Profissional, que integrará designadamente o IFPA e o CNFM. Marcado pelo modelo francês de formação profissional, estabelece-se um sistema que aposta em formações curtas, utilizando uma pedagogia funcional e reduzindo ao mínimo a formação geral. A formação de monitores obedece, no essencial, à mesma

lógica. Assim, se é verdade que se vai constituindo um sistema de formação profissional, com algumas preocupações de formação dos seus monitores, a verdade é que se tratam de estruturas com pouco significado no país, em resultado, nomeadamente, do atraso relativo da economia nacional, do contexto político ditatorial, da conseqüente fragilidade do movimento sindical e da lentidão do processo de massificação escolar no país.

No campo educativo, só na fase final do regime, já com Marcelo Caetano, que sucede ao ditador Salazar, se esboça, pelo menos a nível formal, o reconhecimento de uma certa especificidade da problemática da educação de adultos. Efectivamente, com a Reforma Educativa do ministro Veiga Simão, dá-se a criação da Direcção-Geral de Educação Permanente (1971) e assume-se a necessidade de utilizar programas e métodos pedagógicos distintos dos que eram destinados às crianças. Estas iniciativas são, no entanto, tardias e os seus resultados pouco significativos. Assim, quando a ditadura sucumbe, a educação de adultos, enquanto campo social específico, não tem praticamente passado em Portugal. As iniciativas estatais tinham sido sempre precárias, dispersas e quase sempre profundamente marcadas pelo modelo escolar. Neste quadro desfavorável, as acções de formação especificamente dirigidas a educadores de adultos são praticamente inexistentes.

2

A democratização do país e as alterações e bloqueios na formação de educadores de adultos

Apenas depois de 25 de Abril de 1974, com o processo de democratização do país, se reforça a atenção do poder político sobre esta problemática. Assim, na conjuntura revolucionária posterior à queda da ditadura, emergem perspectivas que sublinham a função crítica e alternativa da educação de adultos. Uma, mais efémera e visível em iniciativas de carácter pontual como a Campanha de Dinamização, o Plano Nacional de Alfabetização e algumas acções no âmbito do Serviço Cívico Estudantil, aposta numa acção militante

de conversão ideológica, assente numa lógica de dinamização do centro para a periferia. Uma outra corrente, associada ao modelo da educação popular, procurou, como modo de conseguir a consciencialização e emancipação dos sectores sociais desfavorecidos, inserir a educação de adultos nos movimentos populares e promover a qualidade dos processos educativos. Esta segunda corrente prevalecerá na orientação da Direcção-Geral de Educação Permanente, que entretanto reafirma o seu papel de coordenação política da educação de adultos. Ganha assim peso um mandato que privilegia a relação entre a educação de adultos, encarada numa acepção ampla e plurifacetada, e os processos de desenvolvimento e democratização. Esboçam-se iniciativas nos domínios da alfabetização, da redefinição do percurso escolar do adulto e do suporte à educação não formal, através das quais se procura apoiar as iniciativas sociais que visam o desenvolvimento e apostar decisivamente na participação criativa dos adultos e dos grupos e comunidades em que eles se inserem. Procura-se por isso privilegiar os educadores com práticas de educação popular e de inserção nos movimentos populares de base. Muitos irão manter, com vicissitudes várias e de formas muito variadas, com mais ou menos ligações ao Ministério da Educação, um vínculo duradouro com a educação de adultos.

Só que, a partir de 1976, com o processo de normalização política pós-revolucionária e durante dois anos, verifica-se uma interrupção abrupta da acção que vinha sendo conduzida pela Direcção-Geral de Educação Permanente. A sua quase paralisia reflecte, aliás, uma inflexão das orientações políticas para o sector. As formas de mobilização popular, que antes se procurava estimular, passam a ser encaradas com desconfiança. O recurso ao destacamento de professores do ensino regular denota a emergência de um mandato assente no esforço de escolarização de segunda oportunidade e surge, aliás, como um processo de assegurar o afastamento da rede pública de elementos mais comprometidos com as perspectivas de educação popular, até então preponderantes. A respectiva Direcção-Geral assume a formação destes professores do ensino regular, promovendo acções regulares, mas não sistemáticas de formação.

A corrente mais próxima dos movimentos de educação popular manteve no entanto, até pela sua inserção no campo da educação de adultos em criação,

um papel não negligenciável nas estruturas centrais da Direcção-Geral, mesmo que com dificuldades para fazer vingar os seus pontos de vista. Virá mesmo a reassumir um papel decisivo tanto na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA), desenvolvido pela Direcção-Geral de Educação Permanente, na sequência da aprovação, pela Assembleia da República, da Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro, como na redacção, quase uma década depois, dos Documentos Preparatórios III relativos à reorganização do subsistema de educação de adultos, realizado por uma equipa coordenada por Licínio Lima (L. C. Lima *et al.*, 1988), a solicitação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, como também, no mesmo ano de 1988, na elaboração, no âmbito da Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa, do Plano de Emergência para a Formação de Base de Adultos. Nestas propostas políticas, a formação de educadores de adultos é reconhecida como uma aposta decisiva, a qual tende, contudo, a ser sistematicamente adiada.

Entretanto, em 1986, tinha sido aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, documento basilar da reforma educativa, na qual se estabelece o quadro legal no qual se irá desenvolver o sistema educativo português. A Lei de Bases não contempla uma dimensão ampla e plurifacetada de educação de adultos, nem prevê a criação de um subsistema de educação de adultos com características próprias. O tratamento dado a este sector acaba, assim, por ser sempre disperso e perspectivado por referência à educação escolar. A educação de adultos é enquadrada em torno de três valências, na sequência do modo como ela se vinha estruturando: a formação profissional e o ensino recorrente de adultos, que se encaram como modalidades especiais da educação escolar, e a educação extra-escolar. Relativamente à formação de educadores de adultos, apenas no Ponto 3, do seu Art.º 33.º se faz uma breve alusão à possibilidade de se ministrarem cursos especializados para qualificar para outras funções educativas, referindo-se designadamente as de animação sociocultural e as de educação de base de adultos.

Em meados dos anos 80, uma década decorrida sobre o 25 de Abril de 1974, a rede pública de educação de adultos, que então iniciara o seu processo de consolidação, apresenta as seguintes características e bloqueios (Silva, 1990):

- a) um estatuto marginal face ao sistema educativo e às políticas educativas, agravado pela incipiência da pressão social para a sua valorização;

- b) um afunilamento real das instâncias educativas reconhecidas pelo Estado ao próprio Estado, apesar de um discurso programático que valoriza formalmente a participação e a iniciativa social;
- c) uma intervenção estatal marcada por fortes constrangimentos burocráticos e um modelo de inovação burocrática, com hiatos entre os decisores políticos, as equipas técnicas centrais e os diferentes níveis de aplicação;
- d) apesar de diversas iniciativas disseminadas pela rede pública denotarem uma visão mais abrangente da educação de adultos, no essencial verifica-se uma vinculação ao paradigma escolar, patente na concentração de esforços na escolarização de carácter compensatório.

Estes bloqueios reflectem-se na formação dos educadores de adultos. Os educadores implicados em iniciativas sociais de educação popular e/ou de educação permanente não encontram oportunidades de formação com carácter mais formal. Na rede do Ministério da Educação, verifica-se um recrutamento dos seus agentes predominantemente assente no destacamento de professores do ensino regular, com alguma formação desenvolvida pelo departamento ministerial respectivo, mas sem que, até finais dos anos 80, exista formação especializada nesta área. Não existe no ensino superior em Portugal, reflectindo o seu estatuto marginal face ao sistema educativo e às políticas educativas, formação graduada em educação de adultos. Efectivamente, só em 1989 surge, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, a primeira formação especializada nesta área, ao ser lançado o Curso de Estudos Superiores Especializados em Animação Comunitária e Educação de Adultos, dirigido a professores e outros técnicos de educação com formação graduada de ensino e superior (bacharelato ou licenciatura), sendo o diploma outorgado equivalente a licenciatura para todos os efeitos académicos e profissionais.

Na década que se segue à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo não há alterações significativas nas orientações essenciais da política de educação de adultos em Portugal. A escolarização compensatória continua a revelar-se como a preocupação essencial das políticas para o sector. Pressionado pelos níveis elevados de insucesso escolar verificados no ensino regular, o ensino dirigido aos adultos tende a ser frequentado predominantemente-

mente por um público juvenil que abandonara precocemente a escola e este afunilamento prejudica o apoio da rede pública de educação de adultos às modalidades não escolares.

Emerge no discurso político sobre a educação, entretanto, um novo objectivo, a que alguns autores têm chamado vocacionalista (cf., por exemplo, S. R. Stoer, A. D. Stoleroff e J. A. Correia, 1990). Há uma aposta na qualificação da mão-de-obra, que coloca a formação profissional como seu instrumento essencial. É um objectivo que surge associado ao esforço de escolarização referido e se reforça a partir da segunda metade dos anos 80, sobretudo quando a rede pública puder aceder a financiamentos comunitários.

Duas preocupações, que em momentos passados tinham sido reconhecidas como essenciais, são, então, claramente desvalorizadas. A perspectiva de “educação popular” esvai-se da condução política para este sector, apesar de algumas persistências discursivas e da permanência, um pouco contra a corrente, de algumas práticas disseminadas pela rede pública. Também o objectivo de alfabetização literal perde centralidade. Sobretudo, deixa de ser privilegiada a sua articulação com a formação cívica e política, no quadro de práticas educativas integradas. Em substituição, tende a prevalecer uma visão escolarizada desta alfabetização, cada vez mais encarada como parte de uma formação escolar elementar dos adultos.

O sector da educação de adultos continua a não marcar a agenda política, para o que contribui a incipiência das pressões sociais e, designadamente, a ausência de um movimento social pela educação de adultos. De facto, apesar de um aparente consenso na opinião pública sobre a necessidade de combater o analfabetismo e apostar na educação de adultos, não existe um forte movimento social, cristalizado através de associações influentes neste domínio, que reivindique de forma empenhada a presença da temática da educação de adultos na agenda política e o reforço do peso do sector no seio da administração pública. Neste quadro de fragilidade das associações de educação de adultos, não é de estranhar que elas se revelem incapazes de montar, ou de exigir, sistemas consolidados de formação dos seus educadores. Embora reconheçam a importância dessa formação (Lima e Sancho, 1988), são insuficientes e pouco consistentes as práticas de formação de educadores de adultos.

A vida da rede pública de educação de adultos será, a partir de finais dos anos 80, profundamente marcada pelo PRODEP, Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal. Com este programa, que contou com uma importante contribuição financeira da União Europeia, pretendia-se alterar a situação do sector educativo em Portugal, que se reconhecia como um dos principais entraves ao desenvolvimento do País. Um subprograma para a educação de adultos permitiu uma expansão quantitativa das acções desenvolvidas pela rede pública dedicada a este sector. Não implicou, porém, alterações qualitativas significativas e permanecem as tendências que se vinham manifestando no subsistema: aposta na promoção da escolaridade obrigatória; reforço das preocupações da sua articulação com acções de iniciação profissional; afunilamento do apoio financeiro na promoção estatal. Mas, se, no essencial, permanecem as orientações políticas para o sector, não deve ser subestimada a importância do PRODEP para a acção da rede pública de educação de adultos. Ele constituiu um reforço financeiro importante que favoreceu a sua afirmação, a construção de mecanismos de apoio à participação dos adultos e, evidentemente, alargou as possibilidades de formação dos educadores, permitindo a concretização de várias iniciativas distribuídas por todo o país, mas geralmente de curta duração.

De resto, o PRODEP acabará, através de outros mecanismos, por apoiar a formação de educadores. Fá-lo, designadamente, através dos apoios que estabelece para a formação no ensino superior e, nomeadamente, para a formação contínua e especializada de professores, relativamente à qual os documentos legislativos vão afirmando como áreas de formação a educação de adultos e a animação sociocultural¹.

É de sublinhar, entretanto, que, a partir da adesão à Comunidade Económica Europeia, em 1986, fortalecem-se, um pouco por todo o país, programas e iniciativas de desenvolvimento local que apostam na participação de pessoas e grupos na vida comunitária e que sublinham as virtudes educativas do envolvimento em processos locais de desenvolvimento. Muitas associações, algumas das quais surgidas depois da adesão, desenvolvem iniciativas de educação/formação de adultos (Guimarães, Silva e Sancho, 2000). Até finais dos anos 90, estas iniciativas mantêm-se fora ou nas margens da acção

da rede pública de educação de adultos do Ministério da Educação, que não dispõe de mecanismos indispensáveis de articulação com os seus promotores e de financiamento das suas acções. Seja como for, estes projectos de animação e desenvolvimento locais constituirão uma oportunidade importante para implicar muitos técnicos, normalmente jovens recém-formados, em tarefas de educação e formação de adultos, através de processos de rápida socialização profissional (Melo, Rothes e Silva, 2002).

Entretanto, no que à formação profissional diz respeito, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, criado em 1979 como serviço personalizado do Estado e dotado de autonomia administrativa e financeira, é a entidade responsável pela certificação da aptidão profissional dos formadores, cabendo-lhe homologar os cursos de Formação Pedagógica de Formadores, a realizar por organismos públicos, participados ou privados. Nesta área da formação de formadores e de outros agentes no domínio do emprego e da formação foram aplicadas verbas elevadas, com importante contributo dos financiamentos comunitários.

Neste domínio específico da formação profissional parece tornar-se cada vez mais clara a necessidade de incorporar lógicas e elementos educativos que não se esgotem numa formação directamente concebida e organizada como estritamente profissional. É uma exigência que se coloca para responder a participantes com características sociais mais heterogéneas e com modos cada vez mais variados de integração na vida activa, tornando mais óbvios os limites de formações sobretudo práticas e de banda estreita, que, menosprezando o desenvolvimento de competências essenciais para a toda a vida profissional e social, se esgotam na promoção de competências menos transferíveis e que mais rapidamente se tornam obsoletas. É no quadro do reconhecimento destes novos desafios que se entenderá a criação em 1997, no âmbito do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, do INOFOR, Instituto para a Inovação na Formação, instituto público que desenvolve projectos e parcerias que pretendem qualificar o sistema de formação e dar apoio estratégico à profissionalização e ao desenvolvimento das entidades formadoras e dos profissionais da formação.

3

Uma tentativa de relançamento da educação de adultos e da formação dos seus educadores

Entre 1995 e 2002, os governos socialistas irão avançar propostas de “relançamento da educação de adultos”, num quadro de política educativa pós-reformista, que desvaloriza o próprio conceito de reforma e aposta mais na introdução de mudanças políticas de tipo incrementalista, de carácter mais avulso, sector a sector (Lima, 2001). A questão educativa da população adulta portuguesa tinha merecido forte impacto público com a divulgação do estudo nacional de literacia, que avaliou as competências de leitura, de escrita e de cálculo dos adultos com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos (Benavente *et al.*, 1996). A crise do ensino recorrente – designação assumida pela escolarização de segunda oportunidade em Portugal – torna-se cada vez mais evidente e foi reconhecida na avaliação deste subsistema educativo promovida pelo Ministério da Educação (Pinto, Matos e Rothes, 1998).

Neste quadro, é criada em 1999, para funcionar em regime de instalação por um período previsto de dois anos², a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), instituto público sujeito à dupla superintendência e tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e Solidariedade. A ANEFA surge na sequência de um processo que se desencadeara com a elaboração, solicitada pela Secretária de Estado da Educação e Inovação, de um *Documento Estratégico para o Desenvolvimento da Educação de Adultos* (Melo *et al.*, 1998), que propunha, entre outras medidas, a constituição de uma Agência Nacional de Educação de Adultos. A adesão do Secretário de Estado do Trabalho e da Formação ao processo desencadeado colocará entretanto um novo enfoque nas articulações entre educação e formação, conduzindo à criação da então rebaptizada Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos³.

No que diz respeito à certificação escolar de adultos, a ANEFA fica associada a duas iniciativas fundamentais. Uma será a construção de um sistema de reconhecimento, validação e certificação das competências e conhecimentos adquiridos pelos adultos maiores de 18 anos em situações de trabalho e de

vida, realizado com base na construção de um Referencial de Competências-Chave e desenvolvido numa rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC), a cuja promoção podem concorrer entidades públicas e privadas, acreditadas pela ANEFA⁴. A outra será o lançamento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA)⁵, com dupla certificação escolar e profissional e uma estrutura curricular inovadora, que apostam também numa lógica de parceria institucional: a ANEFA promove e faz o acompanhamento dos cursos, mas estes são realizados por entidades parceiras, públicas ou privadas, que podem contar com financiamentos apoiados por fundos comunitários.

Para além disso, a ANEFA empenhou-se no desenvolvimento das designadas “Acções S@ber +”, acções de formação de curta duração dirigidas a todos os adultos independentemente das suas habilitações escolares e profissionais, assim como na criação de uma rede de “Clubes S@ber +”, espaços de acolhimento, informação, orientação e convívio de adultos em busca de novas oportunidades educativas, que se encontram ainda em fase de lançamento. Promoveu ainda o “Concurso S@ber +”, com o qual premiou anualmente projectos de educação de adultos, procurando a afirmação social destas iniciativas e estreitar as relações entre as entidades promotoras e a administração pública.

Relativamente à formação dos educadores de adultos, no já referido *Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos* (Melo et al., 1998) voltava a insistir-se na necessidade de garantir a formação de formadores com um leque de qualificações que se pretendia o mais diversificado. Neste documento faz-se apelo à participação das instituições de ensino superior, afirmando-se a necessidade de recorrer a diferentes estratégias formativas e sublinhando-se a relevância da formação em exercício, através da análise e reflexão das práticas desenvolvidas.

Pouco depois, o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, entretanto constituído, elabora, conforme fora previsto, o “S@ber +”. *Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos, 1999-2006* (Melo et al., 2001), que actualiza o *Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Neste

Programa, em que assentará a acção da ANEFA, especifica-se a aposta na formação dos agentes do sistema de educação e formação de adultos, a desenvolver até 2006. Primeiro, considera-se a necessidade de formar os organizadores locais da ANEFA, que, para além da formação em exercício, deverão participar em acções anuais ou bianuais de formação e informação. Também a formação dos avaliadores (de competências-chave), decisiva para o funcionamento dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, merece uma atenção especial. Aposta-se ainda na formação dos formadores e dos mediadores/tutores de EFA, que exige à ANEFA a criação de momentos e espaços formativos que favoreçam a concretização da lógica inovadora dos cursos EFA. Finalmente, a ANEFA deverá disponibilizar a formação dos responsáveis de “Clubes S@ber+”, como uma das componentes do “pacote de patrocínio” inerente ao protocolo de constituição destes clubes.

Dando sequência a estas preocupações, a lógica de formação de educadores de adultos privilegiada pela ANEFA foi a de articular com o acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido, numa estratégia que envolvesse os seus níveis local, regional e nacional, assim como as entidades promotoras com quem estabeleceu parcerias.

Já em 2002, o actual governo de coligação de centro-direita declarou a extinção da ANEFA e a sua integração na recém-criada Direcção-Geral de Formação Vocacional (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro). Esta alteração deixa adivinhar, entre outras consequências, uma nova diluição da educação de adultos em estruturas ministeriais dirigidas também para os jovens, assim como um reforço das tendências vocacionalistas na educação de adultos. De qualquer modo, para já, as instruções são para que se prossigam, em modos similares, muitas das iniciativas já lançadas pela ANEFA.

4

A formação graduada em educação de adultos

O ensino superior esteve até há muito pouco tempo alheado da formação graduada dos educadores de adultos. O panorama vem-se alterando nos últimos anos e multiplicaram-se, no sistema educativo português, os bacharelatos, as licenciaturas e os mestrados que assumem a educação de adultos como um domínio de especialização (por exemplo, cursos de Educação Social, Educação ou Ciências da Educação com especializações ou pré-especializações em educação e formação de adultos) ou, então, que estabelecem uma dimensão da educação de adultos como a sua área de formação (por exemplo, cursos de Animação Sociocultural ou de Educação Socioprofissional).

Ao nível dos bacharelatos e licenciaturas, primeiros graus de ensino superior com 3 e 4 ou 5 anos respectivamente, encontramos sobretudo três tipos de designações para as formações, reflectindo certamente preocupações formativas diversas, mesmo quando próximas.

Um primeiro grupo tende a privilegiar a designação de *Animação* (por vezes de *Intervenção Comunitária*), sugerindo que estes cursos estão especialmente interessados na formação de pessoas capazes de promover a participação dinâmica e comunitária dos actores e grupos sociais, reconhecendo, entre outras, as virtudes educativas deste envolvimento em processos participados de conhecimento da realidade e de resolução de problemas comunitários. São formações desenvolvidas no ensino politécnico, tanto público como privado.

Um segundo grupo de cursos assume a designação de *Educação Social*. Estes cursos privilegiam a formação de educadores capazes de intervir em espaços não formais de educação, sendo entretanto desigual a atenção que dedicam às questões da educação de adultos. Dos quatro cursos com esta designação, metade desenrolam-se no sector público e a outra metade no sector privado, onde surge a única universidade com esta formação. De notar ainda a existência de duas escolas politécnicas privadas, ligadas à mesma instituição, com cursos com a designação, mais específica, de *Educadores Sócio-profissionais*.

Finalmente, há um terceiro grupo com a designação mais genérica de *Educação* (ou de *Ciências da Educação*). São sempre cursos universitários e, com uma excepção, desenrolam-se no ensino público. Atribuem relevo à formação em áreas relacionadas com a educação de adultos, sendo que, em alguns casos, se encontram mesmo pré-especializações nestes domínios. É o que acontece nas Universidades de Coimbra, de Lisboa e do Minho.

A definição do currículo é da responsabilidades das autoridades académicas, ainda que, no caso do ensino politécnico, a autonomia das instituições de ensino superior na construção de ofertas formativas esteja limitada pela necessidade de autorização ministerial para o arranque e funcionamento de cursos graduados. A selecção dos candidatos no ensino público é, no essencial, realizada através de concursos organizados a nível nacional, assentando sobretudo nos resultados alcançados pelos alunos no ensino secundário, tanto ao longo da sua frequência, como em exames nacionais finais. Há, contudo, em licenciaturas em Educação ou Ciências da Educação, universidades com vagas que podem ser preenchidas por pessoas já graduadas através de concursos locais. Quanto ao financiamento, há também regras nacionais que estabelecem para o ensino público a participação do Orçamento do Estado, assim como as propinas dos alunos, as quais eram, até ao ano lectivo 2002/2003 idênticas para todo o país e para todos os cursos. A partir de 2003/2004 as instituições públicas podem estabelecer já propinas diferenciadas, mas desconhece-se ainda o impacto prático desta medida legislativa. No ensino privado, as instituições dispõem de maior autonomia na selecção dos seus candidatos e no estabelecimento das propinas a ser pagas pelos seus alunos.

Entretanto, com as alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo, introduzidas em 1997⁶, estabeleceu-se que os educadores de infância e os professores de ensino básico e secundário adquiram a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura. Sobretudo para os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo do ensino básico passa então a não ser suficiente, como até aí, o grau de bacharel e passa a exigir-se um grau conferido por cursos de mais longa duração. Para os professores em exercício, determinou-se a possibilidade de uma Formação

QUADRO 1
 Bacharelatos (B) e Licenciaturas (L)
 relacionados com a Educação de Adultos*

Curso	Grau	Escola	Sector	Via	(Pré-)Especialização
Animação Cultural	B+L	Escola Superior de Tecnologia, Gestão, Arte e Design das Caldas da Rainha do Instituto Politécnico de Leiria	PÚBLICO	POLITÉCNICA	
Animação Cultural	B	Instituto Superior de Ciências Educativas	PRIVADO	POLITÉCNICA	
Animação Cultural e Educação Comunitária	B+L	Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém	PÚBLICO	POLITÉCNICA	
Animação e Produção Artística	B+L	Escola Superior de Educação de Bragança do Instituto Politécnico de Bragança	PÚBLICO	POLITÉCNICA	
Animação Educativa e Sociocultural	B+L	Escola Superior de Educação de Portalegre, do Instituto Politécnico de Portalegre	PÚBLICO	POLITÉCNICA	
Animação Sociocultural	B+L	Escola Superior Artística do Porto	PRIVADO	POLITÉCNICA	
Animação Sociocultural	B+L	Escola Superior de Educação de Beja do Instituto Politécnico de Beja	PÚBLICO	POLITÉCNICA	
Animação Socio-educativa	B+L	Escola Superior de Educação de Coimbra, do Instituto Politécnico de Coimbra	PÚBLICO	POLITÉCNICA	
Animadores Socioculturais	B	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	PRIVADO	POLITÉCNICA	
Animadores Socioculturais	B	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo	PRIVADO	POLITÉCNICA	
Intervenção Social e Comunitária	B	Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário do Instituto Superior Politécnico Gaya	PRIVADO	POLITÉCNICA	
Educação e Intervenção Comunitária	B+L	Escola Superior de Educação de Faro da Universidade do Algarve	PÚBLICO	POLITÉCNICA	

(Continua)

(Continuação do Quadro 1)

Curso	Grau	Escola	Sector	Via	(Pré-)Especialização
Educação Social	B+L	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	PRIVADO	POLITÉCNICA	
Educação Social	B+L	Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém	PÚBLICO	POLITÉCNICA	
Educação Social	B+L	Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto	PÚBLICO	POLITÉCNICA	
Educação Social	B+L	Instituto Superior de Ciências Educativas	PRIVADO	POLITÉCNICA	
Educação Social	L	Universidade Portucalense Infante D. Henrique	PRIVADO	UNIVERSITÁRIA	
Educadores Sócio-Profissionais	B	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	PRIVADO	POLITÉCNICA	
Educadores Sócio-Profissionais	B	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo	PRIVADO	POLITÉCNICA	
Ciências da Educação	L	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra	PÚBLICO	UNIVERSITÁRIA	– Educação de Adultos ...
Ciências da Educação	L	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa	PÚBLICO	UNIVERSITÁRIA	– Formação de Adultos – Formação de Professores ...
Ciências da Educação	L	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto	PÚBLICO	UNIVERSITÁRIA	
Ciências da Educação	L	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	PRIVADO	UNIVERSITÁRIA	
Ciências da Educação	L	Universidade da Madeira	PÚBLICO	UNIVERSITÁRIA	
Educação	L	Universidade do Minho	PÚBLICO	UNIVERSITÁRIA	– Rec. Hum. e Gestão da Formação – Educação de Adultos e Interv. Comunitária – Animação Educativa e Desenvolvimento Pessoal e Social

Complementar que permita alcançar a nova qualificação profissional exigida, contando para o efeito com financiamentos do PRODEP, Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, com suporte financeiro importante da União Europeia. Essa formação pode assumir duas formas. Uma das possibilidades é a de realizar um Complemento de Formação que permite conseguir uma Licenciatura em Educação de Infância ou em Educação Básica, podendo essa formação realizar-se em várias áreas de especialização, uma das quais é precisamente a de *Animação Comunitária e Educação de Adultos*. A outra forma de realizar essa Formação Complementar e alcançar uma Licenciatura em Educação é realizar um Curso de Qualificação para o Exercício de Outras Funções Educativas, designadamente em *Animação Sócio-Cultural*, já que se trata de uma das funções educativas para as quais a legislação em vigor prevê a formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

Esta formação será realizada sobretudo no ensino politécnico, tanto público como privado, que vem assumindo em Portugal responsabilidades importantes na formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico, assim como na formação contínua e especializada dos docentes.

Desta forma, em relativamente pouco tempo, multiplicaram-se os professores com formação especializada nas áreas da animação e da educação de adultos. Em alguns casos, esta formação abrangeu docentes já com tarefas neste campo educativo mas, em muitos outros, ela vai envolver educadores de infância e professores da formação inicial sem experiência relevante neste campo, mas que procuram qualificar-se para exercer novas tarefas no sistema educativo, não sendo mesmo de estranhar que, atendendo às circunstâncias em que os cursos foram lançados, elas acabem por mobilizar também docentes que têm como preocupação fundamental alcançar um novo grau académico e as consequentes melhorias na carreira e no salário, independentemente das áreas em que a formação se realiza.

Vale a pena sublinhar ainda que, no caso desta Formação Complementar, as instituições de ensino superior têm limites importantes na definição curricular dos cursos. Ao contrário do que acontece nos bacharelatos e licenciaturas, em que as autoridades académicas, mais no ensino universitário do que no

politécnico, dispõem de grande autonomia na definição das formações que desenvolvem, no caso desta Formação Complementar, as instituições de ensino superior que as ministram estão condicionadas por regras relativas à própria designação dos cursos, à carga horária e às componentes de formação, sendo estabelecidos limites mínimos e máximos para o peso relativo das unidades de crédito adstritas à formação geral em ciências da educação, à formação específica na área de especialização e à formação orientada para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projecto na área de especialização. De notar também que a selecção dos formandos é da responsabilidade das instituições formadoras, ainda que considerando critérios estabelecidos a nível nacional. Aspecto inovador em Portugal foi a possibilidade, prevista na legislação, de se poder validar, num curso que confere grau académico, competências adquiridas em contextos não formais.

Os graus de Mestre e de Doutor só podem ser conferidos, em Portugal, pelo ensino universitário. Aos cursos de mestrado, organizados autonomamente

QUADRO 2

Formação Complementar de professores atribuindo grau de licenciatura relacionada com a Educação e Formação de Adultos *

Curso	Grau	Escola	Sector	Via
Animação Sócio-Cultural	Licenciatura em Educação	Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico Porto	PÚBLICO	POLITÉCNICA
Animação Sócio-Cultural	Licenciatura em Educação	Escola Superior de Educação Jean-Piaget Arcozelo do Instituto Piaget	PRIVADO	POLITÉCNICA
Animação Sócio-Cultural	Licenciatura em Educação	Escola Superior de Educação Jean-Piaget de Viseu do Instituto Piaget	PRIVADO	POLITÉCNICA
Animação Sócio-Cultural	Licenciatura em Educação	Escola Superior de Educação Jean-Piaget de Almada do Instituto Piaget	PRIVADO	POLITÉCNICA
Animação Sócio-Cultural	Licenciatura em Educação	Escola Superior de Educação Jean Piaget do Nordeste do Instituto Piaget	PRIVADO	POLITÉCNICA

(Continua)

(Continuação do Quadro 2)

Curso	Grau	Escola	Sector	Via
Animação Sócio-cultural – Educação, Desporto e Cultura	Licenciatura em Educação	Escola Superior de Educação de Viseu (Lamego) do Instituto Politécnico Viseu	PÚBLICO	POLITÉCNICA
Educação de de Adultos e Animação Comunitária	Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo	Escola Superior de Educação de Almeida Garrett – Cofac (Lisboa)	PRIVADO	POLITÉCNICA
Educação de Adultos e Animação Comunitária	Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo	Escola Superior de Educação de Beja do Instituto Politécnico Beja	PÚBLICO	POLITÉCNICA
Educação de Adultos e Animação Comunitária	Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo	Escola Superior de Educação de Coimbra do Instituto Politécnico Coimbra	PÚBLICO	POLITÉCNICA
Educação de Adultos e Animação Comunitária	Licenciatura Em Ensino Básico – 1.º Ciclo	Escola Superior de Educação de Leiria do Instituto Politécnico Leiria	PÚBLICO	POLITÉCNICA
Educação de Adultos e Animação Comunitária	Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo	Escola Superior de Educação de Portalegre do Instituto Politécnico Portalegre	PÚBLICO	POLITÉCNICA
Educação de Adultos e Animação Comunitária	Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo	Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico Santarém	PÚBLICO	POLITÉCNICA
Educação de Adultos e Animação Comunitária	Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	PÚBLICO	UNIVERSITÁRIA
Educação de Adultos e Animação Comunitária	Licenciatura em Educação de Infância	Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico Lisboa	PÚBLICO	POLITÉCNICA
Educação de Adultos e Animação Comunitária	Licenciatura em Educação de Infância	Escola Superior de Educadoras Maria Ulrich (Lisboa)	PRIVADO	POLITÉCNICA
Educação de Adultos e Animação Comunitária	Licenciatura em Educação de Infância	Universidade do Minho	PÚBLICO	UNIVERSITÁRIA

pelas autoridades académicas, podem aceder os licenciados com classificação mínima de 14 valores, ainda que se admita, excepcionalmente, o acesso de pessoas que não disponham desta condição, mas apresentem um currículo muito relevante. O financiamento dos cursos assenta normalmente no pagamento de propinas por parte dos formandos, mesmo que, com o PRODEP, Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, com apoio da União Europeia, se tenham criado algumas possibilidades de recurso a bolsas para apoiar a participação nestes cursos.

Não existe nenhum curso de mestrado com a designação de Educação ou Formação de Adultos. Com efeito, o que há são cursos com a designação de *Educação* ou de *Ciências da Educação*, no âmbito dos quais esta área é por vezes abordada, seja na parte curricular, seja na dissertação final. Em algumas universidades, como o quadro 3 mostra, foram criadas nestes Mestrados, com designações diversas, especializações na área de Educação de Adultos ou outras próximas.

Estas formações pós-graduadas reflectem um interesse crescente do mundo académico português pela educação de adultos, constituindo, ao mesmo tempo, uma alavanca importante para reforçar este empenho numa área que começa a ser abordada também em teses de doutoramento.

QUADRO 3
Mestrados relacionados com Educação de Adultos¹¹

Mestrado	Instituição	Sector	Especializações em Educação de Adultos
Ciências da Educação	Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	PÚBLICO	– Educação e Formação de Adultos ...
Ciências da Educação	Universidade Católica Portuguesa – Instituto de Educação (Lisboa)	PRIVADO	
Ciências da Educação	Universidade de Coimbra Faculdade Psicologia e Ciências da Educação	PÚBLICO	– Educação de Adultos e Intervenção Comunitária ...
Ciências da Educação	Universidade de Aveiro	PÚBLICO	

(Continua)

(Continuação do Quadro 3)

Mestrado	Instituição	Sector	Especializações em Educação de Adultos
Ciências da Educação	Universidade de Lisboa Faculdade Psicologia e Ciências da Educação	PÚBLICO	– Formação de Adultos – Formação de Professores ...
Ciências da Educação	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa)	PRIVADO	
Ciências da Educação	Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	PÚBLICO	
Ciências da Educação	Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências e Tecnologia	PÚBLICO	
Ciências da Educação	Universidade do Porto Faculdade Psicologia e Ciências da Educação	PÚBLICO	– Docência, Identidades e Formação – Animação e Gestão da Formação – Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social – Formação, Profissões e Identidades ...
Ciências da Educação	Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana	PÚBLICO	
Educação	Universidade dos Açores	PÚBLICO	
Educação	Universidade da Beira Interior	PÚBLICO	
Educação	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	PÚBLICO	
Educação	Universidade de Évora	PÚBLICO	
Educação	Universidade de Lisboa Faculdade Ciências	PÚBLICO	
Educação	Universidade da Madeira	PÚBLICO	
Educação	Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia	PÚBLICO	– Educação de Adultos ...
Educação e Sociedade	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (Lisboa)	PÚBLICO	

O ensino superior promove outros cursos não graduados. Neste âmbito, a formação de formadores começa a constituir uma preocupação recorrente, sendo que é muitas vezes nestas formações que se começa a ensaiar, com mais insistência, o recurso às novas tecnologias de comunicação e nomeadamente ao *e-learning* e à constituição de *comunidades virtuais*. Estamos perante novas estratégias formativas que se advinha tenderão a assumir um papel cada vez mais relevante, sendo previsível, designadamente, que a elas se recorra de modo mais sistemático nas formações graduadas.

5

A formação para um campo de educação de adultos em processo de redefinição

A expressão “educador (ou formador) de adultos” é polissémica e, num campo cada vez mais diversificado, remete-nos para uma multiplicidade de funções e de novas actividades profissionais. Temos, por um lado, muitos profissionais, com formações muito variadas e que não se consideram muitas vezes a si próprios prioritariamente como educadores de adultos, a exercerem efectivamente trabalhos no campo da educação de adultos, sejam eles exercidos a tempo inteiro ou parcial, remunerado ou gracioso, de modo esporádico ou continuado. Mas temos também, cada vez mais, um campo profissional que se está a afirmar em torno das actividades de educação e de formação de adultos. Estamos, então, perante educadores de adultos, que se assumem como tal e que deste modo são reconhecidos pelos seus pares e nos contextos sociais onde desenvolvem o seu trabalho.

Ora, para a afirmação social desta actividade profissional muito tem contribuído a multiplicação de formações graduadas em educação de adultos, um campo em que se têm alargado as oportunidades profissionais. Com efeito, são diversos os domínios da educação de adultos (educação compensatória, formação profissional, educação permanente e educação popular, etc.) e

cada vez mais as funções, que podemos organizar em tipologias que dependerão dos critérios de classificação adoptados, em que estes educadores podem exercer o seu trabalho.

Nestas circunstâncias, não é de estranhar que as formações graduadas neste campo, que podemos designar genericamente como da educação de adultos, venham a assumir características e designações variadas, as quais, mesmo que possam também depender das denominações mais em voga em sistemas educativos inspiradores, parecem resultar sobretudo das dimensões do trabalho de educação de adultos valorizadas na formação dos educadores: assim, por exemplo, quando assumem a designação de Animação Sociocultural ou Comunitária, destacam a necessidade de formar animadores capazes de promover a participação dinâmica e comunitária dos actores sociais, sem que tal signifique menosprezar as virtudes educativas destes processos; ou então, quando se afirmam como formações em Educação (ou Educação Social), é o papel educativo dos futuros profissionais que se destaca, o qual se assume deve ser concretizado também em dinâmicas de animação local para o desenvolvimento.

É de destacar, de qualquer modo, o relevo que se atribui em Portugal, no ensino superior graduado em educação de adultos, à formação de educadores que valorizem iniciativas socioeducativas para a democracia e o desenvolvimento. Efectivamente, multiplicaram-se, depois da democratização do país, os projectos e práticas de desenvolvimento local com fortes e evidentes preocupações de educação comunitária. Para dar uma ideia da diversidade destes projectos, foram considerados, já no início da década de 90, cinco tipos de projectos, alguns dos quais entrecruzados na prática: “inovações periféricas instituintes” que germinaram na rede de educação de adultos do Ministério da Educação; projectos dirigidos prioritariamente a mulheres, conduzidos quer por serviços públicos, quer por organizações não governamentais; projectos dinamizados por instituições e técnicos de serviço social; projectos liderados por algumas associações culturais, no quadro de alargamento do seu campo de intervenção e de uma maior articulação com projectos de desenvolvimento local; finalmente, projectos liderados por instituições de ensino superior (Silva, 1990).

Estes projectos apresentam os seguintes eixos caracterizadores essenciais: apostam no protagonismo de pessoas, grupos e instituições não vinculados directamente ao Estado, sem que tal signifique minimizar a necessidade e a obrigação do apoio estatal a estas iniciativas; colocam no centro das suas preocupações o desenvolvimento local, encarado como um processo endógeno, global e integrado; consideram que os projectos devem ser construídos a partir da identificação participada de oportunidades e dificuldades, de potencialidades e de problemas, devendo ser explorados todos os recursos disponíveis, designadamente aqueles que são endógenos; finalmente, estas intervenções assumem-se como iniciativas educativas, não tanto por contemplarem actividades mais especificamente educativas, mas por reconhecerem as virtudes educativas de uma participação alargada nas práticas de desenvolvimento social (Silva e Rothes, 1998).

O ensino superior em Portugal, mesmo quando não está directamente envolvido nestes projectos, tem revelado um forte interesse por estas intervenções socioeducativas. Não é de estranhar por isso que quando, a partir dos anos 90, se multiplicaram as formações graduadas em áreas relacionadas com a educação de adultos, estas tenham sido muito marcadas por estas experiências e pelas suas principais referências programáticas, as quais, de resto, se tinham consolidado já no seio do movimento internacional de educação de adultos.

Entretanto, mais recentemente, vem-se confirmando uma redefinição do campo da educação de adultos, com contornos para já não totalmente estabelecidos, mas que parecem aproximar-se das alterações que vêm marcando o conjunto dos países europeus e que Conter e Maroy (1999) sintetizam na nova concepção de formação qualificada como liberal social (distinguindo-a das concepções sociais democratas e liberais).

Antes de mais, as novas orientações políticas para o sector parecem afirmar a importância central da formação para as políticas de emprego, pelo seu papel no combate ao desemprego, no estímulo à competitividade económica e na responsabilização dos trabalhadores pela sua empregabilidade. Para isso, tendem a estabelecer novas formas de regulação das instituições encarregadas da formação. Por um lado, pelo desenvolvimento de um espaço

comum de regulação de instituições que antes desenvolviam actividades com propósitos diversos, que podemos enquadrar em três fileiras diferentes: segunda oportunidade de escolarização, educação permanente e educação popular, formação profissional. Simultaneamente, territorializando e contratualizando a regulação dos meios para a concretização dos objectivos que as autoridades políticas estabelecem para a formação. Assim, contando com o impulso dos financiamentos europeus, as instituições participantes daqueles três tipos de funções “vêm-se cada vez mais integradas num *espaço comum* no qual o financiamento, as regras de funcionamento, a divisão do trabalho, numa palavra, as modalidades de regulação são cada vez mais construídas e formalizadas num quadro institucional e jurídico único” (Conter e Maroy, 1999: 23).

Diferentes operadores, públicos ou privados, com ou sem fins lucrativos declarados, marcados por tradições e lógicas de intervenção muito distintas, são então mobilizados para este campo de formação mais unificado, em que novas demarcações se vão estabelecendo, já não tanto em função de orientações programáticas diversas, quando não mesmo opostas, mas pelas responsabilidades que a cada entidade é permitido assumir nesta preocupação prevaiente de evitar a exclusão social e garantir a *empregabilidade* dos trabalhadores.

Ora, neste campo agora mais unificado vem-se afirmando a necessidade crescente de novos profissionais de educação e formação de adultos, constituindo-se assim oportunidades de emprego para jovens recém-graduados, com formação nos domínios das ciências humanas e sociais e, nomeadamente, da educação e da psicologia. Por outro lado, faz-se sentir claramente a importância da formação contínua dos formadores e outros técnicos de formação, para responder às exigências colocadas pelas novas experiências formativas e pelos novos programas de financiamento. Para essa formação, recorre-se muitas vezes às entidades públicas reguladoras (por exemplo, a ANEFA/DGFV) e também às instituições de ensino superior, mas é de notar que, cada vez mais, o envolvimento qualificante das equipas pedagógicas nestes processos formativos lhes permite ser motor da sua própria formação, quer ela se concretize numa lógica de formação a partir da reflexão sobre as práticas desenvolvidas ou, então, na realização de cursos de curta duração por uma ou mais entidades promotoras de educação de adultos.

A ser verdade que existe este crescente empenho das entidades formadoras na formação dos seus próprios educadores, estas poderão ocupar parcialmente, com vantagens, o papel formativo dos organismos da administração pública com acção reguladora na educação e formação de adultos. Teremos, de qualquer modo, que cuidar para que a promoção da designada iniciativa social seja factor de enriquecimento deste campo, o que só acontecerá se estimularmos práticas e envolvermos entidades exprimindo interesses sociais e mandatos para a educação distintos e apresentando características e tradições de intervenção social e educativa diversas. Neste *espaço comum* de educação e formação de adultos que parece estar a estabelecer-se, temos que evitar a homogeneidade empobrecedora. Para isso, sendo certo que há sempre, dentro de certos limites, uma retradução dos programas de financiamento por parte de instituições, grupos e interesses locais, teremos que favorecer aquilo que poderemos designar por uma *retradução por assimilação*, em que o operador de formação age em função do trabalho e capital de experiências, mais do que uma *retradução por acomodação*, em que o operador se ajusta aos propósitos do programa de formação a que se candidatou, mesmo que tal implique alterações significativas no seu percurso de intervenção. Estaremos então a estimular contextos sociais mais ricos em oportunidades educativas e a desenvolver as possibilidades de formação dos educadores nos seus contextos de trabalho, desenvolvendo competências que, como acontece com os outros adultos, teremos de reconhecer e validar. A educação de adultos e a formação dos educadores só terão a ganhar se, cada vez mais, o espaço educativo local se constituir como uma combinação diversificada de estruturas, contextos, actores e práticas.

Notas

¹ A formação contínua e especializada de professores tinha ficado, no essencial, estabelecida na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril) e no enquadramento legal da formação contínua (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro).

² Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro.

³ A reivindicação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos era já antiga. Proposto também, em 1988, pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Lima *et al.*, 1988),

nunca foi concretizado. As semelhanças e as diferenças entre o organismo então sugerido e o agora concretizado são analisadas por Melo, Lima e Almeida (2002).

⁴ Portaria n.º 1082-A/2001, DR 206, Série I-B, de 5 de Setembro.

⁵ Despacho Conjunto n.º 1083/2000 do MTS e ME, DR 268, Série II, de 20 de Novembro.

⁶ Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.

⁷ Recolha realizada em Fevereiro de 2003.

⁸ Recolha realizada em Fevereiro de 2003.

⁹ Recolha realizada em Fevereiro de 2003.

Referências bibliográficas

BENAVENTE, Ana (coord.); ROSA, Alexandre; COSTA, António Firmino da; ÁVILA, Patrícia (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

CONTER, Bernard; MAROY, Christian (1999). "Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone". *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 2, 1-28.

GUIMARÃES, Paula; SILVA, Olívia Santos; SANCHO, Amélia Vitória (2000). "Educação/Formação de Adultos nas Associações: iniciativas popularmente promovidas ou socialmente organizadas?" In L. C. LIMA (org.), *Educação de Adultos. Forum II*. Braga: Universidade do Minho, 169-236.

LIMA, Licínio C. (2001). "Políticas de Educação de Adultos: da (não) reforma às decisões pós-reformistas". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, n.º 1, 41-66.

LIMA, Licínio C. (coord.); ESTÊVÃO, M. Lucas; MATOS, Lisete; MELO, Alberto; MENDONÇA, M. Amélia (1988). *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*. Ministério da Educação/Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *Documentos Preparatórios III*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.

- LIMA, Licínio C.; SANCHO, Amélia Vitória (1988). “Formação de Dirigentes e Animadores Associativos”, *FORUM 3*, 50-60.
- MELO, Alberto; QUEIRÓS, Ana Maria; SILVA, Augusto Santos; SALGADO, Lucília; ROTHES, Luís; RIBEIRO, Mário (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento Estratégico para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MELO, Alberto (coord.); MATOS, Lisete; SILVA, Olívia Santos (2001). “S@ber+”. *Programa para o desenvolvimento e expansão da educação e formação de adultos, 1999-2006*. Lisboa: ANEFA.
- MELO, Alberto; LIMA, Licínio C.; ALMEIDA, Mariana (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: ANEFA.
- MELO, Alberto; ROTHES, Luís; SILVA, Olívia Santos (2002). *Educação-Formação nos Projectos das Iniciativas Comunitárias “Emprego” e ADAPT*. Lisboa: Gabinete de Gestão EQUAL.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1953). *Plano de Educação Popular. Combate ao analfabetismo*. Lisboa: Companhia Nacional Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1971). *Projecto do Sistema Escolar*. Lisboa: M.E.N.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/D.G.E.P. (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos – Relatório de síntese*. Lisboa: M.E.
- PINTO, Jorge; MATOS, Lisete; ROTHES, Luís (1988). *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA, Augusto Santos (1990). *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*. Porto: ASA.
- SILVA, Augusto Santos; ROTHES, Luís Areal (1998). “Educação de Adultos” in VÁRIOS, *Estudos Temáticos – 3 v. (A evolução do sistema educativo e o PRODEP)*. Lisboa: DAPP do Ministério da Educação, 17-103.
- STOER, Stephen; STOLEROFF, Alan; CORREIA, José A. (1990). “O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica de Acumulação”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.