

Novos (des)caminhos da Educação de Adultos?

Rui Canário
Instituto de Educação
da Universidade de Lisboa

A primeira década deste novo século é, sem qualquer dúvida, marcada, em Portugal pela implantação no terreno do programa “Novas Oportunidades”, materializando um conjunto de ofertas educativas, dirigidas a jovens e adultos trabalhadores. Este programa, pelas suas metas extremamente ambiciosas, pelo seu carácter de “campanha” massiva com vista a elevar o nível de qualificações escolares da população portuguesa, pelo modo como articula a iniciativa pública com a intervenção de entidades de direito privado, pelos recursos financeiros que mobiliza, pelas inovações organizacionais e pedagógicas que introduz, vem reintroduzir de modo muito intenso na agenda educativa o campo da educação de adultos. Idêntico “relançamento” é visível a nível europeu e mundial (UNESCO, 2010 e CE, 2011). O objectivo deste texto é o de argumentar sobre a mudança de natureza do “campo de educação de adultos”, no início de um novo milénio, recolocando num quadro interpretativo mais geral as iniciativas públicas actuais em matéria de educação de adultos.

Ascensão e queda da “educação de adultos”

O crescimento exponencial das ofertas de escolarização no período iniciado na sequência da Segunda Guerra Mundial (que nos anos 60 será cunhado com a expressão “explosão escolar”) é acompanhado por uma simétrica “explosão” de ofertas educativas dirigidas a públicos adultos pouco escolarizados. A expansão acelerada da educação de adultos no período do após guerra não representou apenas um crescimento linear de algo já pré-existente, mas sim a construção de um campo de práticas educativas, diversificadas

(nas instituições, nos actores e nas finalidades) que podemos descrever como um conjunto de quatro pólos que se articulam e interagem entre si: são eles a *alfabetização* (ou oferta educativa de segunda oportunidade), a *formação profissional*, o *desenvolvimento local* e a *animação sociocultural*.

Este campo de práticas foi impulsionado a nível internacional, de forma decisiva pela UNESCO e concretizado no âmbito de cada estado nacional, de acordo com as suas especificidades históricas, sociais e culturais. Se num primeiro momento o centro de interesse da educação de adultos se focalizou na Europa devastada pela guerra, ele viria a deslocar-se para os países do Terceiro Mundo, cuja pobreza contrastava, de forma chocante, com o rápido crescimento económico dos países industrializados do Norte. Na complexidade da sua diversidade, este campo da educação de adultos autonomizou-se e ganhou uma identidade própria, contrapondo-se às tradicionais práticas escolares, construindo e propondo uma nova visão global e integrada da educação, consubstanciada no movimento da educação permanente, assumido institucionalmente pela UNESCO e materializada num texto clássico editado no início dos anos 70: “Aprender a ser” (Faure, 1972).

Historicamente, este campo de educação de adultos, resultado da confluência de políticas definidas “de cima” com políticas e práticas construídas a partir de iniciativas sociais emergentes “de baixo”, materializou-se como um campo em que se combinam e fecundam uma dimensão de decisão política, uma dimensão de “expertise” técnica e uma dimensão de militância. A educação de adultos, através do movimento de educação permanente, institui-se como uma visão do mundo,

visando a sua transformação. A ideia de educação permanente permitia compatibilizar o crescimento económico de natureza capitalista com a defesa da democratização cultural e da promoção social, num processo que abarcaria o ciclo vital. No centro desta concepção educativa está a pessoa e o processo de “tornar-se pessoa”, título de uma obra muito influente na época e que alimentou o desenvolvimento de procedimentos pedagógicos ditos não directivos (Rogers, 2009).

Se o período dos “Trinta anos gloriosos” (1945-1975) corresponde à fase de afirmação do campo, e à sua idade de ouro, o último quartel do século XX é já marcado por uma progressiva erosão dos ideais da educação permanente em nome de uma Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) que enfatiza a subordinação instrumental da educação à racionalidade económica dominante.

Hoje, em pleno século XXI, podemos constatar que este campo da educação de adultos se modificou, desagregou e ruiu, na medida em que ruíram os quatro grandes pilares sobre os quais se edificara: o referencial da ideia de *progresso*, a *ideologia desenvolvimentista*, o *Estado Nação como referencial* de produção e execução de políticas educativas, o mito de uma revolução dos tempos sociais que anunciaria uma *sociedade de tempos livres*.

Educação de Adultos e Progresso

A ideia de progresso, entendido como um processo de melhoria constante, contínua, de condições de vida, com base na aplicação dos conhecimentos técnicos e científicos, é central na construção da modernidade. Essa ideia esteve na base da crença numa relação linear entre o crescimento da oferta educativa e a produção de formas de vida melhores e mais justas. O movimento de educação permanente é, também ele, tributário da herança filosófica das Luzes e do estabelecimento de uma relação directa entre a educação e o triunfo da Razão. A obra clássica de Raymond Aron (1969) sobre “As desilusões do progresso” assinala o fim de um período de euforia e indicia um processo de progressivo desencantamento que viria a conduzir à constatação de que vivemos em sociedades “doentes do progresso” (Ferro, 1999). A percepção das nossas sociedades como

“sociedades de risco” (Beck, 2001) representa a emergência de um futuro marcado pela incerteza e não pela confiança ingénuo num futuro necessariamente melhor.

A construção histórica das modernas sociedades industriais, ou seja, das sociedades capitalistas (com mercado ou sob a forma de capitalismo de Estado), tem como cerne a transformação de tudo em mercadorias (a começar pelo trabalho humano), visando a acumulação de capital, processo baseado na exploração do trabalho assalariado, através da apropriação da mais-valia. Os ideais do triunfo da Razão e do Progresso, que caracterizaram o pensamento iluminista, constituem os referentes principais de uma ideologia desenvolvimentista, fundada numa confiança cega nas potencialidades de a Ciência e a Técnica se traduzirem, através das suas aplicações, em níveis crescentes de produção de bens e, idealmente, de um contínuo acréscimo de bem-estar para o conjunto da humanidade.

Educação de Adultos e Desenvolvimento

O primeiro choque petrolífero, no início dos anos setenta, marca o fim de um ciclo de desenvolvimento, entendido como um processo de crescimento económico, baseado na utilização intensiva de energia barata. O fim da energia barata confrontou-nos com os limites do crescimento, na medida em que os recursos disponíveis se revelam finitos. Porém, a ideologia desenvolvimentista confronta-se não apenas com o carácter finito dos recursos naturais (problema dos *in-puts*), mas também com um efeito de *out-puts*, traduzido por consequências devastadoras no ambiente que colocam em risco a existência de recursos naturais indispensáveis à vida, como a qualidade do ar e da água. Estes efeitos negativos (ou “contraproductivos” na terminologia de Ivan Illich) são inerentes ao modelo de desenvolvimento económico que prevaleceu nas sociedades industriais, afectando quer o campo “ocidental”, quer o designado campo “socialista”.

A coincidência do primeiro choque “petrolífero” com as crises de produtividade e de governabilidade das sociedades capitalistas (a ocidente e a leste) sinaliza o fim de um ciclo marcado pelas “ilusões do progresso” e pela

tentativa de criação de “sociedades da abundância” (Galbraith, 1963), modelo que conduziria a fazer desaparecer o fosso que separava os países “desenvolvidos” dos países periféricos, marcados pelo “subdesenvolvimento”. Da euforia deslizou-se progressivamente para a decepção e cresceram as críticas ao modelo de racionalidade económica subjacente ao conceito de desenvolvimento, denunciado como um “mito” por vozes tão autorizadas como a do economista brasileiro Celso Furtado (1996). Mas esta “doença do progresso”, da qual o desperdício e a alienação das sociedades de consumo (Baudrillard, 1970) representam claros sintomas, não significou o abrandamento do desenvolvimento e do crescimento económico. Uma maior capacidade de produção de riqueza coincide com mais desemprego e mais gritantes desigualdades.

Educação de Adultos e erosão do Estado Nação

A erosão progressiva da soberania do Estado-Nação e o recuo sistemático do designado “Estado Providência” são coincidentes com um progressivo aumento da capacidade de produzir riqueza, com base em acréscimos de produtividade, resultantes de novas formas de organização do trabalho e de incorporação do conhecimento técnico e científico nos processos de produção. A capacidade de intervenção dos estados Nacionais é fortemente limitada e enfraquecida, por um lado, com a emergência de poderosos concorrentes na arena mundial (grupos económicos multinacionais), quer, por outro lado, pela passagem de funções de regulação do quadro nacional para o supranacional. Neste contexto emergem problemas sérios ao nível de défices de legitimidade e, no primeiro mundo, aparece como problema irresolúvel a conciliação entre prosperidade económica, coesão social e liberdade política (Habermas, 2000).

Os acréscimos de produtividade, com o enfraquecimento dos movimentos sociais e a mutação das organizações sindicais, traduziu-se num acréscimo da exploração do trabalho (os trabalhadores mais produtivos são, obviamente, os mais explorados) e é acompanhado por um progressivo aumento, a todos os níveis, das desigualdades.

Após o ciclo “virtuoso” do fordismo, característico dos “Trinta anos gloriosos”, entrámos num ciclo em que o crescimento económico é possível, ao mesmo tempo que se instala o desemprego estrutural e o refluxo dos movimentos de emancipação do trabalho.

Este modelo e ideal de desenvolvimento é comum aos países do centro e da periferia (os quais se esforçam por combater o seu “atraso”) e é também comum quer ao capitalismo de mercado (da esfera de influência americana), quer ao capitalismo de estado (da área de influência da Rússia). No período do pós-guerra e num clima de equilíbrio do terror, a competição entre as grandes potências transferiu-se em grande medida do confronto bélico directo para o terreno da competição económica.

A revista doutrinária “*Recherches internationales à la lumière du marxisme*” publica em 1963 um número duplo consagrado ao tema da “crise mundial do capitalismo”. No texto de abertura são referidos “os sucessos obtidos pela União Soviética e por todo o campo socialista na competição económica com o capitalismo” (Arzoumanian, 1963) o que tem como resultado uma mudança radical da relação de forças dos dois sistemas mundiais, a favor do campo socialista. Sublinha-se, nesse mesmo texto, que, “na competição económica entre os dois sistemas, a questão dos ritmos de desenvolvimento desempenha um papel decisivo”. Curiosamente, na mesma época, o Secretariado Nacional da Informação, num Portugal em que impera um regime fascista, publica um curto ensaio da autoria de Ulisses Cortês (Ministro do governo de Salazar) sobre os ritmos de crescimento económico a nível mundial, no qual se afirma que: “reconhecer, sem prejuízos ideológicos, o prodigioso desenvolvimento da Rússia Soviética e o brilho das suas realizações técnicas e científicas constitui elementar imperativo de probidade”.

Pretendo com este exemplo de convergência sublinhar que, mais do que dois sistemas antagónicos, os diversos modos de capitalismo convergem no essencial e a competição económica resolveu-se com a implosão dos capitalismos de Estado pela sua incapacidade para se modernizarem tecnicamente e dar um salto qualitativo em relação ao consumo de massas (cf. Bernardo, 1990). Por outro

lado pretendo mostrar como ambos os campos comungam de uma mesma ideologia em que pontificam a ideia de “progresso”, “desenvolvimento” e “crescimento económico”.

Educação de Adultos e “Sociedade do Lazer”

O quarto pilar em que se fundamentou a emergência de um campo de educação de adultos foi a anunciada “sociedade do lazer” em que ganharia forte protagonismo a animação sociocultural. A importância, em termos quantitativos e estratégicos, da animação sociocultural, enquanto componente das políticas educativas, conduziu mesmo ao nascimento da expressão “Estado Animador” (Donzelot, 1994) para designar uma situação de facto que, segundo Gillet (1995, p. 25): “da empresa ao sindicalismo, dos movimentos sociais às colectividades locais e ao Estado, a animação se insinua, se infiltra, se generaliza, quer nas práticas, quer nos discursos”.

Construindo-se numa tensão permanente entre um pólo de *adaptação social* e um pólo de *mudança instituinte*, a expressão crescente de modalidades educativas informais, ligadas à ocupação dos “tempos livres”, é concomitante com uma observável tendência de diminuição do tempo de trabalho (conjunção da redução do horário de trabalho diário e semanal, com o aumento dos períodos de férias, e uma entrada mais tardia no mercado de trabalho, consequência de percursos escolares mais longos, bem como uma saída mais precoce do trabalho através da aposentação). Dumazedier (1988) verifica, com entusiasmo, aquilo que ele próprio designa como uma autêntica “revolução cultural do tempo livre” e que corresponderia, segundo uma expressão de Marcuse, a uma “inversão histórica” da relação entre o tempo de trabalho e o tempo de lazer. Como faz notar Dumazedier (1988, pp. 28-29): “O facto mais marcante é que, pela primeira vez na história das sociedades tecnológicas, a duração semanal média do tempo livre ultrapassou a do tempo de trabalho para a população masculina e feminina, com mais de 18 anos”. Esta tendência que permitiria instituir o “direito à preguiça” tornaria não pertinente o problema da ocupação do “tempo livre”, já que este deixaria de ser definido negativamente

como de “não trabalho”, para passar a ser o tempo essencial da vida individual e colectiva. Esta perspectiva optimista não se verificou e aquilo a que assistimos, desde os anos 70, no mundo industrializado é a um crescimento estrutural do desemprego de massas, à crescente precarização do trabalho, e ao aumento e intensificação dos horários e dos ritmos de trabalho. Neste contexto, como explica João Bernardo, os tempos de trabalho invadem os tempos de ócio e reciprocamente, na medida em que os ócios deixaram de ser exteriores ao capitalismo e passaram a ter uma função decisiva na produção da mão de obra:

“Um modelo global de mais-valia que inclua nos ciclos produtivos tanto o horário oficial de trabalho como a vida fora das empresas não detecta dentro do sistema capitalista qualquer espaço livre que não resulte de uma luta contra a globalidade desse sistema. O que significa que só são livres os tempos de luta, que por sinal são muitíssimo atarefados” (Bernardo, 2006).

Da “Educação Permanente” à “Aprendizagem ao longo da Vida”

Se a filosofia educativa do “Aprender a Ser” e do Movimento de Educação Permanente foi dominante até aos anos setenta, é possível verificar uma viragem no panorama internacional, com um decréscimo do protagonismo da UNESCO que, em termos educativos, funcionou como um instrumento de “humanização” do desenvolvimento capitalista (Finger, 2005, p. 19) que se traduzia “um pouco como se colocássemos um certo “verniz cultural” sobre uma concepção do progresso tecnológico e de desenvolvimento económico que, da direita à esquerda, ninguém questionava. Na perspectiva deste autor, a educação de adultos não corresponde a uma simples disciplina científica, mas cresceu ancorada “em movimentos sociais” e em “vontade de mudar a sociedade”: a educação de adultos define-se como uma “multiplicidade de práticas onde a aprendizagem nunca está separada da mudança” (p. 17).

A partir dos anos 80 opera-se uma viragem neste panorama internacional, a educação de adultos afirma-se, sobretudo, no campo da formação profissional contínua, articulando-se fundamentalmente com o mundo do trabalho

e sofrendo, por parte das lógicas de mercado, uma clara “cooptação que lhe retira o potencial de subversão e que, simultaneamente, a obriga a uma discussão substantiva das suas próprias funções, potencialidades e limites” (Fragoso, 2007, p. 201).

Em termos de evolução passa-se de um conceito de “Educação Permanente” para um conceito de “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Esta transição, feita à custa da erosão dos ideais da Educação Permanente, representa uma ruptura e não uma continuidade. Inscreve-se, e só é compreensível, no quadro de um conjunto mais vasto de transformações de natureza social que afectaram a *economia*, o *trabalho* e a *formação*, no último quartel do século XX (Canário, 2003).

De um ponto de vista económico, o traço mais marcante da evolução registada diz respeito à aceleração do processo de integração económica supranacional, fenómeno de âmbito mundial, no qual se integra a construção da União Europeia. Este processo intensificou a autonomia do capital financeiro, deslocou o centro do poder para grandes grupos económicos que actuam à escala do planeta, e para órgãos de regulação supranacionais como o Banco Mundial, o FMI e a OCDE. A diminuição da importância e protagonismo da UNESCO corresponde a uma simétrica diminuição do poder regulatório da ONU, na sequência do fim da “guerra fria” e dos movimentos anti-imperialistas de “libertação nacional” que marcaram os Trinta Anos Gloriosos.

As mudanças verificadas ao nível da economia têm uma contrapartida também ao nível do mundo do trabalho. A crise do compromisso político que permitiu articular o capitalismo com o modelo de democracia ocidental, sob a forma dos Estados-Providência, conduziu, na Europa, a passar de uma situação de pleno emprego para sociedades “doentes do trabalho”, em que a “crise do trabalho” se confunde com uma “crise de sociedade” e se exprime por uma situação em que o trabalho perde a sua centralidade enquanto fonte de valorização e de promoção social (De Brandt, Dejours e Dubar, 1995).

No que diz respeito à formação, a mudança fundamental reside na passagem do modelo de qualificação para o de competência. Estamos, segundo Carré e Caspar (1999, p. 7)

face a uma autêntica “mutação cultural” que, em menos de trinta anos, permitiu transitar de uma “visão social e humanista da educação permanente” para uma visão “económica e realista da produção de competências. Enquanto a qualificação, remetendo para um nível preciso de formação, correspondia nos anos 60 e 70 a um requisito de *promoção social*, o modelo da competência remete, nos anos 90, para um requisito de *empregabilidade*, cuja responsabilidade é individual. A definição, a nível europeu, da “estratégia de Lisboa”, no início do século XXI, visando tornar a Europa a área mais competitiva do planeta, reforçou a subordinação funcional das políticas e práticas da Educação de Adultos às exigências do mercado de trabalho. Como escreveu Pierre Dominicé (2004), tentar dar às directivas europeias de “Aprendizagem ao longo da Vida” uma outra interpretação só pode ser o efeito de uma “ilusão de óptica”. A formação oferecida aos adultos privilegia a população activa, a resposta às necessidades da produção empresarial e à gestão do (des)emprego: a formação profissional contínua não permite aos seus destinatários situar o lugar do trabalho na sua vida e definir, para a vida e para o trabalho, um sentido. Também não lhes assegura a construção de uma vida adulta equilibrada: “A formação contínua, bem pelo contrário (...), tem tendência a reforçar o lugar da vida profissional na existência e a manter o investimento em matéria de formação encerrado no perímetro restrito das preocupações relacionadas com o trabalho” assalariado (Dominicé, 2004, p. 69).

Portugal: a ANEFA como ponto de viragem

A tendencial evolução de uma lógica de “educação popular” para uma lógica de “gestão de recursos humanos” marca não apenas a realidade portuguesa (Lima, 2005) mas uma tendência global ao nível do planeta. Esta aposta política na formação de adultos, acoplando-a a finalidades que têm em vista o aumento da produtividade e da competitividade, acentua-se particularmente na Europa a partir de meados dos anos 90, com a publicação, pela Comissão Europeia, do Livro Branco “Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva” e, já

no início do novo milénio, com a explicitação da designada “estratégia de Lisboa” que apresentou o investimento na formação profissional como a chave para tornar a União Europeia a área mais próspera e competitiva no quadro mundial.

Em Portugal, marcado por uma escolarização de massas tardia e por um claro défice de qualificações por comparação com os restantes parceiros da União Europeia, tornaram-se expressivamente visíveis os baixíssimos níveis de literacia da população adulta, com base num estudo publicado em 1996, da iniciativa conjunta do Conselho Nacional de Educação e da Fundação Calouste Gulbenkian (Benavente, 1996).

É neste contexto que, coincidindo com a emergência de um novo ciclo político, se procede a uma tentativa, marcada pelo voluntarismo, de relançar uma política sistemática de educação de adultos que pudesse, em simultâneo, articular-se com as exigências e concepções da “Aprendizagem ao Longo da Vida” e com o estabelecimento de laços de continuidade com a política de “Educação Permanente”, ensaiada, em 1974-1976, pela Direcção Geral da Educação Permanente (DGEP). Esta nova orientação materializa-se na criação de uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) que, por um lado, rompia com a tradição mais escolarizada e comprovadamente ineficaz das modalidades de “educação recorrente” (Pinto, Matos e Rothes, 1998) enquanto, por outro lado, eram institucionalizados procedimentos inovadores do campo da formação de adultos, como é notoriamente o caso da integração na oferta formativa dos processos de reconhecimento de adquiridos experienciais.

Com a ANEFA, que parecia corporizar uma “velha” aspiração dos militantes de educação de adultos (criação de um Instituto Nacional para este campo educativo), pretendeu-se articular a acção dos Ministérios da Educação e do Trabalho na construção de uma oferta formativa que desse resposta às especificidades da realidade portuguesa e à aposta na elevação das qualificações escolares e profissionais da população activa. Duas inovações marcantes assinalam a existência (breve) da ANEFA: em primeiro lugar, a criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), com uma configuração curricular original e

permitindo o acesso a uma dupla certificação (escolar e profissional); em segundo lugar, a criação de uma primeira e muito limitada rede “pioneira” e “experimental” de Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC). O plano programático deste processo de relançamento das políticas de educação de adultos previa uma intervenção territorializada a nível nacional (através dos Organizadores Locais de Formação de Adultos – os OLEFAS), a correspondente organização de uma rede de Clubes Saber+, a promoção de ofertas formativas mais curtas e específicas (Acções Saber+), a prospecção e divulgação de “boas práticas” no domínio da educação de adultos, através da edição de uma revista e da realização de concursos nacionais.

A vida da ANEFA foi efémera (durou cerca de dois anos e nunca ultrapassou a fase de instalação). A escala reduzida da sua acção, complementada por uma monitorização e acompanhamento das inovações, no terreno, implicando um processo de formação de formadores “na acção”, permite que se possa fazer um balanço globalmente positivo da actividade realizada. A ANEFA teve também o mérito de recolocar na agenda educativa o debate sobre políticas de educação e formação de adultos. A rápida extinção da ANEFA, em 2002, e a sua substituição num primeiro momento por uma Direcção Geral de Formação Vocacional e logo após por uma Agência Nacional de Qualificações (ANQ), confirmou e acentuou a deriva vocacionalista das políticas e práticas de formação de adultos, orientadas para elevar o grau de qualificação da população activa.

As orientações em matéria de educação e formação de adultos instituíram-se como instrumentos paliativos para minorar os efeitos sociais de um mercado de trabalho marcado pelo desemprego estrutural de massas e pela crescente precarização dos vínculos laborais. Os trabalhadores vêem-se confrontados com a necessidade de promover a sua própria “empregabilidade”, deslocando-se para o nível individual a responsabilidade pelas situações de desemprego. Além da redução das políticas de formação de adultos a uma política gestionária de recursos humanos, esta prática combina-se de forma ambígua com a “recuperação” de conceitos e práticas associadas a modalidades educativas entendidas como de carácter

“emancipatório”. Refiro-me, particularmente, à revalorização epistemológica da experiência dos formandos, presente nos processos de reconhecimento dos saberes adquiridos por via experiencial.

O Programa Novas Oportunidades

As iniciativas inovadoras introduzidas pela AEFA na realidade portuguesa da primeira década deste milénio viram-se sujeitas a uma brutal mudança de escala, com a criação do Programa Novas Oportunidades e a implantação de uma rede de Centros Novas Oportunidades (CNOs) que vieram sobrepor-se a uma rede inicial e pioneira de CRVCC (Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Adquiridos). De um total de 13 RVCC em 2001, passamos para a escala próxima das cinco centenas de CNOs em 2010. A oferta formativa direccionada para públicos de jovens e adultos pouco escolarizados tem como meta extremamente ambiciosa elevar as qualificações escolares, até 2010, de um milhão de activos, dois terços dos quais através de processos de mera certificação de saberes adquiridos experiencialmente. A pertinência deste objectivo tem vindo a ser defendida com base na ideia de que a população portuguesa estaria numa situação de “subcertificação”. Esta tese não é, contudo, compatível com o estudo sobre a literacia em Portugal a que já anteriormente nos referimos. O Programa Novas Oportunidades, pelo seu carácter massivo e politicamente voluntarista, evoca as grandes campanhas de alfabetização que se saldaram elas próprias por rotundos falhanços no passado próximo. O reconhecimento de adquiridos obtidos por via experiencial representa, neste programa, um objectivo em si, ou seja, um ponto de chegada, em vez de representar um ponto de partida de um novo e mais rico percurso formativo individual. As inovações pedagógicas são, neste contexto, objecto de uma “recuperação” que as desvirtua. Ficamos face a um programa de certificação em massa, que se esgota na obtenção de metas políticas em termos de indivíduos certificados, com a finalidade política de melhorar comparativamente, em termos estatísticos, em relação com os nossos parceiros europeus e da OCDE.

É muito interessante verificar como este programa se apoiou numa grande massa

de formadores jovens, sujeitos a condições de grande precariedade e incerteza, com salários muito baixos e, na esmagadora maioria dos casos, sem qualquer tipo de formação, prévia ou em serviço, contrastando com o rigoroso processo de monitorização, anteriormente desenvolvido pela ANEFA, relativamente aos cursos EFA e à rede inicial de CRVCC.

O que nos promete o futuro?

O campo da educação de adultos, enquanto projecto de mudança social, tendo como horizonte os ideais de educação permanente defendidos pela Unesco, correspondeu a um produto histórico do período pós II Guerra Mundial que hoje já não existe. Como referem Finger e Asún (2003), a Educação de Adultos “já não prossegue o projecto da emancipação e da mudança social, tendo-se as suas práticas originariamente emancipatórias tornado distorcidas, instrumentalizadas ou contraproduativas”. Deste ponto de vista, torna-se necessário definir novos referenciais que permitam voltar a pensar a educação de adultos como uma via de superação da questão social e da emancipação colectiva da humanidade.

Bibliografia

- ARON, R. (1969). *Les désillusions du progrès. Essai sur la dialectique de la modernité*. Paris: Gallimard.
- ARZUMANIAN, A. (1963). La crise du capitalisme mondial à l'étape actuelle. *Recherches Internationales à la Lumière du Marxisme*, n.º 35-36, pp. 3-68.
- BECK, U. (2001). *La société du risqué. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Flammarion.
- BENAVENTE, A. e outros (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: CNE e F. C. Gulbenkian.
- BERNARDO, J. (1990). *A crise da economia soviética*. Coimbra: Fora do Texto.
- BERNARDO, J. (2006). Tempos livres, livres de quê? *Prec*, 1.
- BRAUDILLARD, J. (1970). *La société de consommation*. Paris: Denoel.
- CANÁRIO, R. (2003). A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. In: Canário, R. (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

COMISSÃO EUROPEIA (2011). *L'éducation formelle des adultes en Europe: politiques et mises en oeuvre*. Bruxelas: Euridyce.

DE BRANDT, J. DEJOURS, C. e DUBAR, C. *La France malade du travail*. Paris: Bayard Éditions.

DOMINICÉ, P. (2004). Une illusion d'optique continue de détourner le sens de la notion de formation. *Savoirs*, 6, pp. 68-73.

DONZELOT, J. (1994). *L'invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques*. Paris: Seuil.

DUMAZEDIER, J. (1988). *Révolution culturelle du temps libre. 1968-1988*. Paris: Méridiens Klincksieck.

FAURE, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris: UNESCO.

FERRO, M. (1999). *As sociedades doentes do progresso*. Lisboa: Instituto Piaget.

FINGER, M. e ASÚN, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

FINGER, M. (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In: Canário, R. e Cabrito, B. (orgs.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

FRAGOSO, A. (2007). As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: Qualificação ou certificação?. In: Conselho Nacional de Educação (ed.). *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação*. Lisboa: CNE, pp. 201-213.

FURTADO, C. (1996). *O mito do desenvolvimento*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.

GALBRAITH, J. K. (1963). *A sociedade da abundância*. Lisboa: Sá da Costa.

GILLET, J.-C. (1995). *Animation et animateurs. Le sens de l'action*. Paris: L'Harmattan.

HABERMAS, J. (2000). *Après l'Etat-Nation. Une nouvelle constellation politique*. Paris: Fayard.

PINTO, J. MATOS, L. e ROTHES, L. (1998). *Ensino recorrente: relatório de avaliação*. Lisboa: ME.

ROGERS, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

UNESCO (2010). *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hamburgo: UNESCO.