

ANO 50-1, 2016

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

revista portuguesa de  
**pedagogia**

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO  
DE ADULTOS

## Editorial

### **A Educação e Formação de Adultos no mundo contemporâneo**

A Educação de Adultos começou por se afirmar no cenário internacional pela sua vertente mais social, ligada à Educação Popular e à necessidade de dar resposta aos grandes desafios que, posteriormente, na sequência de duas guerras mundiais, se avolumaram. É precisamente no rescaldo da II Guerra Mundial, perante a enormidade da devastação, que o mundo se confronta com a urgência de criar organismos internacionais que assegurem um maior entendimento entre as nações, zelem pela instauração de uma cultura de paz e pressionem as entidades governamentais para estabelecer agendas concretas de ação em termos de políticas para as populações adultas e as suas comunidades de pertença.

Assiste-se, então, ao início de um movimento estruturado e consistentemente apoiado, o das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), promovidas pela UNESCO. O seu papel tem sido crucial na afirmação deste campo e no incentivo à discussão e reflexão alargadas em torno das necessidades do domínio da Educação de Adultos (EA), bem como na formulação de recomendações e na definição de agendas de ação para várias entidades, especialmente as governamentais (Bélanger & Mobarak, 1996; UNESCO, 1978).

À medida que todos íamos assistindo e participando no desenrolar da revolução científico-técnica, bem como sofrendo as suas conseqüências, o labor dos intelectuais da EA tornaram-na “uma disciplina universitária respeitável”, vindo o seu “tradicional praticismo e empirismo” (Simões, 2001, p. 7) a ser refletido e enriquecido com propostas teóricas que, não sendo inteiramente consensuais nem se podendo arrogar de integrarem no seu seio toda a diversidade de fenómenos educativos/formativos que a Educação e Formação de Adultos comporta, não deixaram de constituir alicerces concetuais fundadores deste domínio (Simões et al., 2001). É o caso da proposta de Malcolm Knowles com o seu modelo andragógico (Knowles, Holton, & Swanson, 2005).

É igualmente neste contexto de reforço da reflexão teórica que, no plano de uma reflexão mais vasta e abrangente, começam a ser sistematizados os princípios da *Educação Permanente*, os quais, assentando numa visão ampla, profunda e compreensiva das necessidades educativas do ser humano, vieram a propor-se como transformadores dos próprios sistemas educativos (Dave, 1979; Simões, 1979). Esses princípios, erigidos sobre o melhor do pensamento filosófico da Antiguidade Clássica, remontam (pelo menos na cultura ocidental) aos escritos de Platão, particularmente às obras a *República* e *As Leis*, em que a

educação é considerada o elemento estruturante da *cidade ideal*. A educação tem em conta a totalidade do ser humano (segundo Platão, o corpo e a alma; na linguagem atual diríamos o ser humano nas suas dimensões física, intelectual, emocional, social, espiritual), e destina-se a “dar aos corpos e às almas toda a beleza e bondade possíveis” (Simões, 1979, p. 18). A educação permanente tem como elemento central a noção de *continuidade*, quer no tempo (ao longo da vida), quer no espaço (a extensão das ações educativas a todos os espaços exteriores, instituições e organizações, e aos ‘espaços’ interiores, abrangendo todas as dimensões da personalidade, intelectual, física, ética, estética), deve estar acessível a todos e visar a autonomia pessoal, ou seja, tornar a pessoa agente da sua própria formação (Simões, 1979).

Previamente, os esforços de aprofundamento do significado da expressão Educação Permanente refletem-se num estudo que se estende por vinte anos (de 1952 e 1972) e que culmina na publicação do célebre relatório *Apprendre à être* (1972), da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, coordenado por Edgar Faure. Dois anos antes destaca-se também a publicação do Conseil de L’Europe (1970), intitulada *Éducation Permanente*, onde o conceito é apresentado como um “sistema compreensivo, coerente e integrado que procura responder às aspirações educativas e culturais de cada indivíduo na medida das suas capacidades” (Simões, 1979, p. 46).

Entretanto, e após a primeira CONFITEA (1949, em Elsinor), ocorre em 1960 a segunda (em Montreal), numa época de conturbadas mudanças sociais e económicas, sendo a sua contribuição principal a insistência da UNESCO para que a Educação de Adultos seja considerada parte integrante de cada sistema nacional de educação. Daqui viria a nascer também a proposta do dia internacional da literacia, criado pela UNESCO em 1965. Em 1972, a realização da terceira CONFITEA (Tóquio) confere pela primeira vez visibilidade internacional ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, na perspetiva da articulação da educação inicial e da EA num sistema integrado e compreensivo. Neste âmbito, recomendou-se a transformação das instituições educativas formais (escolas e universidades), no sentido de uma maior cooperação com instituições de EA. A EA começava a viver um período áureo e, em termos de resolução normativa, o grande acontecimento foi a 19ª Conferência Geral da UNESCO (realizada em 1976, em Nairóbi) de onde surge a *Recomendação sobre o desenvolvimento da educação de adultos*, chegando-se pela primeira vez a uma das definições mais consensuais deste campo, o qual passa a ser considerado um subconjunto integrante de um projeto global de educação permanente.

Doze anos depois, na conferência de Paris (1985), muito embora a sua declaração final não tenha estabelecido metas concretas para a década seguinte e tenha decorrido sob alguma tensão devido à crise económica dos anos 70 e à saída dos EUA da UNESCO, os valores da ética, compreensão, tolerância e da instauração de uma cultura de paz são reafirmados, ao mesmo tempo em

que se chama a atenção para a necessidade de fomentar o espírito crítico no consumo da informação, para a necessidade urgente de se formarem educadores de adultos, de se avaliarem os programas para adultos e, explicitamente, se apontar para as alterações demográficas, designadamente o envelhecimento da população, reiterando a necessidade de criar estruturas para o acesso de todos à educação. É nesta conferência que aparece como palavra-chave o termo *aprendizagem* e que surge a *Declaração do Direito a Aprender*.

A conferência de Hamburgo (1997) surge num contexto em que se regista uma generalizada reorientação de discursos e práticas no campo da EA, associada à ascensão da expressão *aprendizagem ao longo da vida*. A progressiva substituição do conceito de educação pelo de aprendizagem, já visível nesta conferência (Ireland & Spezia, 2014), reflete uma perspetiva instrumental da educação, subordinando-a fundamentalmente às exigências do mercado de trabalho e da economia. No entanto, é de salientar que a sua declaração final não deixou de reafirmar todas as grandes causas das conferências anteriores, continuando a destacar a Educação de Adultos como condição essencial para a promoção da justiça social e do bem-estar individual e coletivo. No contexto destas marcadas mudanças de terminologia, passa também a ser adotada a expressão *educação e formação* nas políticas e nos discursos das principais organizações internacionais, como o Conselho da Europa e a OCDE, e torna-se usual a expressão vigente até aos nossos dias de *Educação e Formação de Adultos* (EFA). É na sequência de Portugal se ter feito representar nesta conferência por uma delegação governamental, que se inicia no nosso país um ciclo de mudanças que faz renascer no final do século XX a Educação e Formação de Adultos (Guimarães, 2009; Melo, Queirós, Silva, Salgado, & Ribeiro, 2008) com a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos em 1999, após uma década de progressivo apagamento e desmantelamento da EA (Lima, 2007).

Porém, no contexto internacional, após a quinta CONFINTEA (2009, Belém do Pará), toma-se consciência de que não foi dada a merecida atenção à EA em termos de reformas educacionais e de contributo para a eliminação da pobreza, da desigualdade de género, para a provisão de educação para todos e o desenvolvimento sustentável, podendo, pois, reconhecer-se “uma regressão inquietante” (Ireland & Spezia, 2014 p. 49). Contudo, esta conferência, para além de ser vista como uma importante plataforma para o diálogo internacional, teve o mérito de colocar a ênfase na implementação das políticas de EA, na necessidade de se passar da retórica à ação, e foca-se na articulação entre os conceitos de educação e aprendizagem. Neste sentido, ‘inaugura’ o uso do conceito de *educação e aprendizagem de adultos*, de modo a vincar a continuidade da aprendizagem formal, para a não formal e informal (UNESCO, 2010a). Tendo em conta este pequeno apontamento sobre o desenvolvimento da EA, desde a segunda metade do Séc. XX, apesar de se terem dado importantes passos nesta matéria, estamos longe de viver numa “sociedade de aprendi-

zagem comprometida com a justiça social e o bem-estar geral” (UNESCO, 2010b, p. 24), ou como Alberto Melo lhe chamou, ao preficiar a tradução para português da Declaração Final e Agenda para o Futuro da quinta CONFINTEA, de termos criado uma *sociedade educativa* (Instituto de Educação da Unesco, 1997). Enquanto alguns problemas foram sendo minorados, outros têm vindo a agudizar-se e as respostas provenientes da implementação de programas e políticas educativas continuam a ser largamente exíguas. Como refere o *Global Report on Adult Learning and Education*, “muitas famílias vivenciam pouca melhoria na qualidade de vida, mas uma intensificação da pobreza, da fome, da marginalidade e da desigualdade” (UNESCO, 2010b, p. 119). O problema dos conflitos armados, da insegurança e, mesmo, o clima de terror vivido em várias regiões do mundo, a ação predadora e destrutiva sobre os recursos naturais e os sistemas ecológicos, o desemprego e a precariedade no trabalho, a incapacidade de instituir sociedades genuinamente democráticas, regidas pelos mais nobres valores humanistas e não por ideologias alimentadas pela competitividade feroz, o lucro, o conforto material, a exploração cega das pessoas, não só sulcam cada vez mais fundo as diferenças entre o Norte e o Sul, como também estão a criar desigualdades crescentes nas sociedades ditas mais desenvolvidas.

As políticas de educação e formação (nacionais e globalizadas) têm vindo a edificar-se em torno de uma visão do conhecimento como fomento do desenvolvimento económico. Não obstante o conhecimento ser considerado como fonte de prosperidade para as pessoas, as empresas, as nações, não se fortalecendo os sistemas que garantam igualdade de oportunidades de acesso e permanência, pouco ou nada se faz efetivamente pelo bem-estar dos cidadãos. O conhecimento não se adquire por osmose, para além de se ter acesso a ele, é necessário saber transformar a informação em dados organizados, estruturados de modo a ganharem relevância e sentido. É necessário, igualmente, saber avaliar, de forma crítica, quantidades massivas de informação, disponíveis 24h por dia, sete dias por semana. A tecnologia e os recursos digitais estão a mudar a forma como as pessoas aprendem e a aumentar intensamente as oportunidades de aprendizagem pelas modalidades não formal e informal. Porém, as regiões do mundo marcadas por problemas graves de conflitos, pobreza, iliteracia, estão arredadas deste tipo de sociedade. Há 1.3 biliões de seres humanos extremamente pobres, 70% dos quais são mulheres (Merriam & Bierema, 2014) e 774 milhões de adultos (sendo dois quartos mulheres) que não têm competências básicas de literacia (UNESCO, 2010b).

Outro dos grandes desafios do mundo contemporâneo diz respeito às profundas alterações demográficas com reflexos na EFA, estando as pessoas de idade avançada a aumentar a ritmo galopante. Neste âmbito, a EFA também é chamada a criar mais e melhores oportunidades educativas para as pessoas idosas e a continuar a investigar os fatores que favorecem o envolvimento destes cidadãos em ações educativas, bem como a identificar as barreiras

principais que enfrentam. Isto é tanto mais importante quanto sabemos que há uma tendência muito consistente para a quebra na participação em atividades organizadas de educação a partir da meia-idade, sobretudo em pessoas com baixo nível de escolaridade (Comissão das Comunidades Europeias, 2006; Simões, 1997). Uma atenção especial é também necessária, em termos educativos, para os migrantes, muitas vezes fugindo à guerra e à violência, que procuram melhores condições de vida, de modo a que não continue a agravar-se o fosso de desigualdade entre subgrupos populacionais.

Face a este ‘caldo de cultura’ em estado de explosão latente, e não obstante concordarmos que a educação não faz tudo (Lima, 2010), acreditamos que sem ela, nomeadamente sem um sistema coeso e sustentado de educação e formação de adultos de qualidade, não será possível “romper o ciclo de exclusão e desvantagem em direção a um futuro mais sustentável”, esperançoso e de verdadeiro bem-estar (UNESCO, 2010b, p. 119).

A magnitude do desafio é enorme! É necessária uma mudança de fundo, uma *metanoia*. Não obstante haver sinais de alguns movimentos e forças positivas, os postulados materialistas e instrumentalizadores na relação dos seres humanos entre si e com os outros seres vivos e a natureza, a hegemonia política do neoliberalismo enquanto paradigma dominante da pós-modernidade, de certa forma, estão a conduzir-nos ao estertor civilizacional (Gadotti, 2001). Precisamos de mudanças profundas nas ideias de desenvolvimento, de bem-estar, de qualidade de vida, indo muito além de refinamentos e ajustes.

Ireland (2014) afirma que a educação de adultos é uma ferramenta essencial “para criar a base para uma cultura de paz e de boa convivência, para estabelecer relações mais harmoniosas entre os ambientes humano e natural, para desenvolver o potencial de todas as pessoas” (p. 54). Contesta a noção de bem-estar por que se rege a civilização contemporânea, ligada ao conforto e riqueza materiais. Em alternativa, Ireland chama a atenção para outros modelos de referência ligados a visões cosmológicas de povos indígenas da América latina (o *buen vivir*) e à cosmologia ética e moral budista, que enfatizam a relação íntima e interdependente entre o universo, a natureza e o ser humano. O presente número da Revista Portuguesa de Pedagogia integra seis artigos subordinados à temática Educação e Formação de Adultos. No primeiro, intitulado *Diversificação, Massificação e Esvaziamento da Oferta de Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal: Algumas Reflexões e Inquietações*, Rosanna Barros apresenta uma reflexão crítica sobre a evolução recente das políticas educativas na área da Educação e Formação de Adultos, realçando as suas ambiguidades e tensões. A autora critica as tendências neoliberais atuais, sublinhando a importância do papel do Estado na garantia e efetivação do direito dos adultos à educação, numa ótica de justiça social.

Joanna Ostrouch-Kamińska e Cristina C. Vieira, no artigo intitulado *Gender Sensitive Adult Education: Critical Perspective*, refletem sobre a influência das

experiências relacionadas com o gênero nos processos de aprendizagem e no funcionamento das instituições de educação de adultos, salientando o papel destas experiências na definição dos objetivos, motivos e expectativas de aprendizagem. As autoras defendem uma educação de pessoas adultas sensível ao gênero, crítica e emancipatória, consciente da existência de desigualdades e discriminação de gênero, respeitando as subjetividades individuais e potenciando o desenvolvimento integral de todos os participantes nos processos de aprendizagem.

O terceiro artigo, *Desenvolvimento Profissional Docente: Percepções dos Professores em Diferentes Períodos ao Longo da Vida*, da autoria de Rui Pires, Mariana Gaio Alves e Teresa N. R. Gonçalves, explora a questão do desenvolvimento profissional docente, enquanto processo de aprendizagem ao longo da vida, apresentando um estudo empírico sobre as percepções de docentes do ensino não-superior dos seus próprios processos de desenvolvimento profissional. Os resultados traduzem a existência de algumas diferenças entre as percepções dos docentes, segundo o período da vida profissional em que se encontram e os níveis de escolaridade em que lecionam.

No artigo *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais: Reflexão sobre uma Experiência*, Ana Paula Almeida descreve uma experiência levada a efeito num Centro para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), realçando as parcerias e as dinâmicas territoriais desenvolvidas. A autora reflete ainda sobre os efeitos do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais. Referindo os ganhos pessoais de autoestima, motivação para novas aprendizagens e autoconfiança, Ana Paula Almeida salienta, no entanto, o fraco impacto do processo de RVCC Pro na vida profissional dos adultos, considerando que tal pode colocar em causa um compromisso dos adultos com a aprendizagem ao longo da vida.

Letícia Raquel Gonçalves Lopes, Maria da Graça Amaro Bidarra e Carlos Manuel Folgado Barreira são os autores do quinto artigo, intitulado *Percepção da Transferência das Aprendizagens em Educação e Formação de Adultos: Um Estudo num Centro de Emprego e Formação Profissional*. Neste artigo são apresentados os resultados de uma investigação realizada com formandos de cursos de Educação e Formação de Adultos num Centro de Emprego e Formação Profissional, sobre a percepção da transferência das suas aprendizagens, tendo como base o modelo de Holton e colaboradores. Os formandos apresentam uma percepção positiva da transferência da aprendizagem para um futuro posto de trabalho, verificando-se, no entanto, diferenças significativas nas suas percepções em função de algumas variáveis.

No último artigo, *A Indelével Relação entre Trabalho e Formação: O Caso do Centro de Formação de uma Grande Empresa*, Sandra Pratas Rodrigues e Natália Alves apresentam uma investigação, de natureza qualitativa, sobre as práticas de uma estrutura de formação profissional contínua de uma grande empresa do

sector automóvel. As autoras concluem que existe uma relação fusional entre o trabalho e a formação, que se traduz na definição das finalidades e objetivos da formação, associada a uma conversão dos referenciais das práticas em referenciais da formação e a uma subordinação da formação às necessidades e aos ritmos da produção.

A Revista Portuguesa de Pedagogia dedica este número, subordinado ao tema Educação e Formação de Adultos, ao Professor António Simões, reconhecendo e agradecendo o seu contributo pioneiro e ímpar para o desenvolvimento e afirmação da área da Educação de Adultos na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e no contexto mais vasto, nacional e internacional.

Ana Maria Seixas  
Albertina Oliveira  
Luís Alcoforado  
Carlos Reis

## Referências bibliográficas

- Bélanger, P., & Mobarak, H. (1996). UNESCO and adult education. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (2ª. ed., pp. 717-723). Oxford: Pergamon.
- Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Nunca é tarde para aprender*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Conseil de L'Europe (1970). *Éducation permanente*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Dave, R. H. (1979). *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana.
- Faure, E. (Coord.), Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Apprendre à être*. Paris: UNESCO.
- Gadotti, M. (2001). Educar adultos hoje na perspectiva de Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 31-40.
- Guimarães, P. (2009). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: Diversos sentidos para o direito à educação? *Rizoma*, 3, Consultado em <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>
- Instituto de Educação da Unesco (1997). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – Hamburgo 1997*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- Ireland, T., & Spezia, C. (Orgs.). (2014). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO-MEC. Consultado em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>
- Ireland, T. (2014). A agenda CONFINTEA: Um trabalho em andamento. In T. Ireland e C. Spezia, (Orgs.), *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA* (pp. 57-75). Brasília: UNESCO- MEC



- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6<sup>th</sup> ed.). USA: Elsevier.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na "sociedade da aprendizagem". *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.
- Melo, A., Queirós, A., Silva, A. S., Salgado, L., & Ribeiro, M. (1998). *Uma aposta educativa na educação para todos: Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Simões, A. (1997). O IALS: Uma investigação importante para a educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31(1,2), 3-17.
- Simões, A. (2001). Discurso de abertura das 2<sup>as</sup> Jornadas Modelos e práticas em educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 7-11.
- Simões, A., Oliveira, A. L., Vieira, C. M. C., Alcoforado, L., Lima, M. P., & Gaspar, M. F. F. (Eds.). (2001). *Modelos e práticas em educação de adultos*. Universidade de Coimbra: Núcleo de Assistência Psicológica e de Formação de Adultos, FPCE.
- UNESCO (1978). *Conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- UNESCO (2010a). *Marco de ação de Belém: Confinteia VI*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2010b). *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO.