



XII Encontro Nacional de SIOT

Informações | Inscrições: www.apsiot.pt

Cidadania e Empregabilidade As Novas Paisagens Socioprofissionais

27 e 28 Março 2007
Fundação Calouste Gulbenkian

Patrocínio | Apoio:



FUNDAÇÃO
CALOUSTE
GULBENKIAN



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Colaboradores:

AISO

APSIOT | Associação de Profissionais em Sociologia (SIOT)

Inscrições | informações

Telef_Fax : 21 868 79 41

apsiot@mail.telepac.pt

www.apsiot.pt/encontro/IndexXII.html

2007, APSIOT (Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial das Organizações e do Trabalho)

XII Encontro Nacional de SIOT
Cidadania e Empregabilidade: As Novas Paisagens Socioprofissionais

Primeira edição: Junho de 2007
Tiragem: 300 exemplares

ISBN: 978-989-95465-0-9
Edição: APSIOT

Propriedade: APSIOT
Rua de Santa Marta, 47 – 5º Andar, Sala 509
1169-023 Lisboa
Telf/Fax: 218 687 941
E-mail: apsiot@mail.telepac.pt; pagina@apsiot.pt
Página: www.apsiot.pt

Cidadania e Empregabilidade: As Novas Paisagens Socioprofissionais	1.
Ficha Técnica	2.
Índice	3.
Apresentação - António Gama	6.
Sessão Solene de Abertura - <i>António Norberto Rodrigues</i> – Presidente da APSIOT	7.
Mesa Redonda - Cidadania e Empregabilidade	13.
<i>Iлона Kovács</i> – ISEG – Universidade Técnica de Lisboa	
<i>Luísa Oliveira</i> – CIES - ISCTE	18.
Tema A Globalização, Inovação e Flexibilidade no Emprego	26.
Globalização e relações laborais em Portugal (3)	26.
<i>Marínus Pires Lima</i> - ICS-Universidade de Lisboa	
O trabalho de venda em centros comerciais (5)	38.
<i>Sofia Alexandra Cruz</i> – Faculdade Letras -Universidade do Porto	
Globalização e flexibilidade – mitos, pretextos ou realidades? (7)	52.
<i>António Garcia Pereira</i> – ISEG- Universidade Técnica de Lisboa	
Significado da evolução recente das formas atípicas de emprego (12)	69.
<i>Isabel Faria Vaz</i> - DGEEP- MTSS	
Processos de globalização das cadeias de valor na indústria do vestuário em portugal: implicação nas estruturas de trabalho (24)	81.
<i>António Brandão Moniz; José Sampaio; Ana Silva; Tobias Woll</i> – IET-FCT-Universidade Nova de Lisboa	
Padrões de tempo de trabalho nas PME europeias (34)	95.
<i>Leonor Pires; Teresa Duarte; Paulo Alves; Luís Poças</i> - EST- Instituto Politécnico Setúbal; Dinâmia/ISCTE	
Empresários inovadores no Alentejo: os protagonistas, as empresas e o seu contexto (39)	120.
<i>Domingos Afonso Braga</i> – Universidade de Évora	
Tema B Formação, Qualificação e Competências	144.
As competências comportamentais na Administração Pública – Essência para um <i>saber agir</i> e um <i>saber fazer</i> adaptativo(s) e generalista(s) na era da globalização (1)	144.
<i>César Madureira</i> - INA	
Transições profissionais de jovens com baixos níveis de qualificação académica (10)	161.
<i>Anabela Serrão</i> - CIES-ISCTE	
“Mudança sobre rodas”: tendências da redefinição dos perfis profissionais dos trabalhadores do subsector da manutenção e reparação de veículos automóveis (17)	180.
<i>Ana Isabel Correia Oliveira Teixeira; Flávio Osório Alves Martins</i> – Agência Piaget para o Desenvolvimento	
O trabalho dos formadores de adultos desfavorecidos numa sociedade em mutação: desenvolver competências para a cidadania e empregabilidade (25)	199.
<i>João Eduardo Martins; Teresa Pires Carreira</i> - FCHS- Universidade do Algarve	
“A resolução construtiva de conflitos em contexto de trabalho social: alguns resultados sobre estilos de gestão de conflito” (28)	222.
<i>Pedro Cunha; Paula Silva</i> - FCHS-Universidade Fernando Pessoa	

O TRABALHO DOS FORMADORES DE ADULTOS DESFAVORECIDOS NUMA SOCIEDADE EM MUTAÇÃO: desenvolver competências para a cidadania e empregabilidade.

João Martins

Teresa Carreira

Introdução

As metamorfoses do mundo do trabalho e do emprego nas sociedades da informação e do conhecimento têm tido como consequência principal a alteração estrutural das competências “exigidas” aos indivíduos para se manterem “empregáveis” ao longo da vida.

O paradigma de produção em massa-consumo de massa, característico da forma de organização do trabalho Taylorista-Fordista, tem vindo a dar lugar, cada vez mais, a formas de organização do trabalho mais flexíveis, mais em conformidade com as “necessidades” da nova economia.

Ao nível da aprendizagem dos indivíduos isto tem tido como consequências a passagem de um paradigma legitimador do acesso aos lugares no mercado de trabalho centrado no modelo das “qualificações” para um novo paradigma legitimador centrado no modelo das “competências”. Por outro lado, a economia centrada no conhecimento¹ e na sociedade em rede (Castells, 2002) tem vindo a proporcionar excelentes oportunidades aos actores e agentes sociais que se encontram em situação privilegiada nas diversas esferas da vida social e, em simultâneo, tem contribuído para agravar os processos de exclusão social da população que não possui os mecanismos sociais de apropriação das potencialidades fornecidas pela sociedade do conhecimento.

¹ Diversos sociólogos contemporâneos procuram caracterizar as sociedades de modernidade avançada. Embora pondo em evidência diferentes dimensões e pontos de vista do desenvolvimento das sociedades actuais, todos eles destacam a centralidade do conhecimento e da informação como fonte de poder das sociedades contemporâneas. Designações como Sociedade Pós-Industrial (Bell, 1976), Sociedade da Informação (Lyon, 1992), Sociedade em Rede (Castells, 2002), Sociedade de Risco (Beck, 1992), Terceira Vaga (Toffler, 1984) ou Modernidade Tardia (Giddens, 1994) remetem para uma nova ordem social assente na economia do conhecimento. Em Portugal a equipa de Gustavo Cardoso caracteriza a sociedade portuguesa como uma sociedade em transição para a sociedade em rede (Cardoso e outros, 2005).

As políticas educativas² dos países da União Europeia em geral, e de Portugal em particular³, têm vindo a assumir e a reconhecer a importância de que se reveste a educação e a formação da população activa adulta, sobretudo a mais desfavorecida e em risco de exclusão social.

É neste sentido que surgiu, desde finais do século passado, no nosso país, o reconhecimento da necessidade de uma aposta forte na educação e formação de adultos, essencialmente com a criação da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) entretanto extinta⁴ e que passou para a tutela da DGFV (Direcção Geral de Formação Vocacional), partindo-se da constatação inequívoca dos baixos níveis de qualificação da população activa portuguesa e do consequente reconhecimento deste fenómeno social como um claro “entrave” ao desenvolvimento económico e social do nosso país e de colocação em risco da “coesão social” nacional.

Como consequência desta nova aposta política muito influenciada pelo novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida, a oferta e a procura de cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) para públicos desfavorecidos e em risco de exclusão

² Em finais de 1995 é lançado, pela Comissão Europeia, o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação, “Ensinar e Aprender, rumo à sociedade cognitiva”*. Neste documento destaca-se a importância que a educação e a formação tem a nível europeu no plano económico, no acesso ao emprego, na manutenção da empregabilidade, no combate ao desemprego e à exclusão social e na promoção da igualdade de oportunidades. Por decisão do Conselho e do Parlamento Europeu, 1996 foi proclamado o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida. Em 2000 a criação do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida reforça a importância política atribuída à educação e à formação como forma de promoção da cidadania e da empregabilidade dos cidadãos europeus.

³ Em Portugal, o programa *Novas Oportunidades*, apresentado pelo Governo português em Dezembro de 2005 aponta para a qualificação de um milhão de adultos activos como forma de promover a “competitividade” da economia nacional e o combate à “exclusão” social da população adulta desfavorecida e fracamente qualificada. O *Portal da Educação : Iniciativa Novas Oportunidades* apresenta os objectivos fundamentais da campanha: “A Iniciativa Novas Oportunidades, que procura dar resposta aos baixos índices de escolarização dos portugueses através da aposta na qualificação da população, concretiza-se em duas ideias-chave: uma Oportunidade Nova para os jovens e uma Nova Oportunidade para os adultos”, em: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>

⁴ Segundo Rui Canário (2005: 33) Alberto Melo, referindo-se à extinção da ANEFA, fala de um autêntico “crime institucional” na política de educação de adultos em Portugal. Canário considera a “substituição” da ANEFA pela DGFV uma claro erro de política educativa, na medida em que a formação de adultos não pode estar encerrada nas fronteiras do escolar nem na mera formação de recursos humanos. Licínio Lima fala mesmo de “educação de adultos sitiada”, alertando que esta inclusão da educação de adultos na DGFV resulta num novo “vocacionalismo”, ou seja, uma clara forma de “ajustamento” da educação à economia.

É importante referir que o actual governo, por sua vez, em Outubro de 2006, extingue a DGFV e cria a Agência Nacional para a Qualificação, com o estatuto legal de instituto público de administração indirecta do Estado e com dupla tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social. A esta agência é atribuída a função de coordenar e dinamizar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos, bem como assegurar o desenvolvimento do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

social teve um forte acréscimo desde os anos 2000 originando uma nova categoria social de agentes formativos que são os Formadores EFA.

Com o presente texto procuramos dar um contributo para a reflexividade sociológica e para a inteligibilidade social do trabalho formativo dos formadores de Educação e Formação de Adultos, analisando os pressupostos do modelo pedagógico, que os mesmos é suposto implementarem ao nível das suas práticas educativas e que se supõe estarem centrados num modelo de ensino aprendizagem baseado no desenvolvimento de competências e na educação para a cidadania e empregabilidade.

É uma reflexão em torno desta nova oferta formativa que aqui vamos desenvolver, não deixando de assinalar as suas potencialidades para o desenvolvimento das práticas de cidadania e de desenvolvimento profissional dos adultos “formandos”, assim como potenciais constrangimentos resultantes de lógicas societárias que apontam para a formação como instrumento de reprodução social e para o aprofundamento das desigualdades sociais, para as quais qualquer formador de adultos deve estar atento de forma a não se transformar num mero agente de reprodução do sistema social dominante num determinado momento sócio-histórico.

Da educação só para alguns à educação e formação para todos ao longo de toda a vida

Partindo de uma concepção abrangente de educação, encarada como um processo de construção social do ser humano, podemos afirmar com toda a evidência que a educação e formação de adultos sempre existiu e é inerente à condição do ser humano como ser social. Diz-nos Canário (2005: 29): “A incompletude como traço intrínseco do ser humano condena-o a aprender, como condição necessária da sua realização enquanto pessoa”. Sendo concebida como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo podemos dizer que sempre existiu educação de adultos (Canário, 1999: 11).

O que é novo desde o último quartel do milénio que há pouco tempo terminou é o reconhecimento da “educação permanente” e, mais recentemente, da “aprendizagem ao longo da vida” como uma necessidade crucial para o desenvolvimento dos indivíduos e das nações em termos do crescimento da competitividade das economias capitalistas à escala global, da “inclusão” e do combate à “exclusão” social e do incremento de competências de cidadania e da promoção da empregabilidade.

A ausência de qualificações ou competências escolares e profissionais só num tempo histórico recente se transformou num “problema social”. Isso mesmo nos recorda o célebre poeta, cientista e historiador da educação Rómulo de Carvalho que na sua obra “*História do Ensino em Portugal*”, nos diz: “De todos os indivíduos que constituíam a sociedade europeia nos primeiros séculos do Cristianismo, somente os componentes da igreja tinham motivo para se interessarem pela prática da instrução e pelo seu desenvolvimento. Procuravam, por meio dela, que o conhecimento das sagradas escrituras, a palavra dos Santos Doutores e a ciência dos mestres eclesiásticos, fossem comunicados de geração em geração, de modo que houvesse sempre quem os transmitisse, em todo o tempo e em todo o lugar. Para isso tornava-se necessário que alguém soubesse ler e escrever e, conseqüentemente, que existissem lugares (as escolas) onde essa actividade fosse praticada. Os outros componentes da população, os poderosos, os agricultores e os artífices, constantemente envolvidos em perturbações políticas, sempre receosos de invasões, de pestes e de fomes, obrigados, pela permanente incerteza da sua insegurança, a preocuparem-se apenas com a satisfação mais imediata e elementar das suas necessidades, dentro de um mundo fechado que prometia ser sempre igual a si mesmo, não estavam em condições de entender o significado de uma cultura científica ou literária. Tudo quanto a estas respeitasse era considerado, pela força das circunstâncias e sem controvérsia, como atributo específico da Igreja, o que aliás constituía um dos motivos da própria grandeza dessa instituição” (Carvalho, 1996: 12).

A História da Educação portuguesa recorda-nos que o “atraso” educativo português, ao contrário do que possa parecer, não é um fenómeno recente, mas uma construção social centenária na sociedade portuguesa. No entender de Stoer: “fazendo um relance retrospectivo da educação em Portugal, encontramos uma curiosa mistura de precocidade e de frustração. Por exemplo, apesar de Portugal ter sido um dos primeiros países europeus a estabelecer o princípio da escolaridade obrigatória, formulado na Reforma de Rodrigo da Fonseca de 7 de Setembro de 1835, suspensa em Dezembro do mesmo ano, mas renovada na de Passos Manuel, de 17 de Novembro de 1836, a taxa de analfabetismo da população no virar do século era extraordinariamente alta” (Stoer, 1986: 19).

Os primeiros estudos estatísticos sobre alfabetização em Portugal datam de 1857, data da publicação do *Almanaque da Instrução Pública em Portugal*, mas só a partir de 1877 é que se passará a editar o Anuário Estatístico do Reino de Portugal com

maior regularidade. Assim, em 1878, 82,4% da população portuguesa era ainda analfabeta. No recenseamento geral da população, em 1900, eram ainda 76,6%; em 1930, duas décadas após a Primeira República, Portugal possuía ainda 67,8% de analfabetos, em 1960, quando todos os países da Europa avançavam, a situação de Portugal era ainda de 40,3% de analfabetismo (Tomé, 2001).

Vários autores têm tentado explicar o fenómeno do atraso da população portuguesa no desenvolvimento da escolarização, compreender as razões e apontar responsáveis pelo fenómeno. As origens apontadas para o atraso são antigas, as formas e os instrumentos de subversão e as ideias defendidas por alguns, para tornar o desenvolvimento da escolarização lento e pouco eficaz também. Logo a partir da época do Marquês de Pombal, assim que se desenhou o embrião da rede de escolas públicas, surgiram pensadores a questionar os benefícios de tal proposta. Assim, Ribeiro Sanches (1699-1782), grande cientista e pensador, citado por Alice Tomé, escrevia: “que filho de pastor quererá ter aquele ofício de seu pai se à idade de doze anos soubesse ler e escrever? Que filho de jornaleiro, de pescador, de tambor, e outros ofícios vis e mui penosos... quererão ficar no ofício de seus pais, se souberem ganhar a vida em outro mais honrado e menos trabalhoso?..” (Tomé, 2001: 104); da mesma forma, durante o Estado Novo a educação do povo foi vista como algo “perigoso” por alguns pensadores da época. António Barreto (1995: 162) diz-nos que “nessa altura, na então Assembleia Nacional, numerosos deputados do partido único (União Nacional) contrariavam os programas de escolaridade obrigatória” e, o mesmo autor, citando Filomena Mónica, relembra algumas das frases clássicas que suportam a ideia: “Portugal não necessita de escolas” ou “ensinar a ler é corromper o atavismo da raça”. Também Virgínia de Castro e Almeida, escritora e intelectual do regime salazarista, num artigo do jornal O Século, escrito em 1927, referia-se aos “perigos” de educar as classes populares: “Sabendo ler e escrever nasceu-lhes ambições: Querem ir para as cidades ser marçanos, caixeiros, senhores...largam a enxada, desinteressam-se da terra e só têm uma ambição: ser empregados públicos...que vantagens foram buscar à escola? Nenhuma. Nada ganharam. Felizes os que esquecem e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos”(Grácio, 1986; Cortesão, 1982). Na mesma linha de pensamento, Eusébio Tamagnini, ministro da instrução de Salazar em 1934, defendia que “a população escolar pode e deve dividir-se em cinco grupos, a saber: ineducáveis – 8%, normais estúpidos – 15%, inteligência

média – 60%, inteligência superior – 15% e notáveis – 2%”. Para este ministro a aposta na educação apenas interessaria às três últimas categorias citadas pois aos “ineducáveis” e aos “normais estúpidos” apenas restaria a frequência do ensino elementar (Cortesão, 1982:78). Se, numa perspectiva diacrónica, desde essa altura até aos dias de hoje as dinâmicas de escolarização e da formação e os sistemas educativos e formativos tiveram nas suas diferentes modalidades educativas e nos diversos níveis de ensino uma transformação social exponencialmente acelerada (Barreto, 1996), com transformações de carácter quantitativo e qualitativo que nos aproximaram dos padrões educativos das sociedades europeias ditas mais desenvolvidas, quando colocamos óculos com outras lentes e fazemos a comparação numa perspectiva sincrónica, assume visibilidade o maldito “atraso educativo português”, com a crueza de alguns indicadores estatísticos a colocarem-nos dolorosamente na “cauda” da Europa.

Os números da educação e formação de adultos são a este nível extremamente reveladores. O quadro abaixo apresentado, sobre os níveis de escolarização da população portuguesa dita “activa”, são esclarecedores sobre esta questão.

Quadro 1- População activa por nível de instrução (Continente)

Nível de Instrução	N.º	%
Nenhum	433. 200	8,9
Ensino Básico		
1º Ciclo (4 anos)	1. 659. 700	33,9
2º Ciclo (2 anos)	1. 045. 600	21,4
3º Ciclo (3 anos)	715. 900	14,6
Ensino Secundário	585. 400	12,0
Ensino Superior	452. 200	9,2
Total	4. 892. 000	100,0

Fonte: INE, 2001

Os números apresentados expressam o “défice” de qualificações da população “activa” em Portugal. Consciente deste problema, o Governo português actual, desenvolve o Programa “Iniciativa Novas Oportunidades”. Esta campanha de mobilização social, sob o lema “A Formação compensa” e “Agora a minha experiência

conta”, procura colmatar o atraso na formação e na aquisição de qualificações escolares da população portuguesa⁵.

Se os 8,9% da população sem “nenhum” nível de qualificação escolarmente certificada não são de todo comparável à situação encontrada nos anos 60, registando-se uma evolução positiva muito significativa e, se podemos pensar que estamos perante uma categoria “residual” que está concentrada no topo da pirâmide de idades que terá tendência “natural” a desaparecer com a renovação de gerações, o mesmo não podemos dizer dos 78,8% que apenas possuem a certificação escolar ao nível do 9º ano ou menos. É perante este panorama, que num contexto de fortes transformações sociais em direcção à sociedade da informação e do conhecimento, onde impera a necessidade de competir numa economia global fortemente inspirada nos princípios da ideologia neoliberal que passa a ser assumida como condição *sine qua non* do desenvolvimento dos indivíduos e das nações a adesão ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida. Se, como vimos, historicamente as nossas elites políticas há muito pouco tempo questionavam se “se deveria educar o povo”, o discurso político actual sobre as questões educativas é quase unânime sobre a necessidade de investir na educação e na formação como condição de desenvolvimento pessoal e social, de produção de competências para o fomento da empregabilidade e do fomento da cidadania.

Os cursos EFA. Mudança de paradigma na educação e formação de adultos em Portugal

Os cursos EFA, criados na sequência da institucionalização da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) no ano de 1999 representam uma mudança de paradigma na educação e formação de adultos ao nível dos pressupostos epistemológicos e conceptuais que sustentam a lógica educativa e formativa que propõem.

Reflectindo sobre o paradigma educativo introduzido em Portugal pela ANEFA, na educação e formação de adultos, o sociólogo António Firmino da Costa destaca desta forma a inversão de perspectiva que esta Agência operou na educação de adultos:

⁵ Lançada pelo Ministério da Educação em parceria com a Agência Nacional para a Qualificação, divulga as ofertas formativas, dando a conhecer a possibilidade de certificar as aprendizagens efectuadas em diversos contextos de vida; em:<http://www.novasoportunidades.gov.pt/>; www.min-edu.pt/np3/154.html

“Talvez o país não se tenha apercebido da importância do trabalho desenvolvido pela ANEFA nos curtos anos da sua existência. Menos ainda, possivelmente, do seu carácter profundamente inovador.

A verdade, porém, é que esta Agência se colocou, como poucas instituições públicas em Portugal, em plena sintonia com as dinâmicas que mais marcam o nosso tempo. As análises científicas e as utilizações técnicas, primeiro, o discurso burocrático e mediático, depois, tornaram conhecidas, enquanto caracterizadoras de algumas das mais salientes dessas dinâmicas, expressões como “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento” e “formação ao longo da vida”. Mas se, hoje, entre nós, praticamente todos usam a terminologia, nem todos – ou bastante poucos, para sermos realistas – agem em consequência. A ANEFA conta-se entre estes últimos.

Em certo sentido, a Agência operou, por assim dizer, uma inversão de perspectiva em relação a alguns pressupostos comodistas habituais” (Costa, 2002:7-8).

Rui Canário (2002) assinala a potencial ruptura assinalada pelo modelo educativo e formativo proposto nas normas de orientação para a acção para os cursos EFA com o que designa de “dupla herança” desta nova aposta formativa em Portugal.

Aponta, por um lado, a ruptura com a escolarização da educação e formação de adultos que tem caracterizado o ensino recorrente numa lógica que Paulo Freire (Freire, 2006) designou de “educação bancária”.

Por outro lado, a ruptura com a lógica funcionalista, que tem predominado na formação profissional e que se orienta por uma subordinação funcional do mundo da formação ao mundo do trabalho, numa lógica utópica de correspondência quase perfeita entre os dois universos sociais.

Segundo Canário (2002:105) “estas duas tradições situam-se nos antípodas de uma formação que se pretende baseada na centralidade do sujeito que aprende, a partir do reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais e tendo como referência não uma listagem de conteúdos, mas sim um conjunto alargado de competências a construir”.

O modelo pedagógico dos cursos EFA, com que é suposto os novos formadores trabalhem, “recusa” a forma escolar de educar centrada na transmissão e aquisição de conteúdos educativos, procurando o desenvolvimento de competências nos adultos tais como o desenvolvimento da autonomia, a aprendizagem da responsabilidade, a capacidade de ser empreendedor e de desenvolver o “*empowerment*” em cada adulto “formando”, a capacidade de adaptação a novas situações e a capacidade de resolução

de problemas, o trabalho de equipa e as capacidades de liderança, o desenvolvimento de competências ao nível do saber-ser, do saber-estar e do saber viver com os outros.

É um modelo que procura, ao contrário do modelo escolar “tradicional” de educar, partir das experiências de vida dos aprendentes, uma vez que no início dos cursos EFA é realizado um processo de reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não formais ou informais de aprendizagem, reconhecendo desta forma legitimidade a novos espaços e tempos de aprendizagem feitas pelos indivíduos ao longo da vida.

É ainda um modelo de ensino-aprendizagem cujo currículo é baseado em pressupostos construtivistas e que rejeita a lógica escolar do “currículo “pronto-a-vestir tamanho único” (Formosinho: 1985), pois que procura construir currículos à medida, partindo das experiências e trajectórias de vida dos indivíduos, para construir, em conjunto com os mesmos, percursos individualizados de aprendizagem.

Procura-se, desta forma, com esta nova lógica formativa, que os formadores de adultos desenvolvam competências de cidadania e empregabilidade nos públicos adultos, mais “adaptáveis” às transformações económicas e sociais das sociedades contemporâneas.

As ideologias educativas legitimadoras dos cursos EFA: entre a ideologia modernizadora e a ideologia da inclusão

Analisando as normas de orientação para a acção dos cursos EFA podemos constatar que são centrais duas grandes ideologias educativas⁶ que legitimam a sua intervenção. São elas a ideologia da modernização e a ideologia da inclusão.

A ideologia da modernização está bem presente na seguinte passagem do enquadramento dos cursos EFA no documento orientador produzido pela ANEFA:

⁶ Sobre as principais ideologias educativas predominantes na retórica das políticas educativas em Portugal José Alberto Correia (2000) em “As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 anos”, assinala o predomínio das Ideologias Democratizante e Crítica, a Ideologia Democrática, a Ideologia Modernizante e a Ideologia da Inclusão. Refere que as duas primeiras predominaram nos primeiros tempos a seguir à Revolução de Abril pela ordem que aqui aparecem, enquanto nos últimos anos assiste-se ao predomínio da Ideologia da Modernização, acompanhada ultimamente pela Ideologia da Inclusão. Neste mesmo sentido é importante assinalar o trabalho de alguns autores que apontam a forma como uma visão do mundo mais típica do campo económico tem vindo a invadir a racionalidade subjacente às políticas educativas. Sobre esta temática remetemos, nomeadamente, para os artigos e autores seguintes: “Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas Neo-taylorianas na Organização e Administração da Educação” de Licínio Lima (1994); “A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal” de José Alberto Correia, Alan Stoleroff e Stephen Stoer (1993) e ainda destes últimos autores “O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica de Acumulação” (1990).

“O mundo actual tem vindo a sofrer uma acelerada transformação em resultado da acção das novas tecnologias de informação e comunicação, da globalização do mercados e, no caso da Europa, em resultado também da própria construção Europeia, em especial com o próximo alargamento a Leste.

Esta transformação, geradora de novas dinâmicas, implica a colocação de grandes desafios à sociedade portuguesa. Se, por um lado, estes desafios tendem a potencializar as características positivas, por outro, acentuarão as vulnerabilidades e fragilidades estruturais do país. O défice de escolarização e de qualificação profissional dos portugueses é, sem, dúvida, um grande obstáculo à capacidade competitiva das empresas, à continuidade dos actuais níveis de emprego, bem como à melhoria da qualidade do emprego” (ANEFA, 2001).

O défice de qualificações escolares e profissionais é neste documento explicitamente assumido como um “entrave” à modernização e ao desenvolvimento económico e social do país e a crença na aposta da educação de adultos como factor de incremento da competitividade económica à escala global assim como para a melhoria da empregabilidade dos adultos é uma enunciação discursiva chave neste documento.

A par da centralidade da ideologia da modernização temos a centralidade da ideologia da inclusão. A aposta na educação de adultos a partir desta fundamentação ideológica é perspectivada como central para a “coesão social”, para o desenvolvimento da cidadania e da empregabilidade e ainda pela necessidade de prevenir todas as formas de exclusão social. Temos a tradução clara desta retórica legitimadora na seguinte passagem do Despacho conjunto nº 1083/2000 emitido pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade e da Educação: “A coesão social, o desenvolvimento de uma cidadania de participação e responsabilidade, a empregabilidade e a necessidade de prevenir todas as formas de exclusão determinam a priorização das políticas públicas de educação e formação – sobretudo no que se refere aos activos menos qualificados – sendo certo que o investimento nestes domínios traz consequências positivas em todos os sectores da vida económica, social, cultural e na qualidade de vida. Embora Portugal tenha assistido, nos últimos quinze anos, a transformações assinaláveis no sistema de educação e formação que permitiram, nomeadamente, o acesso generalizado das crianças e dos jovens ao sistema educativo, subsistem ainda, défices de qualificação e de certificação, sobretudo na população adulta que importa combater com uma política de solidariedade intergeracional”.

Firmino da Costa assinala a pertinência da aposta educativa da ANEFA nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), dos cursos EFA, e ainda das acções Saber + destacando a sua pertinência que considera “decisiva” no contexto da sociedade da informação e do conhecimento e com crescentes exigências nos planos profissionais, da cultura e da cidadania:

“A perspectiva que orientou a acção da ANEFA foi a de que a população adulta portuguesa não deveria ser abandonada, nas décadas de vida activa que ainda tem pela frente, às fraquíssimas qualificações e certificações a que ficou até agora sujeita, sob pena de consequências muito graves, no plano das suas vidas pessoais e no plano das capacidades de desenvolvimento do país. Uma intervenção inteligente, alargada e multifacetada neste domínio é tanto mais decisiva quanto essa população se vê hoje em dia confrontada com uma sociedade da informação e do conhecimento, de globalização e competitividade, de exigência crescente nos planos da profissão, da cultura e da cidadania” (Costa, 2002: 8).

A valorização, o reconhecimento e a validação da experiência dos aprendentes

Um dos aspectos pedagogicamente mais inovador do modelo educativo dos cursos EFA é o reconhecimento da experiência dos aprendentes como uma questão central no processo de aprendizagem dos adultos, da construção da sua identidade pessoal e social e como condição potenciadora do seu desenvolvimento futuro.

A invenção social dos modernos sistemas escolares, em finais do século XVIII, provocou uma “redução” histórica e social nas formas sociais de educar. A institucionalização da forma escolar de educar contribuiu para a redução do educativo ao “escolar” e contribui para a separação “evidente” e “natural” do “tempo de aprender” do “tempo de trabalhar” e para a separação do mundo da escola do mundo da vida. Esta naturalização da forma escolar contaminou crescentemente todas as outras formas educativas separando a “escola” e a “vida” e contribuindo para que ao longo da história dos dois últimos séculos do mundo ocidental a “vida” ficasse à porta da escola. Como nos recorda António Nóvoa, citado por Canário: “No século XIX, à medida que o modelo escolar se foi impondo às formas tradicionais de aprendizagem e de transmissão cultural, tornou-se nítida a distinção entre a escola e a vida. Cada um à sua maneira,

desejava terminar a escola, para nunca mais lá voltar. Fechada a etapa da formação, outros ciclos se abriam” (1999: 4).

A experiência de vida dos aprendentes não era então tida em conta, concebendo-se os mesmos como agentes sociais passivos e dessocializados, ou mesmo desculturalizados, privilegiando a forma escolar de educar as aprendizagens de cariz academicista e de carácter mais abstracto, descontextualizadas da realidade social envolvente.

Os cursos EFA procuram contrariar esta lógica reconhecendo que os indivíduos não são “idiotas culturais”, para usar um termo do etnometodólogo Harold Garfinkel, reconhecendo-os como actores sociais socializados nos mais diversos espaços e tempos de vida e portanto reconhecendo como lugares de aprendizagem os espaços formais, não formais ou informais da vida dos indivíduos.

Os cursos EFA iniciam-se com o designado Processo de *Reconhecimento e Validação de Competências*, que têm uma duração aproximada de 40 horas, repartidas por momentos colectivos e individuais, onde se procura reconhecer, validar e certificar competências de que os participantes adultos são portadores, desenvolvidas nos mais diversos contextos de vida quotidiana e profissional.

Subjacente a esta lógica está o princípio de que todos os lugares de socialização são lugares de aprendizagem e que se pode aprender em todos os tempos de vida com a família, na escola, no grupo de pares, no trabalho, nas associações desportivas e culturais, enfim, em todos os espaços sociais que condicionam a construção da identidade pessoal e social de cada ser humano.

Também a construção curricular dos cursos EFA procura partir da experiência de vida dos indivíduos, mobilizando “temas de vida” escolhidos pelos formandos e negociados com os formadores, numa lógica educativa e formativa onde não se procura a mera transmissão de conteúdos, mas o desenvolvimento de competências. A abordagem curricular é centrada no desenvolvimento de competências chave para a cidadania e empregabilidade. Estamos assim perante um paradigma educativo da educação de adultos que se centra numa abordagem crítica e transformativa e que procura partir dos problemas concretos dos adultos em formação para transformar a sua vida pessoal e social potencializando a sua empregabilidade e as suas praticas de cidadania. Trata-se na feliz expressão utilizada por Helena Quintas (2006) de “colocar a vida no currículo e o currículo na vida” rompendo, desta forma, com a lógica escolar tradicional de educar.

A construção de percursos formativos individualizados: A importância de não ser indiferente às diferenças

A construção de percursos formativos individualizados, adaptados às necessidades educativas de que cada adulto “formando” é portador foi outra interessante inovação nos cursos EFA. No final do processo de reconhecimento e validação de competências, onde foram reconhecidas e validadas (ou não) as competências de que cada adulto é portador, os adultos iniciam a sua formação situados num determinado ponto do percurso formativo em relação às competências assinaladas no referencial de competências-chave da ANEFA (referencial esse que é diferente consoante se trate de um curso EFA B1, B2 ou B3) nas diversas áreas de competência-chave.

Contrariando uma lógica de construção curricular tipicamente escolar que João Formosinho designa de “Currículo pronto a vestir tamanho único” em que se procura na perspectiva de João Barroso (1996) tratar “todos como se fossem um só” os cursos EFA baseiam-se numa lógica de construção curricular em que a diferenciação pedagógica é fundamental para “ajustar” o desenvolvimento da formação ao ritmo de desenvolvimento de competências de cada formando.

Se a instituição escolar, como nos lembrava Bourdieu (1970) é produtora de violência simbólica quando no seu funcionamento é “indiferente às diferenças” transformando assim as desigualdades sociais em desigualdades escolares, a lógica formativa dos cursos EFA de respeito pelo desenvolvimento de competências de cada formando parece-nos ter toda a pertinência.

Formar adultos para a cidadania e empregabilidade

As transformações societárias das sociedades contemporâneas têm operado desde os anos 70 uma transformação do mundo do trabalho, do emprego e da educação e da formação.

O sistema capitalista pressionado pelas lógicas de acumulação de capital à escala global originou um deslocamento da lógica das qualificações para a lógica das competências. A velocidade do processo de “destruição criativa” (Schumpeter, 1965) originada pela crescente competição do mercado capitalista vem progressivamente alterando os saberes e competências necessárias à competitividade global. Como assinala Dubar (2000) o trabalho deixa de ser cada vez mais realizado numa lógica de mera repetição de actos procedimentais, impostos por quem concebe a quem executa,

como era típico do paradigma Taylorista para passar crescentemente a ser realizado numa lógica de resolução de problemas e numa lógica de prestação de serviços que apela para fortes competências relacionais. A nova lógica de gestão de recursos humanos apela para que cada indivíduo procure manter-se actualizado nas suas competências sob pena de ser excluído do mercado laboral. Na sequência da pressão capitalista para a institucionalização da lógica das competências⁷, o mundo da educação e da formação, tem vindo a incorporar esta noção substituindo progressivamente a lógica da transmissão de saber pela da aquisição de competências como forma de conseguir um maior ajustamento às “necessidades” da economia e a garantir uma maior “empregabilidade” aos indivíduos “formandos”. Os cursos EFA são um bom espelho desta tentativa de ajustamento pois assumem explicitamente nas suas orientações a necessidade de educar para a “cidadania e empregabilidade”. Vejamos no quadro seguinte as competências prescritas na área de competência-chave com o mesmo nome (Cidadania e Empregabilidade), área esta que se pretende transversal a todas as áreas de competência deste tipo de cursos.

⁷ Referindo-se à sociedade francesa, Claude Dubar (2000: 110) assinala que, a partir de meados dos anos 1980, a implementação da lógica das competências foi objecto de uma verdadeira “batalha” por parte do patronato francês pela imposição da noção de competência como critério de legitimidade do acesso e da promoção na empresa. Diz-nos o autor que, a partir desta altura, se generaliza uma autêntica “vulgata da competência” que depressa se tornou numa espécie de credo da administração e dos consultores.

Quadro 2 - Área de competência-chave de cidadania e empregabilidade

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS-CHAVE	UNIDADES DE COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA	
Cidadania e Empregabilidade	Organização Política dos Estados Democráticos	Transmitir Conclusões	
		Liderar um Grupo	
		Estabelecer Compromissos	
		Reconhecer e respeitar a diversidade dos outros	
	Competências para trabalhar em Grupo		Resolver interesses divergentes
		Organização Económica dos Estados Democráticos	Ajustar o desempenho profissional a variações imprevistas
	Assumir riscos controladamente e gerir recursos		
	Fornecer informação de retorno (feedback)		
	Conhecer os sistemas organizacionais e sociais		
	Competências de adaptabilidade e flexibilidade		Identificar e sugerir novas formas de realizar tarefas
			Ter iniciativas e evidenciar capacidades de empreendimento
		Educação /Formação e Trabalho / Emprego	Aprender a aprender
	Constituir uma carteira de competências individual		
	Utilizar tecnologias de formação à distância		
	Competências de Educação/ Formação ao longo da vida		Posicionar-se face às relações entre deontologia e inovação tecnológica
			Conhecer dispositivos e mecanismos de concertação social
	Ambiente e Saúde		Ensinar os outros
			Conduzir negociações
	Competências de relacionamento interpessoal		Gerir e negociar disputas
			Tomar posição sobre a reintegração social das vítimas de acidentes
		Relacionar meio ambiente e desenvolvimento socioeconómico	
		Conhecer o papel do Estado na promoção da saúde dos cidadãos	

Fonte: Referencial de Competências-Chave da ANEFA, 2001. Referencial de Cidadania e Empregabilidade para um curso EFA B3.

Como se observa no quadro anterior, são *quatro grandes unidades de competência* que estruturam a área de Cidadania e Empregabilidade dos cursos EFA: competências para trabalhar em grupo; competências de adaptabilidade e flexibilidade; competências de educação e formação ao longo da vida e competências de relacionamento interpessoal.

Procura-se que estas competências sejam evidenciadas, reconhecendo ou desenvolvendo nos adultos em formação aspectos como capacidade para liderar um grupo, resolver interesses divergentes, ajustar o desempenho profissional a variações imprevistas, identificar e sugerir novas formas de realizar tarefas, ter iniciativas e evidenciar capacidade de empreendimento, aprender a aprender, utilizar tecnologias de formação à distância, construir uma carteira de competências individual, conduzir

negociações ou ainda relacionar meio ambiente e desenvolvimento económico ou conhecer o papel do Estado na promoção da saúde dos cidadãos.

Se a escola-fábrica⁸ se construiu numa relação de correspondência com a sociedade industrial da época moderna, socializando os indivíduos para a disciplina, a obediência e a pontualidade, requeridas estas pela organização do trabalho industrial, o modelo formativo dos cursos EFA parece-nos aqui claramente “ajustado” ao modelo da “competência” das sociedades de modernidade tardia. E se este modelo formativo trás consigo enormes potencialidades emancipadoras no sentido do incremento da cidadania e do *empowerment* dos indivíduos que acedem a este tipo de formação existem “perigos” claros na assumpção acrítica da “lógica das competências” e da formação para a “empregabilidade”.

Formação de adultos, desigualdades sociais e reprodução social: A outra face da mesma moeda

Como assinala Dubar (2004), a formação continua é uma dimensão essencial das mutações em curso em todos os países industrializados. Quer se trate do crescimento da competitividade das empresas, de acompanhar as reestruturações industriais ou de lutar contra o desemprego, a formação intervém sob modalidades muito diversas, para tentar responder aos múltiplos problemas engendrados por estas mutações.

Se a formação é considerada cada vez mais como central nos processos de desenvolvimento económico e social das nações, no desenvolvimento da cidadania e na manutenção dos indivíduos em “estado de competência” (Dubar, 2000), a formação também pode funcionar em sentido contrário pois, como refere Estêvão, ela pode funcionar igualmente como um mecanismo legitimador das estruturas de dominação e de domesticação dos trabalhadores, da ideologia industrial, da definição oficial do direito à formação e da sujeição da política de formação à política de emprego, tendo

⁸ Sobre o sistema de educação em “massa” que Alvin Toffler situa como característico da “Segunda Vaga” e que, segundo este autor, correspondia aos sistemas educativos típicos da sociedade industrial, Toffler escreve: “Estruturada segundo a fábrica, a educação em massa ensinava escrita, leitura e aritmética básicas, um pouco de História e outras matérias. Este era o *curriculum* “descoberto”. Mas sobre este encontrava-se um *curriculum* “invisível” ou “oculto” muito mais fundamental. Consistia, e ainda consiste, em muitas nações industriais, em três cursos: um de pontualidade, outro de obediência e outro de trabalho de rotina, repetitivo. O trabalho fabril requeria trabalhadores que chegassem a tempo, especialmente para as linhas de montagem. Requeria trabalhadores que aceitassem ordens sem as questionar, uma hierarquia gestora. E requeria homens e mulheres preparados para mourejarem em máquinas ou em escritórios, a desempenhar operações brutalmente repetitivas” (1984:33).

em vista a reprodução da força de trabalho e a sua adaptação aos requisitos da polivalência. Pode inclusive, ocultar a intensificação e mercantilização do trabalho ou tornar-se num adjuvante de “disciplinação panóptica” deste mesmo trabalho (Estêvão, 2001: 187).

No âmbito do trabalho dos formadores de adultos queremos destacar a necessária desocultação de três aspectos centrais das políticas de formação actuais que poderão estar presentes no trabalho formativo prescrito para estes actores e que, por vezes, passam despercebidos a quem se centra no conteúdo manifesto dos discursos de política educativa e formativa. Um primeiro aspecto latente é a subordinação funcional das políticas de formação às “necessidades” da economia e o apelo à estrita dependência das primeiras à lógica de funcionamento da segunda. Como escreve Canário: “a subordinação da educação à lógica mercantil, induz a que a própria educação se organize adoptando a racionalidade económica do mercado. A emergência de um “mercado da formação”, em particular no que se refere à educação de adultos, constitui o corolário lógico de uma visão instrumental dos processos formativos” (1999: 90). O entendimento da educação como um mero instrumento ao serviço de uma política económica mercantil, é complementado com uma visão tecnocrática das práticas educativas marcadas por critérios empresariais de procura de “eficácia” e de “qualidade” levando a que a preocupação com a avaliação supere por vezes a preocupação com a própria aprendizagem e com os processos formativos a desenvolver. Também Kovács (2002) contribui para a desocultação da racionalidade tecnocrática subjacente às políticas educativas para a educação e a formação. Através de uma análise crítica ao *Livro Branco para a Educação e Formação* produzido pela União Europeia, esta autora crítica o que denomina de “determinismo tecnológico”, assim como a perspectiva unilinear de evolução apresentada para a sociedade da “informação” e do “conhecimento”, apresentando dados empíricos que refutam a visão optimista de evolução societal presente no Livro Branco, demonstrando por exemplo, que nem todos os trabalhadores têm idênticas oportunidades de acesso às potencialidades oferecidas pelos sistemas de educação e formação e que esse acesso está muito desigualmente repartido pelas diferentes categorias de trabalhadores, dependendo, entre outros factores, da posição ocupada por estes na hierarquia das empresas e organizações e dos tipos de vínculo contratual que mantêm com as mesmas. O segundo aspecto prende-se com a crescente responsabilização do indivíduo pela sua própria aprendizagem e a consequente desresponsabilização dos colectivos sociais onde os indivíduos se inserem,

responsabilizando-se os sujeitos sociais pela produção das suas competências e pelas suas próprias condições de “empregabilidade”, numa lógica meritocrática que “culpabiliza” os indivíduos considerados “incompetentes”, legitimando-se desta forma a sua provável “exclusão” do mercado de emprego. Como alerta Dubar (2000) sendo responsabilizados pelo seu próprio percurso de formação numa lógica de “aprendizagem ao longo da vida” os indivíduos são “obrigados” a “manter-se em estado de competência” e tornam-se “empresários de si” como forma de se manterem em situação de empregabilidade. Fazendo uma crítica a este último conceito, refere ainda Dubar: “A empregabilidade é antes de mais: manter-se em estado de competência, de competitividade no mercado (como nos mantemos em boa “forma” física) para poder ser, talvez um dia, contratado para uma “missão” precisa e limitada, uma “prestação” determinada” (Dubar:112). Vale a pena ter em consideração o alerta de Kovács: “Quando os indivíduos se encontram em condições de insegurança existencial, de falta de perspectivas e de confiança quanto à melhoria da sua situação profissional, não estão reunidas as condições mínimas para poder responsabilizá-los pela renovação das suas competências. Esta responsabilização apenas é possível, quando o indivíduo se encontra numa situação de trabalho e de vida em geral, numa posição do mercado de trabalho interno e externo, que lhe confere confiança, o estimula a pensar em projectos de futuro e, ao mesmo tempo, lhe confere a possibilidade, o interesse e a capacidade de auto-aprendizagem. Propor a responsabilização individual pela renovação constante das suas competências nas actuais condições de desemprego, de emprego periférico e precário, revela tanta ignorância quanto às condições sociais mínimas dessa responsabilização, como insensibilidade social e irresponsabilidade política” (2002: 74). O que acaba de ser dito remete-nos para um terceiro e último aspecto que se prende com as desigualdades sociais no acesso à formação. É preciso ter em conta que são, por um lado, os trabalhadores mais qualificados e mais escolarizados que mais oportunidades têm de acesso a formações valorizantes e que são potenciadoras de trajetórias de mobilidade social ascendente em termos profissionais e, por outro lado, que são os “colaboradores” das organizações qualificantes e aprendentes e que melhor posicionados estão na hierarquia das empresas que mais usufruem das oportunidades geradas pelas acções de formação. As estratégias de recursos humanos levadas a cabo pelas organizações e a maior ou menor qualificação das organizações em que os mesmos trabalham geram oportunidades diferenciais e profundamente desiguais de acesso aos benefícios sociais da formação. Reportando-nos à situação portuguesa, onde

os níveis de qualificação escolar e profissional são muito baixos, em que ainda abundam empresas que apostam sobretudo em mão-de-obra pouco qualificada e em que crescem as formas de emprego atípico e a precarização do mercado de trabalho somos obrigados a concordar com Almeida e Vieira (2006:147) quando estas nos dizem que “sabendo-se que as baixas habilitações académicas geram disposições menos favoráveis à formação permanente, é de prever, no caso português, bloqueamentos acrescidos no acesso aos desígnios das políticas de formação desenhadas à escala europeia”.

Em jeito de conclusão podemos afirmar que, tal como nos diz Licínio Lima “o atraso” português não pode ser resolvido por políticas educativas vocacionistas e que “o que não poderemos nunca vir a dispensar é o desenvolvimento de políticas e ações de longo prazo com vista a alcançar uma educação humanista, democrática e cidadã ao alcance da totalidade dos cidadãos adultos a quem, historicamente, aquela educação foi maioritariamente negada (Lima, 2003). Por outro lado, os formadores de adultos, sem levarem em conta as dimensões ocultas das políticas de educação e formação, não estarão, em nossa opinião, em condições de fazer um trabalho de emancipação para a cidadania e podem mais não fazer do que agravar as situações de marginalidade social em que se encontram os adultos desfavorecidos a quem se destinam os cursos de educação e formação de adultos.

A aposta na formação é uma das estratégias prioritárias dos governos europeus e também do português para tornar os países mais competitivos. Recordamos que o Ministério do trabalho e do Desenvolvimento Social, em parceria com o Ministério da Educação, lançaram o Programa “Novas oportunidades, aprender compensa” cuja campanha tanto se dirige aos particulares como às empresas. Um dos anúncios desta campanha diz-nos: “A aposta na qualificação é uma prioridade estratégica para tornar Portugal um país mais desenvolvido. Mas também tem de ser uma aposta dos empresários para tornar os seus negócios mais competitivos. É um facto reconhecido que a qualificação dos recursos humanos gera notórios ganhos de produtividade. Uma realidade a que a sua empresa não pode ser indiferente... Melhore a sua força de trabalho e ganhe com Portugal”. Outra ideia chave desta campanha é: “*agora a minha experiência conta*”: “*Nunca é tarde para aprender e ter uma vida melhor...*”

Só a aprendizagem ao longo da vida pode permitir acompanhar a evolução das sociedades baseadas no conhecimento. Por isso, a União Europeia desenvolve vários

programas com a prioridade de tornar os europeus mais competitivos. O programa de trabalho «Educação e Formação 2010» define o enquadramento das políticas nacionais e dos programas financiados pela UE para a formação a favor de mais emprego e crescimento, bem como da melhor inclusão social. A essência da utilidade social da formação não é só o ganho na produtividade mas sim a postura dos actores face aos desafios sociais e à importância de aquisição constante de novo conhecimento. A necessidade de melhores qualificações, mercê da maior competitividade nos mercados de trabalho, impõe a procura de respostas com via à superação dos baixos níveis de formação ou do desajustamento da formação em relação ao mercado, no entanto, devemos ter em conta que a “obrigação” de se formar durante toda a vida não é uma dimensão assumida por toda a população nem de maneira “cega”. É necessário, antes de mais, que o formador assuma, igualmente, uma dimensão educativa, na qual se prepara o indivíduo para, ele próprio, compreender, as virtudes da formação para o seu desenvolvimento pessoal, moral e ou profissional. A interacção entre o campo educativo e formativo deve marcar o campo de acção dos actores pois um melhor nível de educação e de formação melhoram a compreensão dos valores como a solidariedade e a igualdade de oportunidades. Com efeito, a formação dos mais desfavorecidos é uma das formas de combate da exclusão e da desigualdade e uma das vias para criar novas oportunidades, melhorando os níveis de participação dos actores no seu próprio desenvolvimento e desempenho e assumindo que a formação é o suporte principal das sociedades desenvolvidas a que ninguém pode ficar indiferente.

Bibliografia

Almeida e outros (2006). *A Escola em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

ANEFA (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Orientações para a Acção*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Barreto, António (org.) (1996). *A Situação Social em Portugal: 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Barreto, António (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social*, vol XXX, nº 130, pág. 159-173.

Barroso, João (1996). Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus – uma investigação no cruzamento de várias disciplinas. *Análise Psicológica*, 4, pág. 487-506.

Beck, Ulrich (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Londres, Newbury Park e Nova Deli: Sage Publications.

Bell, Daniel (1976). *Vers la Société Pós-Industrielle*. Paris: Laffont.

Bourdieu, Pierre e Passeron Jean-Claude (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.

Bourdieu, Pierre e Passeron Jean-Claude (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.

Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.

Canário, Rui (2002). Cursos de Educação e Formação de Adultos “em observação” 2000/2001. Relatório Nacional. Em Silva e outros (org.) (2002). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA.

Canário, Rui (2005). Multiplicar as Oportunidades Educativas. Lisboa: *Revista Formar*.

Cardoso e outros (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Carreira, Teresa; Tomé, Alice (2006). *Champs Sociologiques et Educatifs. Enjeux Au-delà Des Frontières*. Paris: L’Harmattan.

Carreira, Teresa; Sequeira, Bernardete (2006). *Conhecimento, uma alavanca para a competitividade e a interação social*. Em Carreira e outros, *Champs Sociologiques et éducatifs, Enjeux au-delà des frontières*. Paris, l’Harmattan.

Carreira, Teresa; Sequeira, Bernardete (2005). Formação, aprendizagem e organizações aprendentes. Em Tomé e outros (Org.) *Ensino. Formação. Profissão Arte*. Pp.49-64. Lisboa: Editorial Minerva.

Carreira Teresa e Martins João (2005). Identidades e Culturas Profissionais dos Formadores na Era da Informação. Em Tomé e outros (Org.). *Ensino. Formação. Profissão Arte*, pp.65-84, Lisboa: Editorial Minerva.

Carreira, Teresa (1998). Portugal: dialectique du système éducatif, son histoire et ses enjeux. Em Carreira e outros, *Éducation au Portugal et en France. Situations e Perspectives*. Paris: L’Harmattan.

Carvalho, Rómulo (1996). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, Manuel (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Comissão Europeia (1995). « *Livro Branco* » sobre a Educação e a Formação, *Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*.

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas.

Correia, José Alberto e outros (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*. nº 12/13, pág.25-51.

Correia, José Alberto e outros (2000). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Cadernos Pedagógicos*. Porto: Edições Asa, nº 48.

Cortesão, Luísa (1982). *Escola, Sociedade: Que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.

Costa, A, F. (2002). *Um processo de desenvolvimento social de competências e de certificações*. Em Silva e outros (org.) (2002). Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade. Lisboa: ANEFA.

Dubar, Claude (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris:PUF.

Dubar, Claude (2004). *La Formation Professionnelle Continue*. Paris: Éditions La Découverte.

Estêvão, Carlos (2001). Formação, Gestão, Trabalho e Cidadania. Contributos para uma Sociologia Crítica da Formação. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 77, Dezembro, pág. 185-206.

Freire, Paulo (2006). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Formosinho, João (1985). O Currículo Pronto a Vestir de Tamanho Único. O Insucesso Escolar em Questão. *Cadernos de Análise Social e Organizacional da Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Giddens, Anthony (1994). *Les Conséquences de la Modernité*. Paris : L'Harmattan.

Grácio, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social – As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

Quintas, Helena (2006). *Desenvolvimento Curricular em Educação e Formação de Adultos: Colocar a Vida no Currículo e o Currículo na Vida*. Tese de Doutoramento. Faro: Universidade do Algarve.

Licínio, Lima (2003). Sob o signo da «formação vocacional»: a educação de adultos sitiada. *Jornal "A Página da Educação"*, ano 12, nº 119, Janeiro, p. 21, em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2242>

Lima, Licínio (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*. Porto, nº14, pág. 119-139.

Lyon, David (1992). *A Sociedade da Informação: Problemas e Perspectivas*. Oeiras: Celta Editora.

Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.

Kovács, Ilona (2002). *As Metamorfoses do Emprego. Ilusões e Problemas da Sociedade da Informação*. Oeiras: Celta Editora.

Schumpeter, Joseph (1965). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Payot.

Silva e outros (org.) (2002). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA.

Stoer, Stephen (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer e outros (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica de acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº29 pág. 11-53.

Toffler, Alvin (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa. Ed. Livros do Brasil.

Tomé, Alice (2001). *Sociologia da Educação ; Escola et Mores* (Prefácio de Teresa Carreira). Lisboa: Editorial Minerva.

João Martins - Assistente na Universidade do Algarve (jrmartins@ualg.pt)

Teresa Carreira - Professora da Universidade do Algarve (tcarrei@ualg.pt)