

mesmo proceder à exclusão daqueles cujo currículo científico não seja compatível com a categoria a que concorrem ou se situe fora da área em que é aberto o respectivo concurso.

11.1 — Sempre que um candidato for excluído, o júri elaborará um relatório justificativo, que será assinado por todos os membros e de cujo teor será dado conhecimento ao candidato.

12 — O júri proferirá decisão final sobre a apreciação e classificação dos candidatos, nos termos do art. 21.º do Dec.-Lei 219/92, com as necessárias adaptações, no prazo máximo de 90 dias a contar da publicação do despacho da respectiva nomeação.

20-8-96. — O Presidente, *Joaquim Alberto da Cruz e Silva*.

Direcção dos Serviços de Administração

Aviso. — De harmonia com o preceituado na al. b) do n.º 2 do art. 24.º do Dec.-Lei 498/88, de 30-12, torna-se público que se encontra afixada, para consulta, na Direcção dos Serviços de Administração, Rua da Junqueira, 30, Lisboa, e na presidência deste Instituto, Rua da Junqueira, 86, 1.º, Lisboa, a lista dos candidatos admitidos e excluídos no concurso externo de admissão a estágio para o preenchimento de uma vaga na categoria de técnico superior de 2.ª classe, da carreira técnica superior de informática, do quadro de pessoal do Instituto de Investigação Científica Tropical, aberto por aviso publicado no DR, 2.ª, 159, de 11-7-96.

22-8-96. — A Directora dos Serviços de Administração, *Maria Luísa Conde*.

Aviso. — De harmonia com o preceituado na al. b) do n.º 2 do art. 24.º do Dec.-Lei 498/88, de 30-12, torna-se público que se encontra afixada, para consulta, na Direcção dos Serviços de Administração, Rua da Junqueira, 30, Lisboa, e na presidência deste Instituto, Rua da Junqueira, 86, 1.º, Lisboa, a lista dos candidatos admitidos e excluídos no concurso externo de admissão a estágio para o preenchimento de uma vaga na categoria de programador-adjunto de 2.ª classe, da carreira de programador, do quadro de pessoal do Instituto de Investigação Científica Tropical, aberto por aviso publicado no DR, 2.ª, 159, de 11-7-96.

23-8-96. — A Directora dos Serviços de Administração, *Maria Luísa Conde*.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação de adultos em Portugal no contexto da educação ao longo da vida

Situação. Alternativas. Recomendações

Parecer n.º 1/96 do Conselho Nacional de Educação

Preâmbulo

No uso da competência que lhe é conferida pela Lei n.º 31/87, de 9 de Julho, nos termos regimentais, e por iniciativa própria, após apreciação do projecto de parecer elaborado pelo conselheiro relator Prof. Doutor José Ribeiro Dias, o Conselho Nacional de Educação, em sua reunião plenária de 26 de Junho de 1996, deliberou aprovar, por unanimidade, o referido projecto, emitindo, assim, o seguinte

Parecer

SUMÁRIO

Introdução.

I — A génese do subsistema de educação de adultos e o seu enquadramento conceptual:

- 1 — A educação de adultos de carácter supletivo: evolução e novos conceitos.
- 2 — A educação de adultos como subsistema da educação permanente e da educação comunitária.
- 3 — A educação de adultos preventiva e as reformas do sistema educativo.

II — A educação de adultos em Portugal:

- 4 — Tópicos da educação de adultos em Portugal no último século.
- 5 — O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (1979-1987).
- 6 — Dados de um exame à política educativa portuguesa (1984).

7 — A evolução do enquadramento legislativo a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

8 — Apreciação das realizações no terreno (1990-1993).

9 — Resultados de uma investigação em contexto europeu sobre a educação de adultos em Portugal (1995).

10 — Sobre as conclusões do Estudo Nacional de Literacia (1995).

11 — Ambivalências da relação entre educação e formação (1994-1995).

12 — Educação de adultos, permanente e comunitária na União Europeia (1994-1995).

13 — Tópicos do relatório à UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1996).

III — Para um Projecto Nacional de Educação de Adultos:

14 — Balanço da situação:

14.1 — Escalas de valores e antinomias do desenvolvimento do País.

14.2 — O (des)enquadramento conceptual.

14.3 — A falta de vontade política.

14.4 — A mobilização e afectação de recursos.

14.5 — As necessidades de investigação.

14.6 — Processo comunitário de solidariedade social.

15 — Questionamento sobre alternativas.

16 — Recomendações.

Introdução

O tema da educação de adultos parece continuar a despertar entre nós sentimentos e atitudes de carácter contraditório.

Provavelmente levados pelo *stress* da vida de todos os dias, pelas decisões a tomar sobre a educação dos nossos filhos e ainda pela cegueira da crença tradicional de que os adultos já são educados, continuamos a prestar atenção quase exclusivamente à educação pré-escolar das crianças e escolar dos jovens que se preparam para a vida.

Por outro lado e acaso por instinto de sobrevivência, ao sentirmo-nos desarmados de conhecimentos e competências perante a agudização dos problemas do trabalho e do lazer, da vida activa e da idade da aposentação, das consequências dos fenómenos da crescente globalização no espaço e da aceleração da mudança no tempo, dos desafios de natureza ecológica, económica, social e cultural que afectam as nossas vidas na esfera dos conhecimentos e dos valores, e ainda das consequentes necessidades de actualização, adaptação e reconversão, todos nós, adultos, e pelo menos em momentos de maior lucidez, nos preocupamos com a nossa própria educação.

Esta preocupação pela educação de adultos vem incidindo, nos últimos tempos, sobre o sentido e as fases do seu desenvolvimento, objectivos, caracterização, estratégias, metodologia, avaliação e inserção nos contextos mais amplos da educação permanente e da educação comunitária.

Nesta situação, reveste-se de especial significado o facto de o ano de 1996, que está a decorrer, ter sido proclamado Ano Internacional da Educação ao Longo da Vida.

Acontece que a investigação nesta área, dada a sua complexidade, levanta ainda numerosos problemas.

A começar pela própria designação: de que *adultos* estamos a falar?

a) Dos *outros*, desfavorecidos, marginalizados, que não tiveram acesso ao sistema escolar, ou nele não tiveram sucesso e desistiram ou foram excluídos?

b) De *todos nós, adultos actuais*, que perante a explosão das ciências e das técnicas, a transformação das escalas de valores e a deterioração dos ecossistemas, sentimos a necessidade de aprendizagem incessante, formação contínua, educação permanente?

c) Ou também dos jovens e das crianças de hoje que vão ser os *adultos de amanhã* e por isso não podem desperdiçar a mínima parcela do seu período de crescimento (étimos: *criare, adolescere*, de onde criança e adolescente) até serem crescidos (adultos)?

d) Ou também dos *«jovens adultos»*, fórmula adoptada pelos documentos internacionais (Doc. de Nairobi, 1976), que nunca definem adulto a não ser pela fórmula «aqueles que em cada sociedade são considerados adultos»?

e) Nesta situação, como considerar os *alunos do ensino superior*: como jovens educandos do nível mais alto do subsistema escolar (perspectiva tradicional), ou como jovens adultos educandos a frequentar as instituições que constituem ou devem constituir o centro e o motor da educação de adultos (Fragnière, 1975)?

Por outro lado, a que *tipo de educação* nos estamos a referir em cada uma destas alíneas?

f) Ao *ensino* ou interferência no adulto de carácter exógeno, sempre a correr o risco de *hetero-educação* decorrente da referência constante da alínea a)?

tas para Entrar no Século XXI (1994), do princípio de que importa, entre «as prioridades da acção ao serviço do emprego», como primeira, «apostar na educação e na formação ao longo de toda a vida» em ordem a promover uma verdadeira «sociedade de aprendizagem» ou «sociedade educativa»;

- g) Na chamada de atenção no *Relatório da Primeira Conferência Europeia sobre Educação de Adultos* (Atenas, 1994) para o «importante papel desempenhado pelos organismos de educação de adultos na reforma dos sistemas educativos, numa perspectiva de educação permanente»;
- h) Na proposta que, na sequência de outras já apresentadas, durante esta década, em documentos de organismos internacionais, tais como:

- ONU (1992). *Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, Rio de Janeiro: CNUED*;
- Banque Mondiale (1995). *Rapport sur le développement dans le Monde. Le Monde du travail dans une économie sans frontières*. Washington DC;
- ONU (1995). *Rapport du Sommet Mondial pour le développement social*. New York: UN;
- PNUD (1995). *Rapport sur le développement humain*. Paris: Economica;
- UNESCO (1995). *Quatrième Conférence mondiale sur les femmes*. Beijing;
- *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, L'Éducation — Un trésor est caché dedans* (1996);

nos apresenta no sentido de desencadear em cada um de nós um processo de educação ao longo de toda a vida e assim promover, no próximo século, a transformação da nossa aldeia planetária numa verdadeira comunidade educativa.

Todas estas insistências ao longo de três décadas não fazem mais que reasumir as tomadas de posição de responsáveis a nível nacional, regional e mundial sobre esta questão a partir do momento em que se clarificou os conceitos base de educação permanente.

Ao celebrar o 1.º centenário da adaptação ao sistema ocidental de educação, o Japão decide reorganizá-lo em termos de educação permanente (UNESCO, Tóquio, 1972). A Suécia toma igual decisão em 1977.

O Projecto de Educação para a Europa do Ano 2000 aponta, em cada um dos quatro modelos possíveis para a Europa do ano 2000, a dimensão da educação permanente e, no modelo escolhido, aponta ainda a dimensão comunitária (Fragnière, 1975).

O Relatório Faure (1972) sintetiza, a seu modo, todas estas dimensões. «Princípio 12: O resultado normal do processo educativo é a educação de adultos». «A Comissão dedicou todo o interesse a duas noções fundamentais: a educação permanente e a cidade educativa». Elas deverão constituir as duas colunas de todas as reformas futuras.

Em resumo, poderemos afirmar que, no decurso das últimas décadas, com a emergência do subsistema de educação de adultos, se verificaram acontecimentos de enorme impacto no sistema educativo:

- a) O debate relativo aos conceitos base de ensino e aprendizagem, formação e educação, às suas relações estruturais e hierárquicas que passam a permitir avaliar, com fundamento, no futuro, quaisquer perspectivas gerais desde a sistémica à mais reductionista;
- b) O aparecimento acelerado de uma galáxia de conceitos novos, tais como formação contínua (*versus* inicial), analfabetismo regressivo e alfabetização funcional, educação permanente e comunitária, etc., a um ritmo de tal modo acelerado que, já em 1972, o director-geral da UNESCO, R. Maheu, chamava a atenção para o risco de o seu uso alastrar entre nós a um ritmo superior ao da nossa capacidade de assimilação;
- c) A constatação de que perante o fracasso e a caducidade das reformas dos sistemas educativos de meados do século, patentes nos fenómenos generalizados da contestação universitária e do início da crise mundial da educação ao longo da década de 60, a educação de adultos, na sua fase já não de carácter supletivo, mas complementar e preventivo, como subsistema da educação permanente, pode constituir um caminho para a verdadeira e profunda reforma dos sistemas de educação.

II — A educação de adultos em Portugal

A educação de adultos, em formas diversificadas de alfabetização e de acesso à cultura, tem-se desenvolvido em Portugal, seja embora através de processos por vezes esporádicos, isolados e insuficientes, e mais por força de iniciativas de pessoas ou de grupos, preocupados e alarmados com os níveis de atraso e de ausência de dinâmica de desenvolvimento do País, em comparação com outros povos, do que a partir de programas promovidos pelas forças dominantes, sociais, religiosas, políticas ou outras.

Outra constatação evidente é que os poderes instituídos jamais lograram reunir recursos para investir forte e permanentemente no sector.

Tem-se apontado, entre as razões desta incapacidade, a natural coesão do território nacional e a correspondente ausência de ameaças, tão frequentes noutros países europeus, de instabilidade de fronteiras externas e ou de conflitualidade interna entre regiões marcadas por diferenças de raça, língua, cultura, história e ou tradição (Reis, 1993).

Mas poderão existir outras, relacionadas com sistemas de ideias e escalas de valores.

Quanto às modalidades, é possível reconhecer que a educação de adultos tem oscilado entre concepções de natureza supletiva, complementar e mesmo alternativa da educação escolar.

4 — Tópicos da educação de adultos em Portugal no último século

Se tradicionalmente as principais formas organizadas de educação de adultos tinham a ver com as práticas da religião cristã e as corporações a ela de algum modo ligadas, e nos séculos do Antigo Regime, sobretudo no que diz respeito à alfabetização, também com os processos endógenos de procura do saber por parte das comunidades, já no século XIX o seu desenvolvimento tem a ver com o processo em marcha da escolarização (Magalhães, 1994).

A partir das primeiras anotações estatísticas e dos censos da população no domínio da instrução pública, alastra a preocupação de responsáveis políticos e intelectuais com o atraso do País em relação aos outros povos e emergem diversas correntes, que poderíamos reduzir a três.

a) No contexto do positivismo emergente, ao adulto analfabeto é atribuído o estatuto de ignorante e marcado o caminho do possível resgate: a instrução de segunda oportunidade ou ensino recorrente. Esta maneira de encarar as coisas manifesta-se já na Reforma da Instrução Pública promovida por D. António da Costa (1870), há qual é previsto que «as câmaras municipais devem promover cursos nocturnos e dominicais para adultos», desenvolve-se a partir da Reforma de 1911 através da criação efectiva de cursos do género em localidades, quartéis, fábricas, prisões, etc., por iniciativa de personalidades ou grupos estimulados pela força do idealismo republicano. Esta linha de actuação prolonga-se intermitentemente até à Campanha Nacional de Educação de Adultos (1952-1953) e os Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos (1958-1959) coordenados por Veiga de Macedo. Na generalidade, todos estes cursos promovidos por entidades públicas ou confessionais ou privadas, na última fase coordenados pela Direcção-Geral de Educação Permanente (1971), organizam-se em conformidade com o modelo escolar, visam o «acesso ao ensino» e a obtenção dos respectivos diplomas e não ultrapassam a lógica do ensino recorrente.

b) Noutra direcção, que nem sempre se distingue totalmente da anterior, situa-se uma corrente que rejeita em bloco a alfabetização e a escolarização sob o pretexto da sua inutilidade, porquanto «pode haver pessoas muito inteligentes em seus ofícios mecânicos, prudentes e honradas em sua vida particular, e portanto muito prestimosas à sociedade, sem saber ler ou escrever» (Rocha, 1934), ou porque o povo português «pela sua riqueza intuitiva [...] não sentia a necessidade de saber ler» (*Diário das Sessões*, 4 de Março de 1938, in Mónica, 1978). Trata-se da corrente que parece privilegiar e querer defender a condição do universo rústico contra o mundo da civilização urbana, contextualizada na ideologia conservadora e retrógrada que durante meio século marcou a pesada herança da educação neste país.

c) A terceira corrente de opinião desenvolve-se a partir da ideia de que é necessário lançar mão de todos os recursos e criar condições para a elevação do nível educativo de todos os cidadãos, com respeito pela cultura de todos, letrados e iletrados, e com o objectivo de, através de uma variada gama de instituições, fórmulas e processos, promover o desenvolvimento do País. Tendencialmente procura-se ultrapassar ideologias e reunir pessoas e recursos numa tarefa considerada do maior interesse para o futuro da Nação. Na continuidade da estratégia de Feliciano de Castilho e dos processos pedagógicos e didácticos de João de Deus, esta corrente dá origem, ainda no século XIX, à institucionalização das «Escolas Móveis» que

funcionam em regime intensivo e personalizado, pós-laboral e de fins-de-semana, havendo conhecimento da existência, em 1888, de 137 cursos nocturnos e temporários deste género (Fernandes, 1993). Entretanto, assistimos à emergência das instituições precursoras das extensões universitárias, universidades populares e universidades livres (Cortesão, 1912), numa tradição que poderia remontar à Academia das Conferências Discretas (Lisboa, 1696): Academia dos Amadores de Música (Lisboa, 1884), Academia de Instrução Popular (Lisboa, 1892), associações culturais de socialistas e republicanos (entre 1876 e 1900, em Lisboa, passam de 16 para 44), Academia dos Estudos Livres (Lisboa, 1889), Instituto 19 de Setembro (1895), Liga Nacional de Instrução (Lisboa, 1907) e Sociedade de Estudos Pedagógicos (1910). Nos últimos tempos da monarquia e de acordo com iniciativas lançadas no âmbito das maiores universidades inglesas, a partir de 1872, Bernardino Machado lança a Extensão Universitária da Universidade de Coimbra (1897). Com o advento da República e, entre outras de grande dimensão e projecção que a precederam e a seguiram, como a Liga Popular contra o Analfabetismo (1914), destaca-se a obra da Renascença Portuguesa, que se autodefine como movimento para a educação do povo português e aglutina, nos dois pólos do Porto e de Lisboa, o escol dos intelectuais da época, de entre os quais Jaime Cortesão, Teixeira de Pascoais, António Sérgio, Fernando Pessoa, Leonardo Coimbra e, na órbita das instituições que criaram, Bento de Jesus Caraça, Faria de Vasconcelos, etc. Estes homens desenvolvem uma acção cultural intensa, através de conferências, livros e revistas, que culmina na promoção da criação das Universidades Populares: do Porto (1912 e 1922), de Coimbra (1912), de Vila Real (1913), de Lisboa (1919), de Setúbal (1921), a que se seguem as Universidades Livres de Lisboa (1912) e de Coimbra (1925). No seu conjunto, estas instituições desenvolvem uma actividade notável até serem extintas nos primeiros anos da década de 30.

De toda esta série de iniciativas generosas, ao longo de um século, os resultados concretos podem parecer modestos (Nóvoa, 1988), mas é evidente que abriram caminhos e criaram uma tradição nacional em educação de adultos.

5 — O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (1979-1987)

Com a Reforma de Veiga Simão (início da década de 70), alargase o horizonte da educação não formal, coordenado pela Direcção-Geral da Educação Permanente, entretanto criada no âmbito de uma reforma global das estruturas e serviços centrais do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro).

A partir da Revolução de 25 de Abril, Portugal regressa à UNESCO e reintegra-se no movimento mundial de educação de adultos, que entretanto (1974), se encontra na sua segunda fase.

Ultrapassado o período inicial e polémico das campanhas de alfabetização e dinamização cultural e de muitas actividades generosas disseminadas pelo País, a educação de adultos é reconhecida nos artigos 73.º e 74.º da Constituição da República (1976) e organizada através do Plano de Educação de Adultos (PNA, 1975), que, por sua vez e por força da Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro, cede o lugar ao Plano de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA), apoiado pelo Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (CNAEBA) e desenvolvido através de um vasto conjunto de actividades, sob a coordenação da Direcção-Geral de Educação de Adultos, no início da década de 80.

Inspirado nos grandes princípios dos documentos internacionais da época e atento à realidade concreta do País, o PNAEBA apresenta-se como um instrumento de extraordinária relevância, qualidade e pertinência.

Pela primeira vez, o subsistema da educação de adultos é equacionado de forma global, como integrador das suas diversas dimensões e enquanto integrado no sistema de educação permanente e ainda no contexto das relações intersistémicas dos universos da economia, do trabalho, da sociedade, da política e da cultura.

O Plano constitui-se não como um qualquer modelo conceptual de carácter fixo, mas como um quadro geral de princípios e referências, a partir de «linhas de estratégia» susceptíveis de se adaptarem à realidade concreta e em processo de mudança do País, tais como a «mobilização, dinamização, organização e articulação das acções», a «promoção de acções experimentais», a «descentralização e regionalização da actuação», a «mobilização e aproveitamento integral dos recursos disponíveis», o «dar prioridade à alfabetização e incrementar e melhorar o ensino preparatório para adultos», a importância das «acções educativas extra-escolares» e da cultura.

O Plano previa a duração de 10 anos divididos em duas metades por um momento de avaliação intercalar. Na primeira parte, previa-se a execução de sete «programas fundamentais»:

- Criação e instalação de um instituto nacional para a educação de adultos;

- Organização de uma rede de centros de cultura e de educação permanente;
- Implementação de [...] programas regionais integrados;
- Alfabetização e educação básica elementar;
- Melhoria e incremento do ensino preparatório para adultos;
- Apoio à educação popular;
- Acções na emigração.»

A execução do PNAEBA desencadeou no País um amplo movimento de adesão, entusiasmo e criatividade que envolveu pessoas, associações, autarquias, serviços públicos e instituições, incluindo universidades.

Mas o ritmo foi esmorecendo por «insuficiente assunção política» e falta das «condições mínimas para, realisticamente, executar o programa», nas expressões do relatório de avaliação do período 1980/1985 (DGEA, 1986), onde se reconhecia que as metas previstas para o quinquénio tinham sido concretizadas apenas «em cerca de 41%».

Pela Lei Orgânica do Ministério da Educação de 3 de Janeiro de 1987, a Direcção-Geral de Educação de Adultos foi substituída pela Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa, com outros objectivos e competências.

«O PNAEBA foi, sem dúvida, um amplo laboratório, onde se experimentou a inovação» (Nogueira, 1996).

Entre as razões do seu desaparecimento, as mais citadas têm a ver com a falta endémica de recursos e com a falta de vontade política. Mas, provavelmente, existirão outras e de maior peso.

6 — Dados de um exame à política educativa portuguesa (1984)

Uma das medidas adoptadas na preparação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) consistiu no pedido de exame à política educativa adoptada em Portugal, feito à OCDE, nos termos do artigo n.º 1 da Convenção de 1960.

Do relatório final, *Exames das Políticas Nacionais de Educação-Portugal* (1984), extraímos alguns dados que consideramos pertinentes.

Depois de referirem algumas dificuldades do País, de carácter estrutural (terreno acidentado, rede viária exigua, povoações isoladas), sócio-económico (economia débil), sócio-político (instabilidade) e também «algumas vantagens» (população culta, aberta e tolerante, interessada em aprender), os relatores reconhecem no entanto que a sociedade portuguesa tem pela frente, no campo educativo, uma «tarefa árdua» a realizar e por várias razões:

- a) A expansão quantitativa verificada no sistema educativo que põe em risco a qualidade;
- b) «Os ensinamentos técnico e profissional foram muito descurados», o que priva o País de quadros médios e os indivíduos de acesso fácil ao emprego;
- c) O recrutamento de professores com falta ou deficiências de formação;
- d) «A investigação e o desenvolvimento, tão importantes para o futuro do País, foram também excessivamente descurados».

Mas a análise vai mais longe e descobre um bloqueio mais profundo e acaso responsável por estas dificuldades: trata-se da divisão do País em duas metades e das consequências daí resultantes, para a igualdade de oportunidades, no acesso aos bens da educação e da cultura.

Faz-se notar que a grande diferença reside não tanto na divisão entre a «classe média» e a «classe operária», nem mesmo entre a zona litoral e a zona interior, mas sim entre o mundo urbano e o mundo rural, aquele mais prestigiado do que este.

Esta divisão tem significado e implicações não apenas em termos geográficos, económicos, sociais e culturais mas também educativos, a começar pela rede escolar, que tende a rarefazer-se nas aldeias e a concentrar-se em edifícios, equipamentos, professores e densidade cultural nas cidades.

A divisão determina ainda os programas, os critérios de referência e os ideais de vida dos alunos que entram no sistema, quer os das cidades quer os das aldeias, na medida em que tende a desincentivá-los de seguir as vias profissionalizantes dos cursos técnicos e a preferir as vias de continuação dos estudos.

A manutenção da divisão corresponde ainda à mentalidade reinante nos professores e nos programas e manuais (elaborados por eles), que privilegiam a teoria sobre a prática e leva os examinadores a constatar que «o espírito prático parece estar singularmente ausente do ensino português» e que «o ensino secundário está ligado à cidade e à classe média», é académico e livresco.

Em suma, esta mentalidade dos alunos, dos professores e da sociedade revela dependência de uma determinada escala de valores: «Sobrevive ainda em Portugal, mais arreigada que nos países indus-

trilizados, uma escala de valores tradicionais, que sobrevaloriza o conhecimento e a capacidade de manipulação de símbolos em detrimento da habilitação técnica e da capacidade de execução. Isso reflecte uma economia relativamente subdesenvolvida e uma estrutura social hierárquica.»

Se o diagnóstico está certo, ele reclama a nossa reflexão e a nossa iniciativa.

Talvez tudo isto explique fenómenos actuais aparentemente tão divergentes como a desertificação do mundo rural, a proliferação de cursos de nível superior sem atender às saídas profissionais e às crises do desemprego e subemprego, os problemas de identidade cultural, etc.

Mas explica certamente outra coisa: que a nossa endémica falta de recursos e de vontade política, no que respeita à educação de adultos, tem a ver com a sobrevivência, ainda arreigada em nós, da «escala de valores tradicionais, que sobrevaloriza o conhecimento e a capacidade de manipulação de símbolos», exactamente aquilo que nos fornece mais o ensino escolar. Analisaremos melhor a seguir as consequências desta situação.

Entretanto, afigura-se possível acrescentar que, provavelmente, a terapêutica adequada será aquela que, sem prejuízo do esforço que se tem feito e deverá continuar a fazer no subsistema da educação escolar, atribua também toda a importância aos objectivos, métodos e processos da educação de infância e da educação de adultos.

7 — A evolução do enquadramento legislativo a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)

Em termos gerais, poderemos avançar desde já que, ao ter em conta a experiência acumulada da primeira parte do século (ver 4), o bom desempenho do PNAEBA (ver 5) e os avisos do exame à política educativa nacional (ver 6), o percurso legislativo dos 10 anos que nos separam da publicação da Lei de Bases se revela sinuoso e marca um retrocesso no desenvolvimento do subsistema da educação de adultos.

Vejamus isto em três fases:

- A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), perspectivas e consequências;
- A Lei Quadro de Educação de Adultos (1991) e as suas contradições;
- Os diplomas posteriores e a tendência para reduzir a educação de adultos à educação recorrente.

A) A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), perspectivas e consequências

a) A Lei de Bases do Sistema Educativo não se situa numa perspectiva sistémica de educação permanente, mas é tributária de uma perspectiva de educação escolar e por isso, no seu conjunto, revela uma contradição estrutural entre o capítulo I («Âmbito e princípios») e o capítulo II («Organização do sistema educativo»).

No capítulo I, ao expor os princípios gerais e princípios organizativos, aponta, como metas fundamentais do sistema educativo, promover:

- «O desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos,
- incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários
- e valorizando a dimensão humana do trabalho» (artigo 2.º, 4).

Marcam-se assim as três metas da educação e formação do homem: ser pessoa, cidadão e profissional.

Mas no capítulo II, ao apresentar a organização geral do sistema educativo, refere que o «sistema educativo compreende:

- a educação *pré-escolar*,
- a educação *escolar*
- e a educação *extra-escolar*» (artigo 4.º, 2).

E acrescenta a seguir que «a educação escolar compreende os ensinamentos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres» (artigo 4.º, 3).

Mais adiante (artigo 16.º), esclarece que «constituem modalidades especiais de educação escolar:

- a) A educação especial;
- b) A formação profissional;
- c) O ensino recorrente de adultos;
- d) O ensino a distância;
- e) O ensino português no estrangeiro» (1);

e acrescenta que «cada uma destas modalidades é parte integrante da educação escolar, mas rege-se por disposições especiais» (2).

b) Por outro lado, não apresenta uma perspectiva global do subsistema de educação de adultos, mas apenas, separadamente, algumas das suas dimensões. No artigo 20.º, estabelece as disposições especiais para o *ensino recorrente* de adultos:

- destina-se a «indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinamentos básico e secundário» (1) ou «que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação» (2);
- por isso «têm acesso a esta modalidade de ensino os indivíduos:
 - ao nível do ensino básico, a partir dos 15 anos;
 - ao nível do ensino secundário, a partir dos 18 anos».

- Os cursos são iguais aos do ensino regular em certificados, mas diferentes no acesso, programas e métodos (4).
- A formação profissional pode ser também organizada de forma recorrente.

Quanto à educação *extra-escolar*, regulamentada no artigo 23.º:

- é definida como processo de aumentar os conhecimentos e desenvolver as potencialidades «em complemento da formação escolar ou em superamento da sua carência» (1);
- é vista como integrada numa perspectiva de educação permanente;
- mencionam-se os seus sectores fundamentais num sentido amplo (3), os locais de funcionamento em sistema aberto (4), aceitam-se as iniciativas da mais diversa procedência (5) e assegura-se a existência da rádio e televisão educativa (6).

c) No artigo 59.º, entre os domínios em que obriga o Governo a publicar, no prazo de um ano, legislação complementar em forma de decreto-lei:

- menciona o ensino recorrente de adultos [1, g)];
- não menciona a educação extra-escolar.

d) Nos anos seguintes adoptam-se apenas medidas avulsas:

- A Lei Orgânica do Ministério, de 3 de Janeiro de 1987, substitui a Direcção-Geral de Educação de Adultos pela Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa, e o Decreto-Lei n.º 362/89, de 19 de Outubro, substitui esta pela Direcção-Geral de Extensão Educativa;
- A Portaria n.º 432/89, de 14 de Junho, invocando o «espírito do Ano Internacional de Alfabetização (1990), que visa a eliminação do analfabetismo até ao final do século», estabelece a reestruturação dos «cursos de educação de base dos adultos, ao nível do 1.º ciclo do ensino básico», relativamente aos destinatários («indivíduos cuja idade já não lhes permita a sua frequência no ensino regular») (1), objectivos gerais (3) e comportamentais (4), estrutura curricular (Português, Matemática e Mundo Actual) (5-7), avaliação (8-10) e transição (11-14);
- A Portaria n.º 243/88, de 19 de Abril, invocando a Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro, e a Lei de Bases, determina que todos os cursos de ensino preparatório nocturno passarão, a partir do início do ano lectivo de 1986-1987, para a responsabilidade da Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (1) e funcionarão de acordo com a «estratégia de educação recorrente» (2).

B) A Lei Quadro de Educação de Adultos e as suas contradições

Passados cinco anos sobre a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, é publicado o Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro, que estabelece o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos como subsistema da educação permanente, que, por sua vez, integra as duas vertentes de ensino recorrente de adultos e de educação extra-escolar.

O diploma representa um avanço significativo sobre a Lei de Bases, mas enferma de contradições que lhe retiram a eventual eficácia:

- a) A *educação permanente* aparece (implicitamente) como abrangendo todo o âmbito do sistema educativo, pois «integra todas as etapas de formação, desde a educação pré-escolar ao ensino superior e à educação de adultos»;
- b) A educação de adultos é apresentada como «subsistema de educação permanente» e, para não restarem dúvidas, é delimitada como «o conjunto de processos organizados de formação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada no sistema re-

gular de ensino ou no âmbito da formação profissional» (UNESCO, 1979). Trata-se da definição do Documento de Nairobi (1976);

- c) Refere que, «das vertentes da educação de adultos consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo,
- a formação profissional,
 - o ensino a distância
 - e o ensino superior

são regulados por diplomas próprios», o que, relativamente ao ensino superior, não parece líquido (e de facto já não o cita no artigo 1.º do articulado), ainda que, por outro lado, estaria certo na perspectiva da educação permanente;

- d) Justifica a seguir a regulamentação conjunta das outras duas vertentes, o ensino recorrente de adultos e a educação extra-escolar (ver artigo 1.º, 1), mas passa a apresentá-las separadamente, de acordo com a caracterização da Lei de Bases, quer no preâmbulo quer nos artigos 4.º-17.º;
- e) De facto, a integração aparece justificada no que diz respeito aos destinatários enquanto «indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência do ensino regular» (artigo 2.º), à certificação (artigo 19.º), à organização (artigo 18.º-22.º), à economia de meios (rede, edifícios e recursos educativos) (artigos 23.º-25.º), à administração que se propõe integrar a educação de adultos «nas estruturas administrativas de âmbito nacional, regional e local do sistema educativo» (artigo 26.º, 1);
- f) A integração aparece também e, neste caso e embora de maneira pouco desenvolvida, a fazer prevalecer os critérios da educação não escolar e da educação de adultos, no que respeita ao funcionamento (calendário, horários, estruturas, «formas de organização e processos pedagógicos devem assumir forma flexível e reger-se pelos princípios de educação de adultos») e aos planos de formação (percursos formativos, ritmos adequados aos conhecimentos, interesses e necessidades de cada grupo de destinatários) (artigos 20.º-21.º);
- g) No final, fica consignado que a prossecução do objectivo prioritário de elevar o nível educativo da população activa, jovem e adulta, realiza-se através de uma estratégia integrada de intervenção, definida em plano próprio, cuja execução anual é condicionada pelas disponibilidades orçamentais do Ministério da Educação.

Apesar da mudança de perspectiva no que respeita à integração da educação de adultos no contexto da educação permanente [a] e [b] e à consideração das suas várias dimensões [c] e [d] e, em parte, das metodologias que lhe são próprias [e] e [f], verificando-se que a mudança é aparente e ilusória e que a situação se mantém quase inalterada, porquanto:

- considera-se a falta de recursos, ao condicionar a execução anual às disponibilidades orçamentais [g];
- o que reconfirma a falta de vontade política;
- persiste-se na confusão de conceitos [c], na separação das dimensões essenciais [d] e na tendência para reduzir a educação de adultos ao ensino recorrente.

C) Os diplomas posteriores e a tendência para reduzir a educação de adultos à educação (ensino) recorrente

É esta última perspectiva que vai ser concretizada através dos diplomas posteriores.

a) O Despacho Normativo n.º 193/91, de 21 de Agosto, publicado no *Diário da República*, 1.ª série-B, de 5 de Setembro de 1991, refere-se a um ponto importante no que respeita aos métodos adoptados nas diversas experiências realizadas em educação de adultos: o sistema de unidades capitalizáveis.

b) O diploma toma medidas nesta matéria relativamente ao 3.º ciclo e ao secundário.

Relativamente ao 3.º ciclo do ensino básico, prolonga as experiências realizadas de 1986-1987 até 1992-1993. A partir de 1993-1994, prevê a «aplicação generalizada do novo sistema à totalidade dos estabelecimentos de ensino oficial e do ensino particular e cooperativo» (2) e a extinção de todos os cursos «não organizados segundo o sistema de unidades capitalizáveis» até 1995-1996 (4).

Quanto ao ensino secundário, prevê-se a «criação experimental de cursos de ensino recorrente ao nível do ensino secundário por unidades capitalizáveis» (7), com vista a iniciá-los em 1992-1993 (7.1), alargá-los em 1993-1994 (7.2) e proceder à sua generalização a partir de 1994-1995 (7.3).

c) O Despacho Normativo n.º 189/93, de 6 de Fevereiro de 1993, publicado no *Diário da República*, 1.ª série, de 7 de Agosto de 1993, invocando que se encontra terminada a fase experimental, procede à regulamentação definitiva, alargamento e generalização dos cur-

sos de ensino recorrente, pelo sistema de unidades capitalizáveis, do 3.º ciclo do ensino básico.

d) O Despacho n.º 273/ME/92, de 10 de Novembro, procede à criação, em regime experimental, dos cursos de ensino recorrente pelo sistema de unidades capitalizáveis do ensino secundário.

e) O Despacho n.º 37/SEEBS/93, de 27 de Agosto de 1993, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 15 de Setembro de 1993, aprova o Regulamento dos Cursos de Educação Extra-Escolar.

f) A Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de Maio de 1991, publicada no *Diário da República*, 1.ª série-B, de 9 de Agosto de 1991, com base nas recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), mencionando os meios do PRODEP e a acção do PIPSE e a prioridade atribuída «à universalização acelerada do acesso à escolaridade básica de nove anos, acompanhada do alargamento decidido dos níveis de escolarização secundária e superior» (preâmbulo), aprova e publica o Programa Educação para Todos, entendido neste contexto.

g) O Decreto-Lei n.º 383/91, de 9 de Outubro, estabelece o regime geral dos cursos de pré-aprendizagem, define os programas e a sua equivalência ao 2.º ciclo do ensino básico e a atribuição da qualificação profissional de nível 1.

h) Este diploma deverá ser visto no contexto da formação profissional, que é objecto do Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro.

i) O Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril, aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação. Nele se extingue a Direcção-Geral de Extensão Educativa. Atribui-se aos novos Departamentos do Ensino Secundário e da Educação Básica, em articulação, a função de garantir «a existência de um sistema de educação permanente, coordenando e apoiando a educação recorrente de adultos e a educação extra-escolar, no País e junto das comunidades portuguesas» [fórmula repetida no artigo 8.º, c), e no artigo 9.º, c)].

j) O Decreto-Lei n.º 141/93, de 26 de Abril, estabelece a orgânica das direcções regionais de educação. Extingue as equipas de projecto, entre as quais a de educação recorrente e extra-escolar. Deduz-se que estes sectores passam a funcionar dentro das estruturas gerais da educação básica e do ensino secundário.

Como se verifica, a partir da perspectiva da Lei de Bases que desintegram a educação de adultos do contexto da educação permanente e não lhe permite integrar as suas diversas componentes de educação extra-escolar, formação profissional e ensino recorrente, e apesar da tentativa que representa o Decreto-Lei n.º 74/91, a evolução legislativa acaba por conduzir à entrega pura e simples da educação de adultos a dois departamentos diferentes da educação escolar com a recomendação de que trabalham articuladamente entre si.

8 — Apreciação das realidades no terreno (1990-1993)

Temos em conta quatro relatórios publicados com o título *PRODEP — Subprograma de Educação de Adultos*. Realização em, respectivamente, 1991, 1992, 1993, 1994.

Os dois primeiros trazem a chancela do ME — Direcção-Geral de Extensão Educativa e os dois últimos a chancela do ME — Departamento de Educação Básica.

Os três últimos são publicados por GTA — PRODEP.

O sumário (não explícito no 1.º relatório) desenvolve-se em cinco partes:

Introdução;

- 1 — Caracterização e localização da acção;
- 2 — Caracterização dos formandos;
- 3 — Resultados obtidos;
- 4 — Organização dos cursos;

Anexos.

Na introdução mencionam-se os seguintes tópicos:

- o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP);
- o Subprograma da Educação de Adultos;
- as finalidades de:
 - elevar os níveis educativos da população adulta
 - e contribuir para a melhoria da qualificação profissional;
- a população-alvo: indivíduos de 14 aos 44 anos, de nível educativo inferior ao 2.º ciclo do ensino recorrente;
- plano curricular bipartido;
- formação geral, correspondente aos objectivos e conteúdos da alfabetização ou do 1.º ou do 2.º ciclos do ensino básico, nas modalidades de educação extra-escolar ou de ensino recorrente, podendo incluir outras, nomeadamente de higiene e segurança;
- formação técnico-prática, de profissionais semiquificados de nível 1;

- a natureza das vertentes técnico-práticas «decorre do diagnóstico das necessidades e interesses dos potenciais formandos, conjugados com os do meio em que se inserem, com os recursos existentes e com as potencialidades e tendências do desenvolvimento local»;
- a execução do Subprograma conta com a participação das direcções regionais de educação, cujos serviços de extensão educativa organizam, acompanham e coordenam os cursos no terreno.

Registamos a seguir apenas a panorâmica geral dos parâmetros de maior interesse no conjunto do País durante os quatro anos.

A) Caracterização e localização da acção

Os cursos funcionaram para números variáveis de formandos, em instalações de escolas primárias ou de autarquias, empresas e outras, variáveis segundo as regiões:

1990 — 9976;
1991 — 13 048;
1992 — 11 838;
1993 — 10 770.

B) Caracterização dos formandos

Idade

Prevalece a idade até 24 anos:

1990 — 71 % com o maior peso abaixo de 20 anos;
1991 — 70 % com o maior peso abaixo de 20 anos;
1992 — 73 %;
1993 — 64 %.

Nível de instrução

Prevalecem os indivíduos com frequência do 2.º ciclo ou com o 1.º ciclo completo:

Ano	Com frequência do 2.º ciclo	Com o 1.º ciclo completo
1990	60 %	27 %
1991	45,2 %	32,9 %
1992	37 %	46 %
1993	43 %	42 %

Situação profissional

Prevalecem os desempregados e com emprego sem contrato:

Ano	Não activos	Procura do primeiro emprego	Empregos/contrato
1990	—	42 %	27 %
1991	19,2 %	17,8 %	23,8 %
1992	17 %	12 %	26 %
1993	22 %	14 %	25 %

Razões da inscrição

Em todos os anos prevalecem, amplamente e por esta ordem, a melhoria de conhecimentos e a melhoria de emprego e da situação profissional.

C) Resultados obtidos

Aproveitamento e desistências

Ano	Aproveitamento	Desistências
1990	77 %	17 %
1991	96,2 %	23,6 %
1992	97 %	29,1 %
1993	81 %	19 %

Formandos por áreas profissionais

A distribuição é muito variável por regiões e por anos. Nos dois últimos anos, oscilam os conjuntos de têxtil e calçado, administração e informática, electricidade e electrónica, administração e serviços, turismo, produção artística.

De qualquer modo, o resultado essencial é que os contingentes de formandos, e nas percentagens dos que obtiveram aproveitamento acima indicados, concluíram, em cada ano, a formação básica do 2.º ciclo mais a semiquificação de nível 1 num sector profissional.

Outros resultados

Os relatórios de cada ano insistem em outros resultados menos visíveis, não facilmente mensuráveis, de natureza qualitativa, designadamente no que diz respeito a:

- «formação que se pretende global face aos indivíduos e às comunidades»;
- «espaço pedagógico de autoformação»;
- «apropriação de métodos e processos de agir e de pensar, de estar e de ser»;
- «mudanças de atitudes»;
- «alargamento de horizontes»;
- «novas competências e conhecimentos que em muito contribuem para a realização individual e para um maior poder de intervenção social, profissional, político e cultural»;
- «contributo para a empregabilidade»;
- «capacidade de comunicação»;
- «sentido da autoestima, da autoconfiança, da iniciativa, da responsabilidade [...]».

Uns sentiram-se compensados na adesão aos cursos pelos benefícios dos subsídios recebidos, das expectativas de profissionalização e de emprego, da obtenção da escolaridade obrigatória, da perspectiva de novos conhecimentos.

Outros confirmaram o interesse pela própria profissão ou obtiveram melhoria no emprego ou descobriram em si novas competências para outras ocupações.

«Alguns jovens com disfunções de comportamento passaram a demonstrar interesse pela aprendizagem.»

Outros prosseguiram estudos.

D) Caracterização dos formadores

Insiste-se em três pontos.

Perfil e critérios de recrutamento

Insiste-se nas dimensões do perfil exigido: interventor, animador, facilitador, organizador.

Mencionam-se os critérios de recrutamento: o perfil mais adequado, a rentabilização dos recursos humanos locais, o respeito pelas normas administrativas. Define-se a prioridade para os que possuem maior experiência e preparação específica e ainda maiores habilitações e proximidade do local das actividades.

Só o relatório referente a 1991 apresenta o gráfico das habilitações literárias dos formadores:

Curso superior — 47,3 %;
Frequência de curso universitário — 1,6 %;
Curso médio — 21,5 %;
Ensino secundário — 12,2 %;
Ciclo preparatório — 4,8 %;
4.ª classe — 8,8 %;
Não tem diploma — 0,4 %.

Formação

Relativamente à formação, os relatórios de 1991 a 1993 referem que «antes de iniciarem a sua actividade, todos os formadores (Formação Geral e Formação Técnico-Prática) participaram em reuniões preparatórias».

«Com estas reuniões pretendeu-se que os formadores fossem enquadrados nos objectivos do Subprograma e na especificidade deste tipo de formação, nomeadamente nos Programas de Formação Geral e da Formação Técnico-Prática, na articulação entre as duas componentes, no processo de avaliação dos cursos e dos formandos e na organização e funcionamento dos cursos.»

Acompanhamento

Menciona-se que foi realizado pela Direcção-Geral da Extensão Educativa e pelas direcções regionais de educação, com o objectivo de assegurar o bom funcionamento dos cursos e através de visitas aos campos de acção e de reuniões de trabalho.

Sublinha-se, no final, a importância do controlo administrativo financeiro.

Talvez não seja excessivo acrescentar que os relatórios deixam transparecer uma sensação mista de optimismo e de pessimismo; acaso, em síntese, a ideia das limitações existentes e do muito que, apesar delas, se vem conseguindo ou pretendendo realizar.

9 — Os resultados de uma investigação, em contexto europeu, sobre a educação de adultos em Portugal (1995)

Dispomos hoje dos resultados da investigação apresentada em *A Educação de Adultos na Europa/1995 — Portugal — Relatório Preliminar*. Organização de Licínio C. Lima e Paula Cristina Oliveira, Unidade de Educação de Adultos. Universidade do Minho, Braga, 1995.

Este documento diz respeito à parte portuguesa do projecto de investigação «O Futuro da Educação de Adultos na Europa. Um Estudo Comparativo sobre Problemas, Objectivos, Ofertas e Políticas», coordenado internacionalmente pelo Prof. Walter Leirman, da Universidade de Lovaina e a decorrer em 15 países da Europa (Occidental e de Leste).

O relatório sobre Portugal, em paralelo com os dos outros países, corresponde à primeira fase da investigação e contém as respostas a um questionário oportunamente distribuído; a segunda fase correspondeu à organização de um fórum nacional (Braga, 1995), e a terceira à apresentação, discussão e coordenação dos relatórios dos países participantes no projecto (Lovaina, 1995). O resultado final será apresentado na Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, da responsabilidade da UNESCO, a ter lugar no Canadá em 1997.

O questionário, elaborado no âmbito do projecto europeu, foi dirigido a especialistas em educação de adultos, no sentido amplo de pessoas com responsabilidades de ordem diversa nesta área.

Relativamente à caracterização da amostra, importa sublinhar que é constituída por 99 respondentes, assim distribuídos:

- responsáveis por políticas — 36 %;
- investigadores — 24 %;
- educadores — 68 %;
- comentadores — 10 %.

Tata-se portanto de informação sobre o modo como os responsáveis da educação de adultos, no País, vêem os problemas. Passamos a referir alguns resultados mais relevantes.

A) Sobre problemas e respostas em educação de adultos

As respostas à primeira parte do questionário, sobre os problemas, as finalidades e as ofertas da educação de adultos em Portugal, fornecem algum esclarecimento sobre as três questões que seguem.

A relação entre os problemas que os inquiridos consideram como muito sentidos pelos adultos e a contribuição da Educação de Adultos para a resolução dos mesmos problemas.

De uma lista de 22 problemas, os inquiridos pensam que os adultos, numa escala de 1 a 7:

Sentem mais:

- o desemprego — 6,06;
- a insuficiente qualificação profissional — 5,62;
- a pobreza — 5,56;
- os problemas relativos à saúde — 5,38;
- as mudanças nos ritmos de vida — 5,40;
- as alterações nas organizações do trabalho — 5,40;
- enfrentar a incerteza e falta de sentido na vida — 5,39;

Sentem menos:

- problemas ligados a alterações demográficas — 4,08;
- o superficialismo crescente — 4,17;
- o alargamento das estruturas de referência — 4,31;
- os problemas relativos à identidade de cada um — 4,32;
- os limites à democratização — 4,34.

Por outro lado, a contribuição da educação de adultos para a resolução dos mesmos problemas é, no entender dos inquiridos:

A contribuição maior vai para:

- o difícil acesso à informação — 5,33;
- a insuficiente qualificação profissional — 5,29;
- os problemas do relacionamento interpessoal — 5,22;
- a poluição ambiental — 5,08;
- os limites à democratização — 5,04;
- as desconfianças sobre política — 5;

A contribuição menor vai para:

- os problemas da mobilidade física — 3,15;
- os problemas de adequação ao espaço habitacional — 3,50;
- os problemas ligados a alterações demográficas — 3,72;
- a pobreza — 3,88;

- mudanças no ritmo de vida — 4,21;
- desemprego — 4,32;
- problemas relativos à saúde — 4,49.

A relação entre os objectivos que os inquiridos consideram importantes e o grau da sua contribuição para a promoção dos mesmos

De uma lista de 11 objectivos, os inquiridos consideram:

Mais importante:

- aprender a aprender — 6,41;
- participar na vida social e política — 6,20;
- comunicar melhor — 6,09;

Menos importantes:

- utilizar a matemática e informática — 4,50;
- exercer responsabilidades familiares — 5,03;
- cuidar da saúde e segurança — 5,39.

Da lista dos mesmos objectivos, os inquiridos consideram que, eles próprios:

Promovem mais:

- relacionar-se com os outros — 5,47;
- comunicar melhor — 5,46;
- aprender a aprender — 5,44.

Promovem menos:

- exercer responsabilidades familiares — 3,73;
- utilizar a matemática e informática — 3,79;
- cuidar da saúde e segurança — 4,44;
- e melhorar a empregabilidade e os rendimentos de trabalho — 4,44.

Existência de inovações nos programas educacionais para adultos

Os inquiridos pensam que ocorreram inovações:

Mais nos seguintes objectivos:

- melhorar a empregabilidade e os rendimentos de trabalho — 70 %;
- aprender a aprender — 74 %;
- comunicar melhor — 69 %;
- utilizar a matemática e a informática — 64 %.

E menos nos seguintes:

- exercer responsabilidades familiares — 22 %;
- dar significado à vida — 37 %;
- desenvolver a personalidade — 54 %;
- relacionar-se com os outros — 54 %;
- participar na vida cultural — 55 %.

B) Sobre as políticas de educação de adultos

Tarefas da política educativa

A partir das respostas dos inquiridos, é possível estabelecer a relação entre as tarefas que, no seu entender, devem caber aos responsáveis políticos e aquelas que efectivamente são desenvolvidas pelos mesmos responsáveis políticos.

De entre 19 tarefas, os inquiridos pensam que aos responsáveis políticos:

Devem caber mais:

- financiar — 100 %;
- garantir a aplicação da lei — 99 %;
- controlar e corrigir a distribuição igualitária das oportunidades educativas — 97 %;
- disponibilizar infra-estruturas — 97 %;
- facilitar a participação dos diferentes sectores no processo da decisão — 96 %;
- corrigir duplicações — 95 %;
- assegurar a coerência global das ofertas em diversos sectores — 93 %.

Devem caber menos:

- definir prioridades quanto aos métodos — 23 %;
- desenvolver e executar programas — 47 %;
- Diagnosticar necessidades educativas em grupos-alvo — 62 %;
- construir instrumentos de controlo — 66 %.

Por outro lado, os mesmos inquiridos pensam que pelos responsáveis políticos dessas tarefas são efectivamente:

Mais desenvolvidas e com a seguinte qualidade:

- determinar objectivos gerais — 80% — 3,67;
- disponibilizar infra-estruturas — 80% — 3,73;
- determinar normas para o funcionamento da educação — 80% — 3,10;
- financiar — 77% — 2,95;

Menos desenvolvidas e com a seguinte qualidade:

- facilitar a participação dos diferentes sectores no processo de decisão — 30% — 2,76;
- estimular a participação de determinados grupos-alvo — 30% — 3,04;
- assegurar a coerência global das ofertas em diversos sectores — 33% — 2,79;
- determinar prioridades quanto aos métodos — 34% — 2,85;
- aumentar a eficácia da oferta — 35% — 2,88.

C) Legislação sobre a educação de adultos

a) Cotação da legislação produzida desde 1979.

A partir de uma grelha de 11 critérios que vão desde a burocracia imposta aos promotores de programas e das garantias da existência de meios até à participação dos interessados e contribuição para a emancipação dos indivíduos, os inquiridos são chamados a pronunciar-se sobre os principais diplomas legislativos referentes à educação de adultos desde 1979.

Diplomas mais cotados:

- Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro — 56%;
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro — 56%;
- Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro — 34%.

Diplomas menos cotados:

- Despacho n.º 273/ME/92, de 10 de Novembro — 11%;
- Decreto-Lei n.º 141/93, de 26 de Abril — 15%.

Em geral, este último diploma e o Decreto-Lei n.º 133/93, da mesma data, recebem a pior cotação à luz de quase todos aqueles critérios.

b) Lei quadro:

- 88% pronunciam-se a favor por razões de clarificação, coerência, eficácia, igualdade de acesso, etc.;
- 12% pronunciam-se contra.

c) Mais legislação específica:

- 64% sentem a sua necessidade relativamente à educação extra-escolar, à carreira dos profissionais de educação de adultos, à formação profissional em alternância para jovens adultos, à certificação e equivalência, fiscalização e igualdade de acesso;
- 36% pensam que não é necessária mais legislação.

D) Responsabilidades em educação de adultos

a) Ofertas de acções de Educação de Adultos por critério geográfico.

Considera-se que deve prevalecer o nível local e distrital, para as diversas ofertas, com excepção do ensino superior (regional) e da educação pela TV e da educação à distância (nacional);

b) Apoio financeiro às actividades de educação de adultos:

- 80% acham que deve ser dado pelas autoridades públicas e privadas.

c) Responsabilidades a nível central.

Prevalece a opção (56%) por um conjunto de ministérios sob a coordenação do Ministério da Educação.

d) A nível de assessoria.

Pronunciam-se pela criação de um Conselho Nacional de Educação de Adultos 80% dos inquiridos.

e) Dimensão europeia da educação de adultos.

Sem prejuízo do princípio de subsidiariedade (68%), os inquiridos reconhecem a dimensão europeia em vários domínios e pronunciam-se, designadamente, pela implementação em Portugal da qualificação inicial (82%).

E) Sobre a evolução da educação de adultos nos últimos anos

Apreciação sobre alguns aspectos determinantes

a) O desenvolvimento de programas de educação de adultos nos diversos níveis de ensino financiados por verbas comunitárias (PRO-DEP, FOCO, FSE, etc.):

- Positiva — 91%;
- Negativa — 5%;
- Não responde — 4%.

b) A fixação da educação de adultos no Núcleo de Ensino Recorrente e de Educação Extra-Escolar do Departamento do Ensino Básico do Ministério da Educação:

- Positiva — 17%;
- Negativa — 67%;
- Não responde — 16%.

c) O aumento do número de formação profissional para jovens adultos e adultos sob a inteira responsabilidade do Ministério do Emprego:

- Positiva — 29%;
- Negativa — 69%;
- Não responde — 6%.

d) O apoio que actualmente recebem, por parte da administração central, as actividades de educação de adultos de intervenção sócio-educativa e as acções de cariz educativo promovidas pelas associações:

- Positiva — 35%;
- Negativa — 59%;
- Não responde — 6%.

e) A actual situação dos agentes no terreno (educadores, formadores, animadores, etc.):

- Positiva — 26%;
- Negativa — 69%;
- Não responde — 5%.

f) A inexistência de um instituto nacional de educação de adultos, prefigurado no PNAEBA, em 1979, e pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, nos Documentos Preparatórios III, em 1988.

- Positiva — 11%;
- Negativa — 80%;
- Não responde — 9%.

Apreciação global sobre a evolução nos últimos 10 anos

a) Caracterização da actual política de educação de adultos:

- 54 respondentes afirmam que não existe uma política, mas um conjunto de políticas que afectam o sector;
- 28 afirmam que apresenta uma perspectiva redutora, assume o paradigma escolar, é reduzida a programas de alfabetização e formação inicial, está virada para a formação profissional e para o aproveitamento dos fundos comunitários de apoio. «É uma política de oportunidade»;
- 20 falam de um fosso entre o Ministério e as realidades do terreno e a degradação da situação dos agentes no terreno, reduzidos em número, sem quadro e sem formação.

b) Opinião sobre a evolução positiva da educação de adultos em Portugal nos últimos 10 anos:

- Concordam — 48%;
- Não concordam — 43%;
- Não respondem — 9%.

Concordam:

- 20 respondentes, porque houve expansão e aumento das ofertas no sector;
- 12, porque houve produção legislativa e se disponibilizaram recursos financeiros e infra-estruturas;
- 10, porque houve redução das taxas de analfabetismo, aumentaram as qualificações, houve melhoria económica e social;
- 7, porque houve maior diversidade de estratégias formativas;
- 5 referem que, no entanto, desde 1993, tem-se assistido a um retrocesso.

Discordam:

- 22, porque o sector não é considerado uma prioridade, não há política definida e tem havido diminuição de apoios;
- 16, porque o âmbito da educação de adultos tem sido restringido e tem-se acentuado o peso do paradigma escolar e da formação profissional;
- 13, porque «houve uma degradação da situação dos agentes no terreno (menos agentes, menos formação)» e «se tem assistido a uma fragmentação deste sector, com o desaparecimento do organismo de decisão e representação (Direcção-Geral de Extensão Educativa)».

**10 — Sobre as conclusões
do Estudo Nacional de Literacia (1995)**

A divulgação recente, feita pela equipa coordenada por Ana Benavente, do *Estudo Nacional de Literacia — Estudo Preliminar* (Lisboa, 1995), em boa hora realizado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, com base num protocolo com o Conselho Nacional de Educação e a Fundação Calouste Gulbenkian, e com o apoio de outras instituições nacionais e internacionais, vem aprofundar a nossa compreensão da educação de adultos no País.

Se os relatórios e avaliações considerados nos dois parágrafos anteriores incidem sobre modalidades mais directamente relacionadas com a primeira fase, remediativa, da educação de adultos (alfabetização, ensino recorrente — ver 8 e também 1) ou com a segunda fase, complementativa (formação contínua, integração no contexto da educação permanente e da educação comunitária — ver 9 e também 2), o estudo sobre literacia, que agora consideramos, refere-se mais directamente à terceira fase e levanta problemas relacionados com a prevenção da educação de adultos, através do processamento regular das etapas anteriores de educação de infância e de educação escolar.

De facto, os estudos deste tipo tiveram início na década de 70 em resultado:

- Da convergência dos dois processos históricos de sinal contrário: por um lado, a crise da educação escolar declarada a partir da disfunção entre os resultados das reformas escolares e o desenvolvimento económico da década de 60, e, por outro, a aceleração do desenvolvimento da educação de adultos através dos processos de alfabetização funcional e da formação contínua; esta convergência concretiza-se na aceitação generalizada da integração das duas (e da educação de infância) no conceito de educação permanente;
- Da compreensão de que, no processo sequencial da educação permanente, cada uma das suas fases deve preparar para a fase seguinte; no caso em apreço, a educação escolar só terá sentido como preparação para a fase de educação de adultos;
- Da convicção de que, entre as alternativas — o homem estar ao serviço do desenvolvimento ou o desenvolvimento ao serviço do homem —, é a segunda que deve prevalecer (Thomas, 1972);
- Da interpretação da alfabetização funcional como processo de criar condições para que os adultos se tornem capazes de se movimentar como pessoas (conscientes e livres) dentro da sociedade e, portanto, já não como um problema técnico mas como um problema político (Persépolis, 1975);
- Da definição da educação de adultos como processo de criar condições para que todos, a começar pelos mais desfavorecidos, se tornem capazes de enfrentar os desafios e procurar resolver os problemas da sua existência quotidiana (Nairobi, 1976).

Do ponto de vista do alfabetizando e a partir da experiência e da reflexão de pessoas (exemplo de P. Freire) e de organizações (exemplo das conferências mundiais promovidas pela UNESCO), entre 1960 e 1975, o conceito e a realidade de alfabetização sofreu transformações profundas e em dois sentidos.

Por um lado admitiu-se que a alfabetização, de simples aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo (Montreal, 1960), devia torna-se funcional e constituir-se instrumento de resolução dos problemas da vida corrente exigidos pelo desenvolvimento (Teerão, 1965), não apenas económico mas e integrado (Tóquio, 1972) das suas comunidades e ecossistemas e, na medida da extensão e complexidade de que elas se vêm revestindo em cada tempo e em cada lugar (Persépolis, 1975).

Por outro lado e de acordo com a progressão nos graus de escolaridade regular adquirida nas idades normais, ou recorrente procurada na idade adulta, e no âmbito dos conhecimentos, experiências e cultura adquiridos na escola para além dos recebidos da vida quotidiana, aquelas competências foram-se desenvolvendo no sentido

de o educando se tornar capaz, progressivamente, de soletrar, de captar o sentido isolado das palavras e das frases, de relacionar as partes do discurso, de interpretar o texto e de o integrar no contexto, de receber e ou transmitir a mensagem.

Da convergência destes dois sectores resulta o conceito de literacia. Trata-se da capacidade de utilizar as competências de leitura, escrita e cálculo inicialmente adquiridas e entretanto potenciadas, quer pela aprendizagem no âmbito das disciplinas, dos cursos e percursos da vida escolar, quer pelo treino na resolução dos múltiplos problemas que a vida quotidiana nos põe.

A literacia, assim entendida, como capacidade de uso daquelas competências, quer na globalidade, quer em cada um dos seus diversos níveis:

- nem corresponde necessariamente aos graus de escolaridade, designadamente nos casos em que os conhecimentos nela adquiridos, por insuficientes, mal assimilados e ou pouco utilizados, não produziram, no todo ou em parte, o desenvolvimento esperado dessas competências;
- nem equivale forçosamente aos graus de alfabetização funcional, concretamente nos casos em que esta revela insuficiência ou atraso ou qualquer outro tipo de disfunção relativamente ao nível das exigências da resolução dos problemas postos pelas comunidades e pelos ecossistemas envolventes;
- mas constitui um referencial característico de cada pessoa, indicador do seu posicionamento relativamente àquelas duas vertentes, em cada tempo e em cada lugar.

Assim, o conceito de literacia, entendida como capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana (Canadá, 1991), devendo ser utilizada com as devidas cautelas, porquanto,

- de entre as múltiplas aprendizagens da vida, privilegia uma aprendizagem adquirida na escola;
- dentro desta e entre outros códigos de comunicação, considera o código de comunicação escrita;
- dentro deste, atende apenas à dimensão informativa (informações, mensagens, gráficos, etc.) presente em textos monossémicos em prosa (a situação tornar-se-ia muito mais complexa se houvesse recurso a textos polissémicos da poesia e de outras dimensões da cultura);

porque tem a ver com a resolução dos problemas do dia-a-dia e apela às competências de comunicação adquiridas no subsistema escolar, o mais difundido e desenvolvido do sistema educativo, reveste-se de um poder heurístico extraordinário para a compreensão do nível educativo das pessoas e das comunidades.

Os resultados do estudo estão aí e, mesmo tendo em conta as reservas que acabámos de mencionar, cumpre reconhecer que nos fornecem uma radiografia do estado da Nação.

Nada tranquilizadora por sinal.

Nível 0	— 10,3 %;
Nível 1	— 37,0 %;
Nível 2	— 32,1 %;
Nível 3	— 12,7 %;
Nível 4	— 7,9 %.

A inovação, neste tipo de estudos, de ter de se introduzir o nível 0 é reveladora de uma situação anómala.

A concentração de 79,4% da população dos níveis 0 e 1 e 2 não é nada tranquilizadora para o futuro do País. Sobretudo se compararmos esta situação com a do conjunto de nações a que nos encontramos mais ligados (aponta-se o exemplo do Canadá, em que 85% da população se situa nos níveis 3 e 4).

Por mais que relativizemos a diferença de situações, estes números exigem reflexão.

Se foi utilizada a expressão «uma nação em risco» para definir a situação dos Estados Unidos, após um estudo desta natureza, em 1984, que expressão poderemos nós adoptar para definir a situação de Portugal em 1995?

11 — Ambivalências da relação entre educação e formação

Mas não basta aprender e adquirir e exercitar e usar as capacidades de processamento da informação escrita, na vida quotidiana, para comunicar.

É urgente, também e sobretudo, agir. E para isso preparar-nos, através do desenvolvimento das capacidades e do seu exercício e treino, no sentido de adquirirmos disposições, inclinações, hábitos, atitudes e competências para atingirmos o melhor desempenho nas tarefas profissionais e no mister de homem.

É necessária a formação.

Exemplo flagrante da complexidade e delicadeza do processo educativo é este das relações entre a educação e a formação do homem,

como pessoa, cidadão e profissional, e de maneira global e equilibrada.

Temo-lo verificado recentemente e em diversos domínios.

Se, por um lado, o justo desejo de ultrapassar as desigualdades e injustiças sociais nos levou, na década de 70, a suprimir a dualidade liceus-escolas técnicas, reconhecemos, por outro lado, na década seguinte, a necessidade de reconstituir, através de múltiplas formas, o vector do ensino técnico.

Se no exame às políticas educativas do País (1984, ver 6) foi reconhecido que «o espírito prático parece estar singularmente ausente do ensino português», também a Comissão da Reforma Curricular reconheceu que, encontrando-se os currículos da educação básica e do ensino secundário quase exclusivamente orientados para a formação profissional futura, era urgente criar a área curricular, não disciplinar, da formação pessoal e social.

Nos documentos da UNESCO referentes à educação de adultos, se, na primeira parte da década (até Nairobi, 1976), ela se definia como processo de criar condições para os adultos se tornarem capazes de responder às necessidades da vida quotidiana, logo na 2.ª parte da década (desde Persépolis, 1975), ela começa a entender-se no sentido aprofundado de criar condições para que os indivíduos se tornem capazes de se movimentar como pessoas e cidadãos nos subsistemas em que se encontram inseridos.

O desenvolvimento destas ideias vem-se enraizando no País ao ritmo:

- da transformação das condições de vida e dos fenómenos da globalização no espaço e da aceleração no tempo;
- dos sucessivos prolongamentos da escolaridade obrigatória, do cortejo de problemas decorrentes (não acesso, insucesso, abandono, trabalho infantil) e das múltiplas e variadas medidas legislativas referentes à aprendizagem e formação profissional acima referidas;
- das iniciativas, por parte do Estado e dos parceiros sociais, e do esforço de concertação entre todos, desenvolvido em diferentes sedes (Conselho Nacional de Educação, Conselho Consultivo para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional, Comissão Nacional de Aprendizagem, Conselho de Administração do Instituto de Emprego e Formação Profissional);
- do levantamento da situação pelo CNE, Ambrósio, T. (coord. 1995), *Análise das Tendências e dos Obstáculos à Coerência Dinâmica entre os Sistemas de Formação, as Necessidades de Formação Profissional e os Partenariados Sócio-Educativos*, Lisboa: CNE;
- da inventariação das redes, linhas e projectos de investigação neste domínio, em Ambrósio, T. (coord., 1995), *Estado Actual da Investigação em Formação*, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Acontece que nos encontramos hoje numa fase decisiva deste processo: a escolaridade obrigatória de nove anos começa a ter plena aplicação, para os jovens nascidos em 1981, a partir do próximo ano lectivo.

Isto vai implicar a adaptação da legislação no sentido de nos aproximarmos dos outros países da UE e organizarmos a formação em congruência com as diversas fases da educação permanente, no sentido já adoptado pela Fundação Europeia da Cultura no livro *L'Educação créatrice* (1975) e hoje defendido no Relatório da Mesa-Redonda dos Industriais Europeus (1995), sob o título *Uma Educação Europeia. A Caminho de Uma Sociedade Que Aprende*, Bruxelas.

Conscientes da «transformação radical tanto política como económica e social» que a todos nos afecta, causada pela «globalização do comércio, a mundialização dos desafios políticos e a explosão das novas tecnologias» que «provocam uma aceleração brutal do processo de mudança», os empresários viram-se para a escola.

Mas, ao verificarem que a escola não está a acompanhar o ritmo da mudança que «o fosso entre a educação necessária e aquela que na realidade existe é grande e corre o risco de aumentar», e até porque acreditam que «é possível melhorar a utilização dos recursos sem aumentar as despesas», os empresários lançam o «grito de alarme» para «agir desde já» nos cinco elos da «cadeia educativa», tendo em conta que «a educação pré-escolar (o primeiro elo) e a educação de adultos (o último elo) são tão importantes como as outras para a formação de um cidadão responsável»:

- Elo I: reforçar a educação pré-escolar como parte integrante dos sistemas, nacionais de educação;
- Elo II: organizar a educação escolar de base a partir das três culturas:
 - Matemáticas, ciências e tecnologia;
 - Cultura humanista, literatura, história e línguas;
 - Ciências Económicas e Sociais;

— Elo III: no ensino secundário, entendido como a «placa giratória» do sistema, «harmonizar as vias do ensino geral e do ensino profissional», «segundo o modelo de sistema tridimensional» que assegure, de forma não sucessiva mas simultânea:

- «a continuação do ensino geral;
- a aquisição de bases teóricas à futura profissão;
- a aquisição de experiência profissional, através de:
 - a) Trabalhos práticos na escola;
 - b) Formação na empresa;
 - c) O recurso aos simuladores e *expert systems*;

— Elo IV: no ensino superior, integrado por universidades e outras escolas, assegurar a formação inicial especializada em cooperação e parceria com as empresas;

— Elo V: na educação de adultos, promover uma estratégia europeia que, através da remotivação dos educadores, da introdução de tecnologias de gestão nas escolas superiores e da adaptação, das novas tecnologias de aprendizagem, vise a formação contínua que responda às necessidades das populações.

É sintomático o facto de serem os homens das empresas que venham exigir a formação, integrada no processo de educação permanente, ao longo da vida toda.

Mas a interiorização desta perspectiva à escala da comunidade nacional não parece tão avançada, pelo que nos resta ainda um longo caminho a percorrer.

12 — A educação de adultos, permanente e comunitária na União Europeia (1994-1995)

A Europa revelou sempre uma consciência aprofundada dos problemas da educação de adultos, desde a II Guerra Mundial (Else-neur, 1949) e a elaboração, promovida pela Fundação Europeia da Cultura, do Projecto para a Educação da Europa Ano 2000 (Frag-nière, 1975), à publicação do Livro Branco Sobre *Crescimento, Competitividade, Emprego. Os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI* (1994), e às duas recentes Primeira e Segunda Conferência Europeia sobre Educação de Adultos, realizadas, respectivamente, em Atenas, Junho de 1994, e em Dresden, 1994.

Na primeira dessas reuniões e com confirmação na segunda, a maioria dos participantes foi de opinião que a União Europeia deve:

- «elaborar, em matéria de educação de adultos, um plano concreto, com previsão de custos capaz de responder aos dois maiores desafios — o da exclusão social e o do conhecimento da competitividade e da criação de empregos [...]»;
- «prever uma instância de coordenação e de referência para os diferentes intervenientes e uma linha orçamental [...]»;
- «adoptar um instrumento com o objectivo de dar coerência ao subsistema de educação de adultos que, constituindo em toda a parte um complemento necessário às políticas postas em prática, deverá poder ser assumido e desenvolvido, corrigindo os desequilíbrios entre regiões, fixando as condições e os critérios mínimos a oferecer, tendo em vista responder às necessidades, assegurando uma sinergia entre as iniciativas diversificadas e os diferentes agentes, permitindo aos indivíduos continuarem o seu percurso educativo através das aprendizagens dispersas às quais terão acesso»;
- «assegurar uma coerência europeia [...]»; respeitar os princípios de subsidiariedade e solidariedade a todos os níveis do desenvolvimento e implementação das políticas da educação dos adultos para coordenar o conjunto, assegurar a qualidade, garantir a protecção das minorias e corrigir as desigualdades.»

Por outro lado, na sequência da publicação do *Relatório da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu e ao Comité Económico e Social — Programas Comunitários de Educação e de Formação 1986-1992 — Relatório sobre os Resultados (1993)*, e dentro da melhor tradição europeia, o referido Livro Branco (1994):

- recorda os «ideais que forjaram a personalidade e a marca distintiva da Europa»;
- apela para «uma nova síntese dos objectivos prosseguidos pela sociedade»;
- atribui a primazia, entre «as prioridades da acção ao serviço do emprego», à opção de «apostar na educação e na formação ao longo de toda a vida» dos indivíduos;
- decide promover o desenvolvimento de uma verdadeira «sociedade de aprendizagem» ou «sociedade educativa»;

- propõe que todas as actividades educativas e os dois novos grandes programas, *Sócrates* e *Leonardo*, sejam apoiados pela investigação.

Esperemos que este enquadramento da educação de adultos no contexto da educação permanente e da educação comunitária, apoiado pela investigação à escala europeia de que acabamos de apreciar um exemplo (ver 9), obtenha efectivação urgente e produza os melhores resultados na Europa e no País, dentro da Europa e da aldeia global de que todos fazemos parte.

13 — Tópicos do Relatório à UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (1996)

Da autoria da Comissão Internacional, presidida por Jacques Delors e constituída por mais 14 personalidades representativas das diversas áreas geográfico-culturais, a partir dos contributos constantes de relatórios de encontros de organizações internacionais sobre temas que, na década presente, reflectem as grandes preocupações da nossa «aldeia planetária», tais como a educação de base para todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, World Bank, Jomtien, 1990), o ambiente e o desenvolvimento (ONU, Rio de Janeiro, 1992), as mudanças dos papéis desempenhados pelo Estado na educação (Commonwealth, Londres, 1994), os problemas do desenvolvimento económico (Banco Mundial, Washington, 1995), do desenvolvimento social (ONU, Nova Iorque, 1995), do desenvolvimento humano (PNUD, Paris, 1995), igualdade das mulheres (UNESCO, Beijing, 1995), comunidade e governo mundial (Commission on Global Governance, Oxford, 1995), educação (UNESCO, Paris, 1995) e, 24 anos depois da publicação do Relatório Faure, com o título *Aprender a Ser* (1972), este novo relatório, que traz o título *A Educação — Um Tesouro Está Escondido Dentro Dela*, faz o balanço do século XX e apresenta uma proposta para o século XXI.

Tendo em conta vectores que apontam o caminho da comunidade base para a sociedade mundial, da coesão social para a participação democrática e do crescimento económico para o desenvolvimento humano, menciona quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser) e pronuncia-se pelo processo de educação permanente, no sentido de educação ao longo de toda a vida e de educação comunitária, nas dimensões da aldeia global.

Como fase última deste processo, na sequência da educação de base que abre caminho para a escolarização e a consciência comunitária, e da educação secundária «placa giratória» de todo o processo (menciona-se o «sistema dual» ou de «formação em alternância», muito difundido na Alemanha, em que, após a educação básica, com a idade mínima de 15 anos, o jovem realiza a aprendizagem e formação teórica e prática, na empresa e na escola, durante um período de 2 a 3,5 anos, de forma coordenada, em constante adaptação às necessidades emergentes nos 380 misteres homologados e com êxito geral assinalável), a educação de adultos aparece em relação com a fase do ensino superior, entendendo este já não como o escalão mais alto do subsistema escolar, até porque as universidades já não detêm o monopólio do ensino superior, mas como o lugar onde os jovens (adultos) aprendem, se formam e criam o saber, como centro e motor de educação de adultos, como espaço de cultura aberto a toda a comunidade.

Nesta ordem de ideias e de acordo com a experiência acumulada na última metade do século, o relatório foca as várias dimensões de educação de adultos, os esforços para atingir percentagens cada vez maiores da população (na Suécia a taxa actual cifra-se em 50%), os conteúdos a responderem às necessidades, os métodos flexíveis, os processos adequados, as iniciativas de movimentos políticos, sindicais, autárquicos e populares aceites e respeitadas, os apoios de coordenação e financiamento garantidos pelo Estado.

Dentro desta perspectiva de educação ao longo de toda a vida e em todo o espaço da comunidade, sobretudo nos países industrializados em que as transformações se processam a um ritmo mais veloz, emerge uma situação carregada de futuro: o lugar do trabalho na sociedade.

E se amanhã o trabalho deixasse de constituir a referência principal relativamente à qual se define a maior parte dos indivíduos? [Relatório, p. 113.]

A redução do tempo de trabalho, devido ao facto de os jovens chegarem a ele mais tarde e os adultos se retiraram dele mais cedo, vem introduzindo situações e conceitos novos como «trabalho a tempo parcial», «trabalho a tempo determinado ou precário», «trabalho de duração indeterminada», «desenvolvimento de autoemprego», e tem a ver, mais uma vez e na linha da tradição ocidental, com a relação entre o trabalho e o lazer, o negócio e o ócio, o emprego e o tempo livre, a vida e a educação.

Os tempos dedicados ao pleno emprego, por um lado, e à educação-formação inicial de jovens e contínua de adultos, por outro, tendem a flexibilizar-se, a conjugar-se e a dar origem a novas sínteses: trabalho flexível a tempo reduzido, licenças parentais, sabáticas, de educação, etc.

Estas concepções inovadoras de trabalho que se vêm impondo pelas «preferências individuais dos trabalhadores» e pelas «necessidades de flexibilização das empresas» parecem convergir para um *continuum* de vida activa e de vida «aposentada» em que os adultos mais novos ganhem algum tempo para tarefas fora do trabalho não menos importantes como as familiares, sociais e culturais, e os adultos mais velhos, acaso reformados, tenham ocasião de contribuir para as tarefas comuns com a sua experiência e o seu saber acumulados.

E tudo a redundar para o enriquecimento recíproco das diversas gerações e a educação permanente de cada um na comunidade de todos.

Finalmente o relatório menciona o papel decisivo que cabe à acção pedagógica dos educadores, às opções estratégicas dos políticos e à cooperação internacional, na defesa do ambiente, na promoção do desenvolvimento integrado das comunidades, na melhor distribuição dos bens e serviços, na procura da justiça social, na conversão das dívidas dos países menos desenvolvidos em benefícios para a educação, na transição das formas de assistência para formas de parceria, na rentabilização das novas tecnologias de informação, na investigação e na tomada de consciência da missão renovada que cabe nestes domínios às organizações internacionais com destaque para a UNESCO.

Tudo orientado para a emergência, no século XXI e na nossa aldeia planetária, de uma comunidade verdadeiramente mundial e educativa.

III — Para um Projecto Nacional de Educação de Adultos

O acervo de dados até agora reunidos permitem-nos ensaiar uma tentativa de balanço geral do desenvolvimento da educação de adultos no País.

Muitas das constatações que venhamos a fazer, pela sua complexidade e delicadeza, darão lugar a perguntas sobre as alternativas de solução.

As possíveis respostas a estas perguntas definirão o âmbito de algumas recomendações.

14 — Balanço da situação

14.1 — Escalas de valores e antinómias do atraso e do desenvolvimento do País

A exigência e urgência que sentimos relativamente à educação, mais concretamente à educação de adultos em Portugal, tem a ver com dois factores permanentemente sublinhados, a verificação do atraso e a promoção do desenvolvimento do País.

O problema é demasiado profundo, complexo e delicado, poquanto exige um duplo esforço de recuperação e de progresso que não se compadece com divisões e querelas internas, mas apela para uma mobilização de toda a comunidade nacional e um debate aprofundado sobre alternativas e soluções, no sentido que, recentemente, vem sendo desenvolvido pelos responsáveis da governação [Ministério da Educação (1996). Pacto Educativo para o Futuro. Lisboa: ME].

Algumas anotações do Relatório sobre o Exame da Política Educativa Nacional (1984) apontam para o facto de que o atraso do País no contexto europeu em que se insere, sendo superável:

- não é de natureza acidental ou conjuntural,
- não tem a ver apenas com a escassez de recursos e ou com a economia débil,
- nem mesmo, em última análise, com a falta de vontade política que tem afectado a nossa sociedade,
- mas com a cultura, ainda demasiadamente marcada por valores tradicionais decorrentes da acentuada separação entre o mundo rural e o mundo urbano.

Esta divisão tem raízes profundas no Ocidente, pois parece remontar à dicotomia social característica do mundo grego, entre os homens livres e os escravos e entre as respectivas ocupações, do cérebro e da mão, intelectuais e manuais, artes liberais e trabalhos servís, as actuais profissões liberais e as outras, o mundo do lazer e o mundo do trabalho.

A oposição entre tempo livre e tempo ocupado, ócio e negócio, teve implicações directas na área cultural e educativa, na medida em que a palavra escola (de *scholé*, ócio) ficou refém de um dos campos opostos, do lado dos homens livres, dos intelectuais, hoje das classes médias e da sociedade urbana, dos que dispõem de tempo, de ócio, de lazer, ao serviço directo da preparação para as suas ocupações, artes e profissões liberais.

Acontece mesmo que esta dicotomia, entre artes liberais e trabalhos servis, prevalece ainda, hoje em dia, na mentalidade e na linguagem de todos os quadrantes da sociedade: por exemplo, quando se afirmava que «Portugal é um país de trabalhadores», tinha-se em mente só alguns (e os outros?); ou quando, no velho catecismo, se preceituava que é proibido trabalhar aos domingos e dias santos, entendia-se «em trabalhos servis» (e nos outros trabalhos?).

A dura consciência do atraso parece vir provocando uma voluntarista procura do desenvolvimento.

Uma vez despertados para a democracia, ingressados no sistema de produção e consumo, iniciados no exercício da vida autárquica e integrados na União Europeia, sentimos o impulso do desenvolvimento e até o desejo de pertencer ao pelotão da frente.

Neste sentido e como aliás acontece por todo o lado, tem-se reconhecido, pelo menos em teoria, que a educação constitui a primeira prioridade.

Mas é precisamente neste ponto que mais se vem fazendo sentir o nosso atraso. Haja em vista o baralhamento acerca do próprio vocabulário educativo.

14.2 — O (des)enquadramento conceptual

a) Como aliás tem sido frequente noutros países, a expressão de sistema e reforma do sistema *educativo* tende a entender-se no sentido de sistema e reforma do sistema *escolar*.

b) A Lei de Bases do Sistema Educativo:

- define o sistema *educativo*, nos artigos 1.º e 3.º, da maneira mais aberta e englobante,
- mas entende, no artigo 4.º, que o mesmo sistema *educativo* se organiza em *pré-escolar*, *escolar* e *extra-escolar*,
- e que a educação escolar compreende os *ensinos* básico, secundário e superior e ainda modalidades especiais entre as quais aparece (artigos 16.º e 20.º) o ensino recorrente de adultos.

c) O ensino recorrente de adultos e a educação *extra-escolar* ficam assim afastados.

d) O Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro, de algum modo na sequência da Proposta Global de Reforma (1988), considera já os dois sectores como duas vertentes do *único subsistema de educação de adultos*, dentro do sistema de educação permanente.

e) Desde a Proposta Global de Reforma (1988) até aos Decretos-Leis n.ºs 133/93 e 141/93, de 26 de Abril, os projectos de diploma e os próprios diplomas oscilam, em vários casos, entre as designações ensino e educação. Na Reforma Orgânica do Ministério fica entretanto marcada a diferença entre o Departamento da Educação Básica e o Departamento do Ensino Secundário e o Departamento do Ensino Superior.

A questão é mais grave do que possa parecer. Sem distinguir os conceitos base ensino, aprendizagem, formação, educação, nunca será possível clarificar o âmbito, os objectivos, os conteúdos, os métodos e o tipo de organização correspondentes à educação de adultos.

Verifica-se, pelos dados recolhidos acima, que a educação de adultos, no País, tem mostrado tendência para se desenvolver quase exclusivamente no âmbito da 1.ª fase da sua história, como educação de carácter supletivo, dirigida aos que não tiveram acesso ou sucesso no sistema escolar, para lhes dar uma segunda oportunidade.

Na generalidade, não entramos na educação de adultos da 2.ª fase, marcada pelos documentos de Persépolis (1975) e de Nairobi (1976), que diz respeito a todos e a cada um de nós, na medida em que precisamos de formação contínua, nos encontramos numa fase da educação permanente, temos de continuar a desenvolver-nos para enfrentarmos os desafios da mudança e procurarmos resposta para os nossos problemas e aspirações.

Menos ainda chegámos à 3.ª fase, à compreensão de que, em termos de educação permanente, a educação de adultos depende da educação dos jovens nas escolas e começa com a educação das crianças na família e no jardim-de-infância, e por isso importa dar prioridade a estes sectores, promover neles processos não apenas de ensino mas também e sobretudo de educação e assegurar assim o êxito da educação em permanente processo de reforma.

A prevalência dada ao subsistema escolar corresponde à preponderância atribuída à formação profissional sobre a formação pessoal e social. Tanto que a reforma curricular viu-se obrigada a criar a área curricular não disciplinar da formação pessoal e social. Mas acerca dela, contraditoriamente e pela força da recuperação do sistema, vem-se falando, sobretudo, em saber como resolver os problemas do programa da «disciplina» correspondente e da formação dos respectivos professores.

A tendência a reduzir o âmbito da educação de adultos ao da educação escolar conduz à preocupação maior, que verificamos nos relatórios e estudos, de promover a formação profissional e o ensino profissional para ela orientado, em contraposição com documentos

recentes (ver 11), em que os próprios empresários europeus postulam a inserção da formação profissional no contexto da formação global, e esta no processo de educação permanente e comunitária.

14.3 — A falta de vontade política na educação

Nesta situação, compreendem-se os resultados do inquérito acima analisado sobre a actual política de educação de adultos. Mais de metade (54%) dos respondentes afirmam que não existe, a não ser como um acervo de políticas que afectam o sector.

De facto, há diplomas, iniciativas, actividades no terreno, alguma coordenação e controlo, por vezes até com as dimensões políticas a sobrepor-se às dimensões técnicas, haja em vista a não correspondência entre as tarefas que os respondentes pensam pertencerem ao poder político e as que ele realmente exerce, designadamente no que se refere a definir programas, conteúdos e métodos.

Neste sentido, é fundamental a ordem de precedência que os inquiridos atribuem, relativamente à tomada de iniciativas na resolução dos problemas, ao nível local, distrital, regional, nacional e europeu. De facto, tratando-se de processos cujo objectivo é criar condições para que os adultos, eles mesmos e não outros por eles, se tornem capazes de procurar resposta para as suas necessidades e aspirações, a regra de ouro será o princípio da subsidiariedade e não parece que aquela ordem possa ser a inversa, como, de facto, parece ter-se verificado.

Outro ponto conexos com os anteriores, tem a ver com a apreciação dos especialistas de educação de adultos sobre a legislação produzida.

A tónica parece recair sobre o reconhecimento de que, a partir da Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro, até aos Decretos Leis n.ºs 133/93 e 141/93, ambos de 26 de Abril, o campo da educação de adultos, com algumas oscilações de percurso e não obstante aparências em contrário, tem sido progressivamente reduzido até ficar acantonado nos Departamentos do Ensino Secundário e da Educação Básica, para mais contando com a esperança de que os dois departamentos trabalhem «em articulação», de que os dois garantam «um sistema de educação permanente», e de que as direcções regionais de educação, em que foram extintas as equipas de projecto, entre as quais a de educação recorrente e extra-escolar, controlem todo o processo.

Seria difícil levar mais longe a integração do subsistema da educação de adultos na lógica do subsistema da educação escolar.

14.4 — A mobilização e afectação de recursos

Começemos pelos recursos financeiros.

Verifica-se na legislação, nos relatórios e nas respostas dos inquiridos que existe uma preocupação grande na racionalização de esforços e na economia de meios, o que é compreensível.

Mas faz-se notar que importa não apenas aproveitar os fundos provenientes do exterior (Comunidade Europeia ou outras) de carácter conjuntural, mas encarar o problema como exigência de investimento nacional, considerando, para além de todo o esforço da racionalização e economia de meios, a relação de custos-benefícios.

A educação de adultos é tão importante como a educação dos jovens e das crianças.

Para já a curto prazo: quem constitui a população activa e mantém o funcionamento normal da sociedade? Depois a médio prazo: como é possível prevenir o fosso entre gerações se apenas a geração jovem pode ter ou tem mais acesso aos benefícios do conhecimento, da técnica e da cultura? Finalmente a longo prazo, pois quanto mais se desenvolver a educação dos adultos mais salvaguardada estará a educação das novas gerações ou, por outras palavras, dos adultos do futuro.

Quanto aos recursos físicos, constata-se a existência de grande abertura na disponibilização de instalações públicas e no estímulo à disponibilização de instalações privadas.

É menos clara a situação relativamente a equipamentos, bibliotecas, centros de recursos, etc.

Relativamente aos recursos humanos, verifica-se uma queixa generalizada sobre as dificuldades existentes: os agentes diminuíram, as retribuições são exíguas e mesmo simbólicas para os bolsieiros e os agentes que não dispõem de outra situação remunerada, não existe quadro, nem carreira, nem formação.

Refere-se ainda a necessidade de criar equipas interdisciplinares de formadores com vocação, com conhecimento do terreno, coordenados a nível local e regional e empenhados em acções e cursos bem concebidos, publicitados, acompanhados e, no fim, avaliados.

Os relatórios mencionam que «antes de iniciarem a sua actividade, todos os formadores [...] participam em reuniões preparatórias», a fim de serem enquadrados no subprograma desde os objectivos até à avaliação.

Parece ser demasiado pouco, ou mesmo, praticamente, quase nada.

14.5 — As necessidades de investigação

Quase nada se diz, também, de investigação, quando, afinal, é imprescindível para questionar, esclarecer e aprofundar tudo: âmbito, conceitos, finalidades, política, estratégia e avaliação.

Acontece mesmo que a pesquisa nesta área se transformou profundamente ao longo do século, desde, para citar o caso da história da alfabetização, os estudos de tipo comparativo, mais centrados na cartografia e nas suas causas e implicações, características da primeira metade do século, de que entre nós foram bons expoentes Borges Grainha (1908) e Adolfo Coelho (1916), à investigação a incidir mais sobre os processos e seus contextos, da segunda metade do século (Viñao Frago, 1979), ou às investigações de abordagem interdisciplinar e tipo integrado de «segunda» e «terceira» gerações (Graff, 1992), a exigirem preparação altamente especializada (Magalhães, 1996).

Na continuidade do «primeiro programa fundamental» considerado no PNAEBA (ver 5), 80% dos respondentes ao questionário da avaliação citada acima (ver 9), pronunciam-se desfavoravelmente acerca da inexistência de um Instituto Nacional de Educação de Adultos.

Os documentos internacionais e a prática dos países mais avançados neste sector (Reino Unido, Suécia, etc.) reconhecem o papel fundamental das universidades na investigação da educação de adultos, a exercer não apenas por investigadores isolados ou pequenas unidades de pesquisa, mas pela universidade no seu conjunto, quer enquanto responsável pelo desenvolvimento da cultura no seu território de influência (caso da Inglaterra e, em parte, da Suécia), quer atendendo às suas novas funções no contexto da educação permanente, como centro e motor da educação de adultos (Fraginière, 1975).

Responsabilidades especiais cabem, neste contexto, à Universidade Aberta.

A investigação cabe ainda a outras instituições de diferentes áreas e níveis e que envolvem um sector pouco mencionado, mas que acaso constitui a força maior da educação de adultos: no limite, trata-se de a população do País ser capaz de questionar, reflectir e pensar, dos próprios adultos, de todos nós afinal.

Normalmente, ao falarmos na educação de adultos, continuamos a pensar nos outros, nos desfavorecidos, analfabetos, incultos ou menos cultos, que precisam de alfabetização e ou escolarização e consideramos situados a um nível inferior ao nosso.

Continua a prevalecer, nesta maneira de encarar as coisas, o conceito de educação de adultos da 1.ª fase.

A verdade é que a educação de adultos constitui um processo que nos afecta a todos.

É para todos nós.

É, também, a partir de nós todos.

Na perspectiva da intereducação comunitária, todos somos educandos e todos podemos e devemos ser educadores e, consequentemente, investigadores.

Nesta situação, cumpre ao Estado e cumpre-nos a nós mobilizar todos os meios no sentido de promover uma ampla e profunda consciencialização da comunidade e da opinião pública em geral.

O recurso aos processos e técnicas de educação a distância, através da rádio e TV educativas, previsto na Lei de Bases, deve, com esta finalidade, tornar-se um imperativo e uma urgência.

Tal medida terá ainda a vantagem de criar condições para que a investigação em educação de adultos assuma, como lhe compete, a dimensão de investigação participada.

14.6 — Processo comunitário de solidariedade social

Manda a justiça que a enumeração de tantas falhas e carências da educação de adultos não deixe ficar na sombra quanto de muito bom se tem realizado ao longo destes anos.

Os inquiridos, e são em maior número, que se pronunciaram positivamente sobre a evolução da educação de adultos em Portugal, nos últimos tempos, têm também razão, particularmente se atendermos aos processos desencadeados, aos métodos adoptados e aos resultados obtidos no terreno.

A legislação, sempre que se refere a estes processos e métodos específicos, desde a adopção do sistema de unidades capitalizáveis do ensino recorrente ao enunciado dos princípios da educação extra-escolar, sobre temas como processos endógenos de tomada de consciência das suas necessidades por parte das populações, função diagnóstica de detecção de capacidades e interesses dos educandos, respeito pelos seus conhecimentos anteriores, experiências e ritmos de aprendizagem, é considerada globalmente correcta.

Os relatórios sublinham o facto de o mais importante dos resultados obtidos, para além da alfabetização, do diploma da escolaridade obrigatória e da habilitação de aprendizagem do 1.º nível, ser o desenvolvimento das capacidades, competências e atitudes, no pensar e no agir, no estar e no ser, no desenvolvimento da auto-estima e da autoconfiança.

Neste sentido, formadores há que mencionam a urgência em desburocratizar e flexibilizar processos, até ao nível de certa anarquia, para dar voz aos mais desfavorecidos.

Os testemunhos frequentes e comovidos dos agentes no terreno confirmam, que, para além das próprias angústias pessoais e profissionais, o trabalharem neste campo e o sentirem as pessoas como que a renascerem e a crescerem, a regressarem a si próprias e ao seio das suas comunidades, e a tornarem-se capazes de comunicar e de dizer a sua própria palavra, tem contribuído para que eles próprios reencontrem a alegria de viver e de ser educador.

Estes sentimentos adquirem, por vezes, mais expressividade nos casos de acções em comunidades com índices crescentes de multiracialidade (raças lusófonas, cigana e outras, em expansão no País).

Em síntese, talvez possamos reconhecer que a desatenção com que temos tratado a educação de adultos pode e deve ser atribuída não tanto à endémica falta de recursos, mas à falta de vontade política, e mais à nossa dificuldade em a enquadrar conceptualmente (donde a necessidade de investigação), e mais ainda à escola de valores que prevalecem nas nossas vidas (donde a necessidade de instaurar um processo comunitário de solidariedade social).

É acerca deste universo variegado da educação de adultos, e no sentido de contribuímos para estimular tudo o que nele subsiste de positivo e superar quanto ainda permece de negativo, que passamos a formular algumas questões.

15 — Questionamento de alternativas

Na sequência do balanço que acabámos de fazer, passamos a individualizar os problemas que se nos põem e as perspectivas que se nos abrem.

Em cada caso, e em forma de pergunta, abriremos caminho sobre alternativas de resposta.

1 — *A necessidade de recuperação do atraso dos últimos séculos, e a aspiração a um nível superior de desenvolvimento, se possível na primeira fila dos povos da União Europeia, têm levado o País a atribuir a máxima prioridade à educação.*

Esta prioridade máxima, atribuída à educação globalmente tomada, diz também respeito ao subsistema de educação de adultos?

No caso afirmativo, temos respeitado minimamente essa prioridade?

Se não passarmos a respeitar essa prioridade, poderemos continuar a aspirar àquele nível de desenvolvimento do País?

2 — *No contexto do artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem e dos artigos 63.º e 74.º da Constituição da República, a Lei de Bases estabelece, no n.º 1 do artigo 2.º, que «todos os portugueses têm direito à educação e cultura», e no n.º 4 do mesmo artigo, que «os sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho».*

Por outro lado, sobre os indivíduos adultos, o artigo 4.º, distingue os sectores da educação em termos do paradigma escolar (pré-escolar, escolar e extra-escolar), e inclui depois, no sector escolar, o ensino recorrente de adultos.

Assim, a educação extra-escolar (de adultos) e o ensino recorrente de adultos ficam: a) marcados pelo paradigma escolar, b) afastados, c) em certo modo opostos na ordem conceptual (ensino e educação).

No entanto, e relativamente aos problemas que se possam levantar, não parece óbvio que a segunda parte (artigo 4.º do âmbito da «organização geral do sistema educativo») deverá entender-se no contexto da primeira parte (artigo 2.º, do âmbito dos «princípios gerais»)?

3 — *Na sequência da sugestão (algo oscilante) contida nos n.ºs 2 e 3 do artigo 1.º do Programa de Execução B.7: Educação de Adultos — Ensino Recorrente e Extensão Educativa. Anexo: Bases para a reorganização e o desenvolvimento do ensino recorrente de adultos, da Proposta Global de Reforma — Relatório Final (1988), o Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro, reúne os dois sectores como duas vertentes da educação de adultos, entendida esta como subsistema da educação permanente.*

No preâmbulo, justificam-se ainda, implicitamente, estas mudanças com a definição da educação de adultos do Documento de Nairobi (1976).

A integração é ajustada à realidade e justificada. Mas, tendo em conta o contexto do processo legislativo anterior e posterior, bem como o articulado do próprio diploma, não se poderá dizer que está ferido de ambiguidade, na medida em que, em princípio, o sentido e o desenvolvimento do subsistema de educação de adultos pode ser mantido no âmbito do sistema educativo ou pode ser encurralado no âmbito do subsistema escolar?

4 — *De facto, a integração quer no articulado do diploma, quer no desenvolvimento posterior, revelou-se positiva no que diz respeito a:*

- *objectivos (artigo 3.º);*
- *funcionamento (calendário, horários, estruturas, formas de organização, processos pedagógicos, ritmos de trabalho (artigo 20.º);*
- *apoios e complementos educativos (artigo 22.º);*
- *redes educativas (artigo 23.º);*
- *edifícios educativos (artigo 24.º);*
- *recursos educativos (artigo 25.º);*
- *descentralização e participação e sensibilização das populações (artigos 26.º, 2 e 3, 27.º, 3).*

Mas o desenvolvimento posterior veio confirmar que a integração mencionada no articulado seria negativa, no referente a:

- *âmbito (refere-se que se destina, «predominantemente, aos indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência do ensino regular» (artigo 2.º),*
- *certificação e equivalências curriculares (artigo 19.º),*
- *definição dos planos curriculares e dos conteúdos programáticos (artigos 21.º e 27.º),*
- *integração (de algum modo ambígua) nas estruturas administrativas de âmbito nacional, regional e local (artigos 26.º, 1, e 27.º, 2),*
- *condicionamento total do programa às disponibilidades orçamentais (29.º).*

Uma tal ambiguidade não indica carência de vontade política na efectivação do projecto?

5 — *Certamente tendo em conta a vastidão e complexidade da tarefa da Reforma do Sistema Educativo, a racionalização de esforços e a economia de meios, sempre escassos, o preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de Maio de 1991, publicada no Diário da República, 1.ª série-B, de 9 de Agosto de 1991, explica que, no seu Programa, o Governo elegeu como vector fundamental da reforma educativa «a universalização acelerada do acesso à escolaridade básica de nove anos, acompanhada do alargamento decidido dos níveis de escolarização secundária e superior».*

Nesse sentido, acrescenta que mobilizou recursos (PRODEP) e estabeleceu um programa (PIPSE) e cria, por este meio, como resposta à Conferência Mundial de Jomtien (1990), a nível nacional, o Programa de Educação para Todos, tendo como primeiro dos seus 11 objectivos «mobilizar o opinião pública para o valor da escolarização total e para o custo da não escolarização» [3, a)].

Esta eleição, como vector fundamental da reforma educativa, da universalização acelerada do acesso à escolaridade básica de nove anos, justificada no âmbito do subsistema da educação escolar, não corre, pelo menos, o risco de retirar prioridade a outros subsistemas não menos carenciados como o da educação de adultos (e o da educação de infância)?

6 — *O Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril, estabelece que o subsistema de educação de adultos, na sua totalidade, e mais ainda, a garantia da existência do sistema de educação permanente é entregue:*

- *a dois departamentos diferentes da administração central, o da Educação Básica e o do Ensino Secundário;*
- *à articulação entre os dois.*

O Decreto-Lei n.º 141/93, de 26 de Abril, prevê, de algum modo [artigo 15.º, 3, i) e j)], que as direcções regionais coordenarão estes sectores integrados no conjunto das suas atribuições, mas de forma ambígua e sem mencionar as equipas de projecto sobre ensino recorrente e educação extra-escolar que antes existiam.

Tal situação não equivale a reduzir, de algum modo, todo o subsistema de educação de adultos à sua vertente ensino recorrente de adultos e esta a um processo de tentativa de remediação do insucesso escolar?

7 — *Chegados a este ponto, importa considerar a outra vertente e o caminho que é possível trilhar a partir dela.*

De facto, e como consta dos relatórios apreciados acima, a educação extra-escolar constitui também um processo em plena marcha, disseminado um pouco por toda a parte, com resultados à vista e agentes empenhados.

De acordo com a perspectiva dominante, de incidência nas necessidades dos mais desfavorecidos, ela adopta correntemente os processos característicos da educação de adultos da 1.ª fase, procura responder às necessidades manifestadas nos movimentos endógenos das populações e utiliza métodos de intereducação.

Nesta situação, tendo em conta o vasto universo do 4.º mundo dos adultos desfavorecidos deste país, que ainda é preciso e urgente recuperar, não apenas na escolaridade básica e na qualificação pro-

fissional de 1.º nível, mas também em múltiplas dimensões de formação pessoal e social — pobres, doentes, idosos, reformados, deficientes, marginais e marginalizados, rurais, emigrantes, refugiados, minorias étnicas, desempregados ou subempregados, excluídos e reclusos, etc. —, não se impõe revalorizar e dar prioridade a esta vertente, ligar-lhe a outra, do ensino recorrente, com todo o séquito de cursos, redes, edifícios, equipamentos e apoios, manter assim bem integrado o subsistema de educação de adultos, desligá-lo da inserção, contra a natureza das coisas, nos dois Departamentos da Educação Básica e do Ensino Secundário e atribuir-lhe um departamento próprio — o Departamento da Educação de Adultos — no conjunto dos serviços centrais do Ministério da Educação?

8 — *Mas o articulado do artigo 23.º da Lei de Bases, na sequência da definição do Documento de Nairobi, aliás citado no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro, vai bem mais longe.*

A educação de adultos diz respeito à criação de condições para a procura de respostas para todas as necessidades e aspirações e ao desenvolvimento em todas as áreas, pessoal, social e profissional, de todos nós.

Cabe nela, portanto, toda a formação profissional, inicial para uns, contínua para outros, de adaptação ou reconversão para todos.

E cabe em todas as dimensões da formação global, nos planos social, cívico, pessoal, moral, cultural, etc.

Por outro lado, diz respeito a todos os adultos e a todas as suas categorias:

- *jovens adultos, acaso ainda em período de formação inicial e ou à procura do primeiro emprego;*
- *adultos na fase da vida activa;*
- *adultos no período de aposentação;*

cada uma das quais revela um conjunto de características, necessidades e aspirações próprias.

O Departamento de Educação de Adultos, acima referido, responsável pelo universo dos problemas educativos de toda a população adulta e mantendo a escolaridade para os mais desfavorecidos, não se encontra assim mais que justificado?

9 — *Em relação à categoria dos jovens adultos, impõe-se uma reflexão sobre o chamado «ensino» superior (tradicionalmente só o «ensino» universitário).*

Este «ensino» tem constituído o escalão mais alto da pirâmide do subsistema escolar.

Lentamente, a partir da eclosão do movimento da contestação universitária e da conseqüente crise mundial da educação (década de 60) e da emergência do conceito de educação permanente (década de 70), a universidade passa a ser considerada como fazendo parte do universo do subsistema da educação de adultos:

- *Em primeiro lugar, porque os seus alunos normais são (jovens) adultos;*
- *Em segundo lugar, porque deve abrir-se a todos os adultos, trabalhadores ou não, e neste sentido a Proposta Global de Reforma, Programa de Execução B7, artigo 5.º, n.º 1, prevê que «o ensino recorrente é reestruturado de acordo com os seguintes níveis: a) ensino básico; b) ensino secundário; c) ensino superior»;*
- *Em terceiro lugar, porque, de acordo com o exercício destas (novas) funções, passa a ser responsável por todo o leque de formações, inicial, contínua e de reconversão e, nos termos da Recomendação n.º 10 do Relatório Faure, deve «promover, para o conjunto do ensino pós-secundário, uma diversificação muito ampla das estruturas, dos conteúdos e das categorias dos que o utilizam» (Faure, 1972);*
- *Finalmente, porque, ao estruturar-se deste modo, no sentido de procurar dar resposta às necessidades de desenvolvimento, actualização e ou reconversão das capacidades, dos conhecimentos e das competências de todos os adultos, inserindo-os nos seus próprios projectos e actividades de investigação, o instituto ou escola superior ou universidade deixa de ser uma simples instituição de ensino, para adoptar a sua função nova, nos tempos de hoje, de «centro e motor do subsistema de educação de adultos», como refere o relatório sobre o Projecto de Educação para a Europa do Ano 2000 (Fragnière, 1973).*

Nesta situação não devemos questionar-nos sobre a urgência de fazermos uma reflexão acerca do estatuto do ensino superior e da sua integração no subsistema de educação de adultos?

10 — *Relativamente ao Departamento de Educação de Adultos referido no n.º 8, a dificuldade começa, neste momento, a ser a sua potencial desmesurada dimensão e necessidade de apoio ou assessoria.*

Neste sentido, a Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro, para um horizonte menos vasto, instituiu o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA), que veio a ser extinto

pelo mesmo diploma que criou o actual Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1987.

Na mesma ordem de ideias e para assegurar o funcionamento do subsistema de Educação de Adultos, o Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro, prevê que «o Ministério da Educação assegura a coordenação do subsistema de educação de adultos, em articulação com os departamentos ministeriais, parceiros sociais e outras entidades competentes neste domínio».

Nesta situação e de acordo com o parecer de 80% dos inquiridos no processo de investigação acima referenciado (ver 9), não será de procurar uma fórmula que mantenha o espírito daquele Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (CNAEBA) no actual Conselho Nacional de Educação (CNE)?

11 — *Não podemos perder de vista que, nos termos do Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro, a educação de adultos é um subsistema integrado no sistema global de educação permanente.*

Os outros subsistemas são obviamente, o subsistema de educação (escolar) dos jovens e o subsistema de educação (pré-escolar) das crianças.

Esta integração exige que o subsistema de educação de adultos se desenvolva em equilíbrio com os outros dois.

Assim, como não se afigura aceitável que a educação de adultos seja esquecida ou marginalizada em benefício da educação escolar, sacrificando o presente em áreas do futuro, também não é possível defender que seja privilegiada a educação de adultos com detrimento da educação e das crianças, comprometendo o futuro à custa do presente.

Neste sentido, a política certa não será a que atenda simultaneamente e por igual aos três sectores? Esta política não será a única a estar de acordo com o imperativo constitucional de garantir a todos os cidadãos, por igual, o direito à educação e à cultura? E não corresponderá também, a prazo, à preocupação com a racionalização de esforços e economia de meios?

E não proporcionará ao subsistema de educação de adultos, através do processo de osmose resultante da convivência, a possibilidade de transmitir aos outros dois a riqueza da sua experiência, designadamente no que diz respeito aos métodos que utiliza, e assim exercer o papel de fermento de uma autêntica reforma educativa?

Neste contexto de integração dos três subsistemas no único sistema de educação permanente, a fórmula sugerida no número anterior não poderá passar pela constituição de uma Comissão Especializada Permanente de Educação de Adultos dentro do Conselho Nacional de Educação?

12 — *O sistema de educação permanente, sobretudo a partir do subsistema de educação de adultos, mantém ligações estreitas com outros departamentos ministeriais para além do Ministério da Educação.*

A exemplo da comissão interministerial prevista nos n.ºs 5 a 9 do Programa Educação para Todos, criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de Maio de 1991, publicada no *Diário da República*, 1.ª série-B, de 9 de Agosto de 1991, e de acordo com a opinião de 56% dos inquiridos no programa de investigação acima referido, não será de criar, com mais razão, uma Comissão Interministerial para a Educação Permanente, sob a coordenação do Ministério da Educação?

13 — *Após a sua adesão (1986), Portugal faz parte da Comunidade/União Europeia. Entretanto realizaram-se duas Conferências Europeias sobre Educação de Adultos (Atenas e Dresden, 1994) e decorre a investigação referida no parágrafo 9.*

Atendendo à força do movimento da educação de adultos no espaço europeu, de acordo, aliás, com o sentimento da maioria dos inquiridos, 68%, no projecto de investigação acima referenciado e respeitando o princípio de subsidiariedade, não deveremos ter mais em conta a dimensão europeia da educação de adultos e retirar daí os correspondentes benefícios?

14 — *Um dos sintomas da vitalidade de que, apesar de tudo, goza a educação de adultos é o volume de produção legislativa (leis, decretos-leis, decretos regulamentares, portarias, despachos) dos últimos anos.*

Por outro lado, essa produção tem-se revelado algo incoerente, ambígua e ou reductionista, no sentido que verificámos no lugar próprio (7), acaso devido à falta de uma perspectiva integradora de educação permanente.

De acordo com a opinião da maioria dos inquiridos, 88%, no processo de investigação mencionado acima e pelas razões nele apresentadas (clarificação de conceitos, coerência, eficácia, igualdade de acesso, etc.), não terá chegado o momento de se proceder à integração da educação de adultos numa Lei Quadro de Educação Permanente?

15 — *Entretanto e na opinião dos mesmos inquiridos (64%), verifica-se uma necessidade maior de produção legislativa nalguns casos:*

- *área da formação sócio-cultural [educação não formal, extra-escolar, projectos de desenvolvimento e animação das comunidades (17%)];*
- *profissionais de educação de adultos (carreira, formações, modalidades de reconversão profissional, etc.) (16%);*
- *formação profissional, em alternância, para jovens e desempregados (13%);*
- *certificação de saberes e equivalências (8%);*
- *fiscalização e controlo da igualdade de acesso às actividades, de qualidade, etc. (7%).*

Sobre estas e outras questões específicas e na medida em que se torna necessário, a partir da publicação da lei quadro e eventualmente como regulamentação da mesma, não haverá razão para se atender particularmente a estes sectores?

16 — *A experiência tem demonstrado que, mesmo dispondo dos melhores quadros legais e das equipas de decisão e execução mais competentes, os grandes projectos estratégicos nacionais não obtêm êxito, em regimes democráticos, sem prévia obtenção de uma vasta plataforma de consenso entre as forças políticas sobre o plano de acção.*

Neste pressuposto, a exemplo do que já aconteceu com a Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro, e eventualmente por ocasião da elaboração da Lei Quadro de Educação Permanente, acima referenciada (14), e no seu âmbito, não será de procurar que as forças partidárias presentes na Assembleia da República e na base de um pacto de regime, estabeleçam o Plano Nacional de Educação Permanente, em que se definam objectivos, metas temporais, estratégias e processos de avaliação?

Não seria de incluir, nos primeiros anos, um plano de emergência de erradicação do analfabetismo literal?

17 — *Os diplomas legislativos mencionam frequente e expressamente os condicionamentos postos às actividades pelas disponibilidades orçamentais e ainda a preocupação pela racionalização e economia de meios.*

Por outro lado, é generalizada a queixa sobre a falta ou escassez de recursos financeiros.

Compreende-se tudo isto numa situação em que a prioridade foi atribuída ao subsistema escolar e, dentro dele, «à universalização acelerada ao acesso à escolaridade básica de nove anos».

Por outro lado, tendo em conta que «a maior riqueza de um país é o espírito dos seus filhos» (J. Kennedy), o atraso endémico do País, a oportunidade de desenvolvimento que oferece a integração na União Europeia, a importância estratégica deste desenvolvimento para o futuro, particularmente atendendo à aceleração da mudança no mundo em que vivemos, não será de repensar o investimento necessário em termos de relação custos-benefícios a curto, médio ou longo prazos?

E não será de considerar assim o investimento em termos equilibrados, no que diz respeito a cada um dos subsistemas, da educação da infância, da educação de jovens (escolar), da educação de adultos, e ao sistema global de educação (permanente), no sentido acima referenciado (11 e 12)?

E não será ainda de considerar este investimento estratégico em termos realistas, que tenham em conta a execução anual do Plano Nacional de Educação Permanente (ver 16), no seu funcionamento, da manutenção e desenvolvimento e reconversão das suas infra-estruturas, dos seus agentes e respectiva formação inicial e contínua, da investigação?

18 — *Quer a legislação produzida, quer os relatórios de realização (1990-1993) referem-se, de maneira positiva à disponibilização e utilização de recursos materiais (edifícios e equipamentos), públicos e privados, nas actividades do subsistema de educação de adultos.*

A ampliação do horizonte a que temos sido conduzidos, do subsistema da educação de adultos para o sistema de educação permanente, obriga-nos a formular novas questões. Nesta perspectiva, justifica-se plenamente que se continue a tirar todo o partido possível de todos os edifícios e equipamentos da rede escolar para a educação de adultos, particularmente em horas de nulo ou reduzido funcionamento de tempos lectivos (cursos nocturnos, etc.). Os edifícios e equipamentos pertencem ao património educacional da comunidade e podem e devem render, no plano educativo, para todos os seus membros: crianças, jovens e adultos.

E justifica-se ainda o recurso a outros edifícios e equipamentos escolares ou não, públicos ou privados, destinados ao trabalho ou ao lazer.

Mas podemos exigir mais, tendo em conta a importância crucial de promover a educação permanente de todos os membros da comunidade.

Não será de promover, a partir de instalações existentes ou de outras, em cada núcleo habitacional, por pequeno que seja e a exemplo do que já acontece noutros países, de um centro ou casa de cultura (outro nome da educação permanente)?

Nas aldeias, fora do horário lectivo, a própria escola não poderá exercer esta função?

Nas aldeias em extinção, em que já não há crianças mas restam adultos e enquanto restarem (ou terão de ser excluídos em tudo e até nisto?), a escola não poderá continuar como centro de educação de adultos?

Noutros centros populacionais sujeitos a grandes transformações, não poderão ser destinados ao mesmo fim edifícios abandonados (instalações industriais que deixaram de laborar, edifícios de fronteira, estações de caminhos de ferro, etc.)?

19 — Os relatórios de realização aludem a carências no domínio dos equipamentos, materiais pedagógico-didáticos, bibliotecas fixas e móveis, mediatecas, etc.

Não será de prever a criação de centros de recursos educacionais, distribuídos pelo território em núcleos estratégicos, ligados em rede e a funcionar em coordenação com os centros de cultura, estabelecimentos de ensino-formação, instituições da administração pública regional e local, projectos de desenvolvimento?

20 — A Lei de Bases, no n.º 6 do artigo 23.º, dedicado à educação extra-escolar, estabelece que «o Estado, para além de atender à dimensão educativa da programação televisiva e radiofónica em geral, assegura a existência e funcionamento da rádio e da televisão educativas, numa perspectiva de pluralidade de programas, cobrindo tempos diários de emissão suficientemente alargados e em horários diversificados».

Se, por um lado, os relativamente recentes episódios das guerras de audiências quase nos fizeram esquecer esta disposição legal, é de reconhecer que algum progresso se verificou, nos últimos tempos, particularmente no que diz respeito ao canal 2 da televisão do Estado.

No quadro de uma sociedade da informação, cada vez mais globalizada e interactiva, as incomensuráveis necessidades educativas da população nos planos ecológico, higiénico, económico, profissional, político, social, cultural, não exigem imensamente mais? Não será possível orientar um canal TV do Estado para a educação permanente da população?

Não se impõe incrementar todas as formas de educação/formação/ensino a distância? Não começa a ser urgente prever formas de utilização, para o mesmo fim, das novas tecnologias, designadamente das auto-estradas da comunicação?

21 — O sector do subsistema de educação de adultos, que, de acordo com os resultados dos relatórios e as respostas ao inquérito acima mencionados, se revela mais deficitário, não obstante a vocação, competência, empenho e entusiasmo que muitos deles revelam, é o dos agentes no terreno: educadores vindos dos diversos níveis e grupos disciplinares do subsistema escolar, técnicos, artesãos, artistas ou simples cidadãos.

Não será possível atender já aos problemas mais urgentes que lhes dizem respeito, sistema de recrutamento, vencimento, quadro profissional, carreira?

22 — Mas o problema fundamental tem a ver com a sua formação. Existem educadores excelentes, por vocação e intuição.

Mas a grande maioria nem tem nem nunca recebeu formação como educador.

Os Relatórios de Realização 1990-1993 mencionam apenas que «antes de iniciarem a sua actividade todos os formadores (formação geral de formação técnico-prática) participaram em reuniões preparatórias».

Esta breve referência suscita duas perguntas sobre dois pontos: a existência e a adequação da função da formação dos educadores de adultos:

- Pode considerar-se que existe formação quando ela se limita à participação em reuniões preparatórias?
- Trata-se de formação de educadores para o subsistema de educação de adultos ou de formação de formadores para a formação geral e a formação técnica ou prática do subsistema escolar?

Estas perguntas conduzem-nos a formular uma série de outras que atingem mais o núcleo do problema: a distinção, fundamental neste caso, entre o processo de ensino, ou seja, de transmissão de conhecimentos a um aluno, e o processo de educação, ou seja, o de criação de condições para o desenvolvimento de capacidades, que marca a especificidade da metodologia do subsistema de educação de adultos:

- Os professores, especialistas no ensino de uma disciplina, não precisarão de formação como educadores, especialistas de educação?

d) Não precisarão mais, uma vez que essa formação terá de resolver dois problemas: o de anular o perfil de professor e o de o substituir pelo perfil de educador?

e) A prazo e na medida em que se desenvolva o subsistema de educação de adultos nas dimensões previstas anteriormente, será possível resolver cabalmente o problema sem promover a formação de educadores de adultos de raiz, através de uma licenciatura com este perfil?

f) Uma vez que cursos universitários com este perfil começaram já a funcionar, não será de começar a prever atempadamente o aproveitamento, no subsistema de educação de adultos, desses novos educadores profissionais?

g) Como, a médio prazo, será necessário continuar a recorrer aos professores, para além dos cursos de complemento ou reconversão não será caso de promover a introdução de uma disciplina ou módulo disciplinar sobre educação de adultos na sua formação inicial?

h) Na medida em que o subsistema da educação escolar se integra no sistema de educação permanentemente e, por conseguinte, o processo ensino-aprendizagem constitui uma modalidade do processo de educação e o perfil do professor representa uma especialidade do perfil geral de educador, não será aconselhável reestruturar os cursos de licenciatura em ensino no sentido de se transformarem em cursos de licenciatura em educação, na especialidade de ensino de tal grupo disciplinar, para tal ciclo da educação básica ou para o ensino secundário?

23 — Outro dos sectores do subsistema de educação de adultos constantemente recomendado pelos documentos internacionais europeus e também previstos, de algum modo, nos nacionais, é o da investigação.

Por outro lado, quase não é citado nos Relatórios de Realização 1990-1993.

O choque real entre as carências profundas do país em matéria de educação em geral e de educação de adultos em particular, por um lado, e o voluntarismo apressado das soluções, por outro, terá sido provavelmente a causa de muitos dos nossos males.

Importa estabelecer entre os dois extremos a mediação da investigação.

Sobre as necessidades do País e os processos da educação de adultos, no que respeita aos objectivos, organização, métodos, avaliação.

Na sequência das interrogações do número anterior e como normalmente acontece em todos os domínios da ciência, não será a partir dos licenciados em cursos específicos de educação de adultos, a seguir habilitados com os graus de mestre e de doutor, que se pode esperar a eclosão decisiva de investigação na área?

Definindo-se a educação de adultos como processo endógeno de desenvolvimento dos indivíduos dentro das comunidades, não será através delas e com elas que este género de pesquisa deverá prosperar, ou seja, em formas diversas de investigação participada?

Em que medida poderá concorrer para o fomento da investigação nestas duas vertentes o Instituto Nacional de Educação de Adultos, já proposto pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, nos Doc. Prepar. III e na Proposta Global de Reforma — Relatório Final (1988), e reconhecido como necessário pela grande maioria (80%) dos inquiridos na investigação acima referida (9)?

24 — Na medida em que o subsistema da educação de adultos se define como processo que visa criar condições para que todos os adultos, a começar pelos mais desfavorecidos, se tornem capazes de procurar resposta para as suas necessidades, pessoalmente (fase da educação permanente) ou em grupo (dimensão da educação comunitária), tudo quanto até agora dissemos sobre ele só adquire sentido se corresponder e estiver em consonância com uma vaga de fundo da comunidade inteira, tornada consciente dos seus problemas, determinada a enfrentar os desafios, confiante na procura de respostas.

Que temos feito em «conscientizar» a comunidade nacional desta situação e destas condições?

Que temos feito para nos «conscientizarmos a nós próprios»? Que poderemos fazer num sentido e noutro?

Recomendações

Das questões levantadas no parágrafo anterior parecem emergir recomendações referentes:

- À Assembleia da República;
- Ao Governo;
- Ao Conselho Nacional de Educação;
- Às comunidades regionais e autárquicas;
- Às comunidades locais;
- Às instituições de educação superior;
- Aos educadores;
- Aos adultos.

1 — *À Assembleia da República:*

- 1.1 — Promover a criação de uma *task force* com a incumbência de procurar linhas mestras de um Projecto Nacional de Desenvolvimento, a partir da análise de dois factores: a) a significação do fado do País, das suas dimensões (eco-geográficas, sócio-económico, sócio-político, cultural) e das suas causas; b) apetência, possibilidades, oportunidades, modelos e eventuais metas de desenvolvimento;
- 1.2 — Fazer a apreciação do tipo de prioridade que, neste processo, cabe ou pode caber à educação em geral e ao subsistema de educação de adultos em particular;
- 1.3 — Clarificar o enquadramento conceptual do sistema de educação (permanente), dos seus subsistemas (educação das crianças, educação dos jovens, educação dos adultos), das suas dimensões (designadamente, em educação de adultos, as vertentes supletiva, complementativa, preventiva), dos seus objectivos (formação de pessoas, cidadãos, profissionais);
- 1.4 — Promover, com base num pacto de regime entre as diversas forças partidárias, o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação que defina objectivos, estratégias e processos de avaliação;
- 1.5 — Reconhecer que o processo educativo, tal como hoje o entendemos, é de carácter permanente e comunitário e promover a elaboração de uma Lei Quadro que assegure a visão global do sistema, a coerência dos subsistemas, a definição das competências que, dentro do princípio de subsidiariedade, deverão caber a cada uma das instâncias, europeia, nacional, regional, local, associativa e individual, e ainda a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos;
- 2 — *Ao Governo:*
- 2.1 — Tendo em atenção a complexidade das tarefas envolvidas na educação de adultos como subsistema de educação permanente e tendo em conta as directivas da União Europeia sobre, por exemplo, mercado de trabalho e de emprego e formação profissional de mobilidade, exclusão e (re)integração social, de convivência inter-racial e intercultural, etc., promover a constituição de uma Comissão Interministerial que articule as políticas sectoriais (económica, profissional, social, cultural, etc.), no sentido de procurar resposta para os reais problemas das populações;
- 2.2 — Restabelecer o imprescindível órgão de coordenação da educação de adultos não tanto ao nível anterior de direcção-geral (actualmente de departamento), mas de acordo com a linha de orientação que se concretiza na recomendação anterior;
- 2.3 — Assegurar a execução de um Programa Anual de Actividades do Plano Nacional, atribuindo-lhe os recursos financeiros necessários, no entendimento de que se trata de investimento estratégico no futuro, a curto, médio e longo prazos, e a avaliar em termos da relação custos-benefícios;
- 2.4 — Ultrapassar a atribuição da paralisia da acção à endémica falta de recursos com uma forte vontade política de proporcionar os benefícios da educação a todos os portugueses;
- 2.5 — Concretizar a criação, já prevista no PNAEBA de 1979 e requerida pelo consenso geral, de um Instituto Nacional de Educação de Adultos;
- 2.6 — Criar condições às universidades e institutos politécnicos para que possam promover a formação inicial, contínua e reconversão dos educadores de adultos;
- 2.7 — Apoiar as mesmas instituições nos programas de investigação neste domínio;
- 2.8 — Apoiar as iniciativas de outras forças vivas da sociedade, instituições, associações, parceiros sociais, etc., e estimular a participação da população em todas as actividades da educação de adultos;
- 2.9 — Resolver os problemas mais urgentes dos educadores de adultos, condições de recrutamento, vencimentos, quadro e carreira profissional;
- 2.10 — Criar condições para a institucionalização, a manutenção e o desenvolvimento de uma rede de Centros de Cultura, a partir da utilização possível da rede educativa existente, pública e privada e ou de quaisquer outros recursos postos à disposição pelas comunidades;
- 2.11 — Promover a criação e desenvolvimento de Centros de Recursos Educativos, ligados em rede, que integrem equipamentos e materiais pedagógico-didáticos, bibliotecas fixas e móveis, mediatecas, etc.;
- 2.12 — Assegurar, nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo, a existência e funcionamento da rádio e da televisão educativas e de meios capazes de promover todas as formas de educação à distância, designadamente através da Universidade Aberta.
- 3 — *Ao Conselho Nacional de Educação:*
- 3.1 — Promover a criação de uma Comissão Especializada Permanente de Adultos no contexto da Educação ao Longo da Vida.
- 4 — *As comunidades regionais e autárquicas:*
- 4.1 — Definir territórios educativos e, dentro deles, aceitar iniciativas, atribuir apoios, adoptar medidas de educação compensatória, para grupos carenciados e ou de risco e promover, ao nível das suas

competências, a coordenação de todos os subsistemas do sistema educativo;

- 4.2 — Estimular a cooperação entre todas as forças regionais e locais, públicas e privadas, em processo de educação comunitária;
- 4.3 — Apoiar os projectos de desenvolvimento das populações.
- 5 — *As comunidades locais:*
- 5.1 — Promover a consciencialização das carências, o inventário das necessidades, a mobilização dos recursos, a rotação dos processos de participação na resolução dos problemas e, através de tudo isto, o desenvolvimento da consciência comunitária.
- 6 — *As instituições de educação superior:*
- 6.1 — Assegurar, em ligação com o Estado e as comunidades regionais e locais, o funcionamento de cursos e actividades de formação inicial, contínua e de reconversão de educadores;
- 6.2 — Reformular os *currícula* e promover a adopção de processos, métodos e técnicas de análise e resolução de problemas que possam constituir instrumentos de suporte à tomada de decisões e ao desenvolvimento de posturas activas, críticas e inovadoras;
- 6.3 — Promover, a partir da auscultação das carências e anseios das comunidades, projectos de investigação fundamental, orientada, aplicada e participada, em educação de adultos;
- 6.4 — Desenvolver a consciência institucional de que a sua verdadeira missão, nos dias de hoje, consiste já não em ser o escalão superior do ensino (subsistema escolar), mas em ser o centro e o motor da educação de adultos (formação inicial e formação contínua em todos os domínios e modalidades) e que, neste sentido, deve proceder à sua urgente reestruturação;
- 6.5 — Reforçar, dentro deste espírito, a ligação com instituições europeias e internacionais.
- 7 — *Aos educadores:*
- 7.1 — Consciencializar-se de que, para além da vocação e da intuição, o exercício das tarefas de educação de adultos e a aquisição de competências para conceber, coordenar e avaliar processos educativos exigem formação inicial e contínua;
- 7.2 — Adoptar os processos e métodos específicos da educação de adultos, em que não há professores e alunos, mas todos somos educandos e educadores;
- 7.3 — Treinar-se nos processos de investigação e fundamentar nela toda a actividade profissional;
- 7.4 — Atribuir a devida importância, em todas as fases da educação permanente e já desde a educação básica, às componentes de formação geral e específica, teórica e prática, humanista, científica e tecnológica, capazes de promover a melhoria contínua da qualidade no funcionamento da vida, da sociedade e das empresas;
- 7.5 — Adoptar modelos actualizados de gestão das organizações de educação/formação, de acordo com objectivos operacionais e que integrem os diversos actores numa cultura e dinâmica de competitividade, solidariedade, qualidade e inovação;
- 7.6 — Acompanhar o desenvolvimento das novas tecnologias e dos modernos sistemas integrados de comunicação, em ordem a fazer beneficiar deles o sistema educativo.
- 8 — *Aos adultos:*
- 8.1 — Adquirirmos a consciência e a convicção de que todos e cada um de nós se encontram em processo de educação permanente durante a vida toda;
- 8.2 — Compreendermos que, nesta situação, todos somos educandos e educadores, no jogo das interacções da nossa vida comunitária;
- 8.3 — Desenvolvermos hábitos de participação na resolução dos problemas comuns, concedendo prioridade aos mais desfavorecidos numa atitude de solidariedade humana que, se se estender aos animais e às coisas, será também de solidariedade ecossistémica;
- 8.4 — Questionarmo-nos, finalmente, sobre se é possível esperarmos o sucesso na educação de infância e na educação escolar, sem previamente assegurarmos a educação da comunidade dos adultos, «responsáveis de educação»; e se, ao esquecermos a educação dos adultos de hoje e não acautelarmos, assim, o êxito da educação das crianças e dos jovens, não estamos também a comprometer, irremediavelmente, a educação dos adultos de amanhã.

Referências bibliográficas

- 1 — **Documentos de instituições nacionais e internacionais**
- Assembleia da República, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E. P.
- Assembleia da República — Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988), *Proposta Global de Reforma*, Lisboa: GEP.
- Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro (Lei Quadro de Educação de Adultos).
- Ministério da Educação (1996), *Pacto Educativo para o Futuro, Documento de Trabalho*, Lisboa: Edit. do ME.

- Conselho Nacional de Educação (Ambrósio, T., relat.) (1990), *Pa-recer n.º 2/90, sobre Educação de Adultos, Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar*, Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação (Ambrósio T., coord.) (1995), *Aná-lise das Tendências e dos Obstáculos à Coerência Dinâmica entre os Sistemas de Formação, as Necessidades de Formação Profissional e os Parceriados Sócio-Educativos*, Lisboa: CNE.
- Direcção-Geral de Educação Permanente (1978), *Trabalhos Prepara-tórios para o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA). Relatório Síntese*, Lisboa: DGEF.
- Direcção-Geral de Extensão Educativa (1991 e 1992), *PRODEP. Sub-programa de Educação de Adultos. Realização em 1990 e 1991* (dois cadernos), Lisboa: DGEA.
- Departamento de Educação Básica (1993 e 1994), *PRODEP. Sub-programa de Educação de Adultos. Realização em 1992 e 1993* (dois cadernos), Lisboa: DEB.
- UNESCO (1949), *Rapport sommaire de la Conférence internationale de l'éducation des adultes, Elsenaur, Danemark, 16-25 juin 1949*, Paris.
- UNESCO (1960), *World Conference on Adult Education*, Montreal, Canada, 21-31 August 1960, Final Report, Paris.
- UNESCO (1972), *Rapport final. Troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes réunie par l'Unesco, Tokyo, 25 juillet-7 août, 1972*, Paris.
- UNESCO (1976), *Recommendation on the Development of Adult Education Adopted by the General Conference at its Nineteenth Session, Nairobi, 26 November, 1976*, Paris, s. d.; trad. port. *Projecto de Educação de Adultos*, caderno n.º 1, Braga: Universidade do Minho (1978), trad. port., Lisboa: DGEF.
- UNESCO (1965), *Congrès mondial des Ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme, Téhéran, 8-10 Septembre 1965. Rapport final*, UNESCO/ED/217.
- UNESCO (1975), *International Symposium for literacy, Persepolis, 3-8 September 1975, Declaration of Persepolis*, Paris.
- Thomas, J., (1975), *Les grands problèmes de l'éducation dans le monde*, Paris: UNESCO e P. U. F.
- FAURE, E., e outros (1972), *Apprendre à être. Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation*, Paris: Fayard-UNESCO, trad. port. *Aprender a Ser*, Lisboa: Bertrand (1974).
- UNESCO (1978), *Conférences Internationales da UNESCO sobre Educação de Adultos*, trad. port. de selecção de textos, *Projecto de Educação de Adultos*, caderno n.º 2, Universidade do Minho, Braga, 1978.
- UNESCO (1985), *Quatrième Conférence internationale sur l'éducation des adultes. Rapport final*, Paris: UNESCO, trad. port., Lisboa: DGEA (1986).
- UMDP, UNESCO, UNICEF, World Bank (1990), *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, Jomtien, Thailandy, 5-9, Mars, 1990, New York: UNICEF-House.
- Bhola, H. S. (1989), *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*, Paris: UNESCO.
- OCDE (1984), *Exames das Políticas Nacionais de Educação, Portugal*, Lisboa, ME—GEP.
- Fondation Européenne de la culture, Fragnière, G. (relator) (1975), *L'éducation créatrice*, Paris-Bruxelles: Ed. Servier-Sequoia.
- Conselho da Europa (1987), *Educación des adultes et développement communautaire: Défis e réponses*, Estrasburgo.
- União Europeia (1994), *Livro Branco sobre Crescimento, Competitividade, Emprego. Os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI*, Luxemburgo: UE.
- União Europeia (1995), *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva*, Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Primeira e Segunda Conferências Europeias sobre Educação de Adultos* (1994), Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- ONU (1992), *Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement*, Rio de Janeiro: CNUED.
- Commonwealth (1994), *The Changing Role of the State in Education: Politics and Partnerships*, London: Commonwealth.
- Banque Mondial (1995), *Rapport sur le développement dans le Monde. Le monde du travail dans une économie sans frontières*, Washington, DC.
- ERT (1995), *Uma Educação Europeia. A Caminho de Uma Sociedade Que Aprende. Relatório da Mesa-Redonda dos Industriais Europeus*, Bruxelas: ERT.
- ONU (1995), *Rapport du Sommet Mondiale pour le développement social*, New York: UN doc. A/Conf. 166/9.
- PNUD (1995), *Rapport sur le développement humain*, Paris: Económica.
- UNESCO (1995), *Quatrième Conférence mondiale sur les femmes. Lutte pour l'égalité et la paix*, Beijing — Chine, 4-15 Septembre, 1995.
- Commission on Global Governancé (1995), *Our Global Neighborhood. The Rapport of the Commission on Global Governance*, Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO (1995), *Rapport mondiale sur l'éducation*, Paris: UNESCO.
- Delors, J., et al. (1996), *Rapport à l'UNESCO de la Comission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidé par Jacques Delors. L.'éducation. Um tresor est caché dedans*, Paris: Ed. UNESCO — Ed. Odile Jacob.

2 — Outras referências

- Ambrósio, M. T. (coord.) (1995), *Estado Actual da Investigação em Formação. Actas do Colóquio Maio 1994*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Barreto, A. (1996), *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa: Universidade de Lisboa — Instituto de Ciências Sociais.
- Belchior, F. H. (1990), *Educação de Adultos e Educação Permanente. A Realidade Portuguesa*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (coord.) (1995), *Estudo Nacional de Literacia, Relatório Preliminar*, Lisboa: Universidade de Lisboa — Instituto de Ciências Sociais.
- Coelho, Adolfo (1916), *Cultura e Analfabetismo*, Porto: Renascença Portuguesa.
- Cortésão, J. (1912), «Universidades livres, extensões universitárias e universidades populares», in *Vida Portuguesa*, Porto, Janeiro, 15 (4).
- Dias, J. R. (1978), *A Educação de Adultos. Introdução Histórica* (3.ª Ed. 1983), Braga: Universidade do Minho.
- Dias, J. R. (1983), «Da educação escolar à educação de adultos», in Dias, J. R. (coord.), *Curso de Iniciação à Educação de Adultos*, Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, R. (1980-1981), «Nascimento da educação de adultos (séc. XVIII)», in *O Instituto*, CXL-CXLI, pp. 43-77.
- Freire, P. (1970), *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Grainha, M. B. (1908), *O Analfabetismo em Portugal*, Lisboa.
- Kaestle, C. F., (coord.) (1990), *History of Literacy*, número especial de *History of Education Quarterly*, 30 (4).
- Kaestle, C. F., et al. (1991), *Literacy in the United States: Readers and Reading since 1880*, New Haven (Connecticut): Yale University Press.
- Lima, L. C., et al. (1988), *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*, Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Lima, L. C., e Oliveira, P. C. (org.) (1995), *A Educação de Adultos na Europa. Portugal. Relatório Preliminar*, Braga: Universidade do Minho.
- Magalhães, J. (1994), *Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime. Um Contributo para a História da Alfabetização e da Escolarização em Portugal*, Braga: Universidade do Minho — Instituto de Educação.
- Magalhães, J. (1996), «Um apontamento para a história da alfabetização e da educação de adultos nos séculos XIX e XX em Portugal», in Simões, A. (coord.), *Educação de Adultos em Portugal*, Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Universidade de Coimbra.
- Melo, A. (1983), *Adult Education in Europe: Portugal*, Prague: European Centre for Leisure and Education.
- Nogueira, A. I. (1996), «Os caminhos e os (des)caminhos da educação de adultos. Portugal anos 80-90. Uma síntese despretençiosa», in Simões, A. (coord.), *Educação de Adultos em Portugal*, Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Universidade de Coimbra.
- Nóvoa, A. (1980), «O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos e (descaminhos) da formação de adultos», in *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), pp. 7-20.
- Nóvoa, A. (1988), «A República e a escola: das intenções generosas ao desengano das realidades», in *Revista Portuguesa de Educação*, 1(3), pp. 29-60.
- Patrício, M. F. (1982), «A educação de adultos em Portugal — Os últimos dois séculos — Propostas e conceitos fundamentais», in *Educação de Adultos no Alentejo — Contributo para a Formação dos Agentes Educativos*, Évora: Universidade de Évora.
- Ramos, R. (1993), «O método dos pobres: Educação popular e alfabetização em Portugal (século XIX)», in *Colóquio Educação e Sociedade*, 2., pp. 41-68.
- Sampaio, J. Salvado (1980), *Portugal — A educação em Números*, Lisboa: Livros Horizonte.

Simões, A. (coord.) (1996), *Educação de Adultos em Portugal. Situação e Perspectivas. Actas das Jornadas Abril 1994*, Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Universidade de Coimbra.

Silva, F. Ribeiro (1993), «História da alfabetização em Portugal», in *A História da Educação em Espanha e Portugal — Investigação e Actividades* (Nóvoa A. e Ruiz Berrio, J. Eds.), Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 101-121.

Conselho Nacional de Educação, 26 de Junho de 1996. — A Presidente, *Maria Teresa Ambrósio*.

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Por despacho de 12-4-96 do reitor da Universidade do Algarve:

Mestre José Paulo Patrício Geraldês Monteiro — autorizado o contrato administrativo de provimento como assistente convidado da Unidade de Ciências e Tecnologias dos Recursos Aquáticos da Universidade do Algarve, por conveniência urgente de serviço, com efeitos a partir de 15-4-96, pelo período de um ano, renovável por sucessivos períodos de três anos, auferindo mensalmente o vencimento líquido de 287 500\$. (Visto, TC, 31-7-96. São devidos emolumentos.)

19-8-96. — A Administradora, *Maria Cândida Soares Barroso*.

Por despacho de 5-8-96 do reitor da Universidade do Algarve:

Licenciada Maria Manuela de Brito Alves Dias Vaz Coelho, assistente convidada da Unidade de Ciências Exactas e Humanas da Universidade do Algarve — autorizada a renovação do contrato, pelo período de três anos, com efeitos a partir de 1-10-96.

21-8-96. — A Administradora, *Maria Cândida Soares Barroso*.

Por despachos de 31-7-96 do reitor da Universidade do Algarve:

Licenciado José Alberto de Brito Pereira, assistente convidado, em regime de tempo parcial, com 40% do vencimento, da Unidade de Ciências Económicas e Empresariais da Universidade do Algarve — autorizada a renovação do contrato, com efeitos a partir de 15-10-96, pelo período de três anos.

Licenciada Maria José Grade da Encarnação, assistente convidada da Unidade de Ciências Económicas e Empresariais da Universidade do Algarve — autorizada a renovação do contrato, com efeitos a partir de 15-10-96, pelo período de três anos.

22-8-96. — A Administradora, *Maria Cândida Soares Barroso*.

Escola Superior de Tecnologia

Aviso. — Para os devidos efeitos, avisam-se os candidatos ao concurso interno geral de acesso para preenchimento de uma vaga de primeiro-oficial para a Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Algarve, a que se refere o aviso publicado no DR, 2.ª, 181, de 6-8-96, de que a lista de candidatos admitidos e excluídos se encontra afixada no átrio da Escola Superior de Tecnologia, Universidade do Algarve, Campus da Penha, em Faro, a partir da data da publicação deste aviso.

A Presidente do Júri, *Maria de Fátima Almeida*.

Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo

Edital n.º 3/ESGHT/96. — O Doutor Eugénio Maria de Melo Alte da Veiga, professor catedrático e reitor da Universidade do Algarve, faz saber, nos termos dos arts. 5.º, 7.º, 15.º e 17.º do Dec.-Lei 185/81, de 1-7, que:

1 — Está aberto concurso documental, pelo prazo de 30 dias, a contar da data da publicação do presente edital no DR, para recrutamento de um professor-adjunto na área científica de Ciências Sociais para a Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo, a que poderão concorrer:

- Os professores-adjuntos da área científica para que é aberto o concurso de outra escola de ensino politécnico;
- Os professores-adjuntos da mesma ou de outra escola de área científica considerada pelo conselho científico como afim daquela para que é aberto o concurso;
- Os assistentes com, pelo menos, três anos de bom e efectivo serviço na categoria que tenham obtido um diploma de estu-

dos graduados ou estejam habilitados com o grau de mestre ou equivalente na área científica em que é aberto o concurso;

d) Os candidatos que tenham um currículo científico, técnico ou profissional relevante e estejam habilitados com o grau de mestre ou equivalente ou que tenham obtido um diploma de estudos graduados na área científica em que é aberto o concurso;

e) Os equiparados a professor-adjunto ou a assistente, da mesma ou de outra escola, da área científica para que é aberto o concurso ou de área afim e que satisfaçam as condições habilitacionais e tempo de serviço indicados na al. c).

2 — São condições preferenciais:

- Ter experiência pedagógica na área de Ciências Sociais;
- Ter como base uma licenciatura em Serviço Social;
- Ser titular de um grau de mestre em Serviço Social;
- Ter residência na região do Algarve.

3 — Métodos de selecção — avaliação curricular e entrevista, se o júri entender necessário.

4 — A ordenação dos candidatos terá por base o seu mérito científico, profissional e pedagógico e a sua relevância para a área em que é aberto o concurso e a entrevista individual, quando realizada.

5 — Do requerimento de admissão a concurso, dirigido ao presidente do conselho directivo da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo, deverão constar os seguintes elementos: nome completo, filiação, data e local de nascimento, residência actual, estado civil, número e data do bilhete de identidade e serviço de identificação que o emitiu, graus académicos e respectiva classificação final, categoria profissional e cargo que actualmente ocupa.

6 — O requerimento deverá ser acompanhado de:

- Documentos comprovativos das habilitações literárias ou fotocópia autenticada;
- Fotocópia do bilhete de identidade;
- Curriculum vitae;
- Lista completa da documentação apresentada.

7 — Do curriculum vitae deverão constar:

- Habilitações académicas, classificações, data e instituição em que foram obtidas;
- Formação e experiência profissional (data, local, actividades e instituições em que exerceu actividade profissional a qualquer título);
- Frequência e acções de formação (deverão ser especificados a duração, a data, o local, orientadores dos cursos, forma e resultado da avaliação, bem como outros elementos que permitam avaliar o grau de participação e ou repercussão das acções de formação na prática docente do candidato);
- Participação em experiências de inovação, desenvolvimento curricular ou avaliação pedagógica (os elementos fornecidos deverão permitir avaliar o grau de intervenção e responsabilidade do candidato, bem como os resultados finais da experiência);
- Outras funções exercidas no domínio da educação (indicando funções, o período de tempo, a data e o local em que o foram, devendo ser incluídos os elementos julgados pertinentes para poder ser avaliado o desempenho do candidato);
- Trabalhos de investigação, técnicos ou didácticos realizados (os elementos referidos deverão permitir avaliar as competências adquiridas neste domínio, através da análise da qualidade dos trabalhos produzidos).

8 — A apresentação das candidaturas pode ser feita directamente na Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo ou enviada por correio registado para o seguinte endereço: Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo da Universidade do Algarve, Campus da Penha, 8000 Faro.

21-8-96. — O Reitor, *Eugénio Alte da Veiga*.

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Aviso. — 1 — Nos termos do Dec.-Lei 498/88, de 30-12 (com as alterações introduzidas pelo Dec.-Lei 215/95, de 22-8), torna-se público que, por despacho reitoral de 1-8-96, após consulta à Direcção-Geral da Administração Pública (ofício da DGAP n.º 9511/DGE/DIV/95, de 9-10), se encontra aberto, pelo prazo de 15 dias úteis a contar da data da publicação do presente aviso no DR, concurso externo de ingresso para provimento de um lugar de técnico-adjunto de 2.ª classe, área de biblioteca e documentação, previsto no quadro de pessoal da Universidade da Beira Interior.