



**José Pedro Amorim**

Assistente de investigação  
do Instituto de Educação  
da Universidade Católica Portuguesa.

**Joaquim Azevedo**

Professor Associado com Agregação  
e Director do Instituto de Educação  
da Universidade Católica Portuguesa

**Joaquim Luís Coimbra**

Professor Associado da Faculdade  
de Psicologia e Ciências da Educação  
da Universidade do Porto

**Luís Imaginário**

Professor Auxiliar Convidado  
da Faculdade de Psicologia e Ciências  
da Educação da Universidade do Porto

# QUANTOS CALCANHARES TEM AQUILES?

## Balanço de fragilidades da educação e formação de adultos em Portugal <sup>1</sup>

RESUMO A premência da educação e formação de adultos (EFA) em Portugal, conjugada com a entrada num período (2007-2013) abrangido por um novo programa operacional, aconselha um balanço das fragilidades do sistema EFA dirigido a uma população formalmente pouco qualificada, designadamente em duas ofertas basilares: os cursos EFA e o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Balanço porquanto se afigura essencial que a sinalização e a discussão das fragilidades sirva a melhoria das práticas e, então, se imprima nova força a este desígnio que se quer totalmente difundido pela sociedade portuguesa. É neste sentido, também, que surge a metáfora paradoxal do calcanhar de Aquiles, isto porque a fraqueza de natureza mitológica que a ele se associa pouco ou nada condiz com a sua consabida resistência.

A reflexão versará aspectos da estrutura do sistema referido, da mobilidade e progressão que possibilita aos seus aprendentes, da articulação entre as ofertas, bem como da adequação do instrumento que norteia a intervenção: o renovado referencial de competências-chave. A partir desta base, analisar-se-ão duas metodologias nevrálgicas dos cursos EFA: o reconhecimento e validação de competências, por um lado, e os temas de vida, por outro. Quanto ao processo de RVCC, enquanto certificação de competências apenas escolares, questionar-se-á a sua capacidade de contrariar a situação social profundamente deficitária que ainda se mantém. Decorrerá daí uma interrogação que nos parece crucial: o que fazer com o sem-número de candidatos a formação que nunca deixam de o ser, pelo facto de não reunirem as condições de partida necessárias à realização deste processo?

*“Todos nós, que sonhamos e pensamos, somos ajudantes de guarda-livros num Armazém de fazendas, ou de outra qualquer fazenda, em uma Baixa qualquer. Escri-turamos e perdemos; somamos e passamos; fechamos o balanço e o saldo invisível é sempre contra nós.” (Pessoa, 2001: 374/375)*

*“[...] e um momento me senti alto, como a criança num balouço” [p. 92].*

<sup>1</sup> Texto de apoio à comunicação apresentada no VIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza, em 13 de Outubro de 2006.

## 1. GANHAR BALANÇO...

A abrir, urge clarificar a nossa intenção com vista a melhor definir o caminho ainda assim melindroso que pretendemos percorrer. [Ou não estivéssemos justamente a sinalizar as nossas fragilidades, de quantos inter-vêm e se envolvem na educação e formação de adultos.] O objectivo deste texto não se circunscreve ao exercício de desconstrução crítica — e mais ou menos estéril — desta realidade assaz complexa. Pretendemos contribuir para reunir forças que nos empurrem para a frente, num balanço que se quer resolutivo e fundado na experiência granjeada.

Está claro que o atraso estrutural de Portugal no que respeita à educação e formação de adultos é inequívoco, como o é o esforço que temos vindo a fazer — tanto quanto insuficiente, aliás. Numa altura em que, para mais, nos preparamos para dar lugar e tempo à execução de um novo programa operacional, parece prudente que se faça um balanço das fragilidades do sistema de educação e formação de adultos (EFA) em Portugal. Dada a sua complexidade, decidimos centrar a nossa análise em duas ofertas que se dirigem a uma população formalmente pouco qualificada: os cursos EFA e o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

## 2. SINOPSE DE UM FILME QUE (QUASE) TODOS VÊEM MAS NINGUÉM ADMITE

A nossa primeira preocupação consiste em saber se o território EFA está efectivamente preparado para ser calcorreado por quem o visita e se, aos interessados, se concede a possibilidade de nele se autoconduzirem. E se a ajuda de que dispõem for a de um mapa que não conhecem? E se a sinalética for deficitária e algumas vezes enganosa? E se nem sinaleiros forem capazes de ajudar o trânsito, porquanto desconheçam as vias que se transmutam permanentemente?

Outro problema é termos tão-só um pequeno barco salva-vidas num grande navio sobrepovoado que se afunda lentamente, isto é, a oferta não chega para toda a procura. Há muitos adultos que não se enquadram nos percursos de educação e formação disponíveis. O que fazer então com esses que não têm emprego nem o perfil que queremos para os deixarmos aprender? Vamos esperar ingenuamente que as gerações se renovem, na ânsia de que não contaminem a sociedade com os seus problemas, que não estraguem os filhos, que desapareçam sem deixar rasto nem memória?

Outra incisão que achamos necessária cai sobre a fraca mobilidade e possibilidade de progressão que é dada aos aprendentes que seguem estas que são, talvez, as menos ortodoxas das vias de aprendizagem formais. Logo porque a desconfiança social de que são alvo não está sarada. Porque é “fácil”, porque “é tão pouco tempo”, porque “nem têm professores nem aulas”, porque “assim também eu”, porque tudo, porque nada, porque porque. Mas também porque a promessa do “B4”, com equivalência ao 12º. ano de escolaridade, nunca deixou de o ser e, por isso, de agigantar expectativas (e o perigo que aqui se esconde!) e de as frustrar, como num rude despertar. Voltando à metáfora do território, é quase como se uma auto-estrada desembocasse numa vereda, onde o caminho só surge depois de desbravado e descoberto.

Há também uma indesejável falta de articulação entre as ofertas. E mais grave do que isso poderá ser que rermos articulá-las à força. De resto, não podemos (mas ouvimo-lo frequentemente) incorrer no erro de pensar que os cursos EFA se destinam àqueles que não conseguem concluir o percurso num centro de RVCC e, por isso, são encaminhados para um curso EFA. As ofertas, entre si, são instrumentos tão diferentes que não podemos pretender que na orquestra exibam as mesmas sonoridades. Os cursos EFA têm uma carga horária mais pesada e menos flexível do que os processos de RVCC. Aqueles são remunerados, estes não. Aqui há, portanto, uma profunda preocupação social que tem de ser considerada. A questão não pode recair tão-somente sobre os perfis de competência, por mais ou menos bem que tenham sido traçados. Para além disso, os cursos EFA compreendem uma dupla certificação, o RVCC não. Nesse caso, o que justifica privar de certificação profissional aqueles que a desejam, ao mesmo tempo que elevam a sua escolaridade? Com que direito preterimos os que são capazes de evidenciar mais competências, em favor dos que não o fazem tão bem ou menos se cruzaram com experiências fecundas em aprendizagens?

Agrava o marasmo a falta de acompanhamento das práticas (como o fez inicialmente a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), leal, verdadeiramente preocupado em discutir o que mais importa. Mas tentemos a fazer desse acompanhamento um luxo inoportuno, por isso lhe extorquimos os recursos, primeiro, e, subsequentemente, a possibilidade de agência (que até o nome do novo organismo deixou de compreender). Nunca dispensamos a supervisão (e não queremos dizer que seja dispensável, bem pelo contrário), no entanto, ela não pode substituir o acompanhamento de que falamos, já que implica (quase) sempre, como sabemos, uma hierarquia de poder que pouco ou nada favorece comportamentos tão essenciais ao desenvolvimento como confessar uma dúvida, assumir incertezas e angústias profissionais — menos perigosas, muito provavelmente, do que as certezas, as ausências de dúvidas. Sem querermos entrar em comportamentalismos, será certo que a possibilidade de censura levará os agentes EFA<sup>2</sup> a engolir mil e uma perguntas para as quais não têm resposta.

### 3. REFERENCIAL OU RECEITUÁRIO DE COMPETÊNCIAS-CHAVE?

Parece pouco acertado pressupor que a descodificação do referencial garante a sua correcta apropriação por todos os actores EFA. Como se fosse esse o remédio! A crença resulta em prática hermética, pensamos, com consequências danosas, ao menos em potência. Senão vejamos. O termo está, antes de mais, longe de ser monossémico. Para uns é desconstrução, para outros digestão. Por uns é vantajosa, por outros desastrosa — porque liderada por quem a não devia liderar, por falta de tempo, por falta de adequação dos formadores ao modelo EFA (que só paradoxalmente pode ser chamado de modelo, já que a sua primeira característica é justamente não haver modelo, ou seja, não haver uma prática uniforme, pré-programada, reproduzível, generalizável e transferível por todos os focos de intervenção). Ademais, o que se promove com a descodificação desse texto que tem de ser necessariamente apropriado pelos aprendentes? Isto na senda de crer que possam autoconduzir-se autonomamente e trilhar um itinerário à medida das suas energias, da vontade de chegar mais longe (ou da preguiça de ficar por perto), da sede de conhecer, de saber, de ser mais, finalmente.

Esquecidas as intenções (mas mesmo as boas sabemos onde acabam...), não acalantarão, nos adultos formalmente (e efectivamente também, em mais casos do que aqueles que desejamos) pouco qualificados, um sentimento reforçado — menos pelas melhores intenções e mais pelas “más” práticas! — de incompetência generalizada? Qual poderá ser o impacto de um documento que distribuámos automática e repetidamente a quem não o percebe? Mesmo que lancemos com rapidez e simpatia uma deixa “envenenada” do tipo: “é natural que não percebam mas eu explico”... Que péssimo arranque para quem quer reconhecer e validar competências, para quem virá a defender (aqueles que o fazem!) que não está ali para ensinar, convencionalmente, mas para apoiar e desafiar a aprendizagem dos adultos e, com isso, aprender também.

Mas fizemos ainda pior, quando entendemos que só na escola, e não com a vida, é que se pode aprender. E, por isso, temos vindo a arrancar pedras dos alicerces para a parte de cima da nossa casa, numa tentativa de construir maiores varandas e, até, fazer dela um arranha-céus. Quem é que supõe bem acolhidas, por exemplo, as alterações ao referencial de Matemática para a Vida? Ainda é para a vida? Ou para a escola? Ainda haverá muitas competências de matemática validadas, de facto, com base em aprendizagens informais? Já todos perceberam como é que se faz? Devemos partir do princípio de que nem todos (para não cair na tentação de dizer nenhum) os aprendentes vão achar que já estão na vida real, na sua vida, pelo simples facto de estarem a resolver problemas de “fichas” bem bonitinhas (que houve investimento do formador ninguém questionará) que tratam de tijoleiras (que os adultos passam a vida a mudar o chão da casa — e são eles que o fazem!? — ou provêm de áreas como a construção civil ou aparentadas) ou do ambiente (muitas vezes um trunfo tão mal jogado). Quantos problemas reais, deles, os aprendentes conseguem trazer para a formação? Insistimos que há quem pense que na vida não há pontas que cheguem para desenrolar um novelo inteiro de aprendizagens.

Em Linguagem e Comunicação a mudança também não nos parece vantajosa, uma vez que ocorre essencialmente a nível da forma e menos dos conteúdos (para nem falar em processos). E se a primeira formulação do

<sup>2</sup> Designamos, assim, todos os técnicos envolvidos na EFA: mediador, formadores, director pedagógico, orientadores dos contextos reais de trabalho.

referencial já era pouco manuseável pelos aprendentes, que dizer da segunda, com vocábulos inteligíveis apenas para gente especializada?

Já as alterações do referencial de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) parecem denunciar uma forte aproximação do referencial à vida, bem como uma concepção abrangente que faz das TIC (e muito bem) muito mais do que a utilização de um computador pessoal. Veja-se, por exemplo, a unidade de competência A dos diversos níveis, que torna possível validar uma competência de TIC a quem nunca trabalhou num computador.

Mas, então, por que razão se salvou de novas recriações o referencial de Cidadania e Empregabilidade? Exactamente aquele que os autores consideravam constituir-se de “‘actividades’ ou, talvez melhor, ‘problemas a resolver’ [cuja] operacionalização — demonstração de competências já possuídas ou a adquirir — exigir [ia] igualmente a definição de ‘critérios de evidência’” (Alonso *et al.*, 2001: 100). Cuidamos que este final aberto e provocatório é sinal que pede profundas discussões e compreende uma operacionalização plural cujas linhas de orientação deviam ser escritas e debatidas.

#### 4. RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS JÁ RECONHECIDAS, VALIDADAS E CERTIFICADAS?

O afastamento do referencial de competências-chave dos aprendentes e das suas vidas acabará por, a manter-se, ditar a [quase] dispensabilidade do reconhecimento e validação de competências. Terá outras funcionalidades, de acolhimento, de construção de inter-relações baseadas na confiança, de redescoberta das narrativas de vida, conquanto isso seja pouco em função do que poderia ser. A escolarização de todo o processo faz com que se atribua valor unicamente às aprendizagens já reconhecidas e certificadas ou, então, àquelas adquiridas em percursos escolares incompletos e, por isso, não certificados. Todas as outras — as decorrentes das experiências profissionais, por exemplo, que constituem parte extremamente significativa do património de competências dos adultos — são por nós consideradas, espartilhados (e já não orientados) por um referencial cada vez mais receituário de conteúdos<sup>3</sup>.

#### 5. TEMAS DE VIDA OU ALGEMAS INDEVIDAS?

Temas de vida. Esta, como outras fórmulas, corre o risco de deflagrar nos agentes EFA a ideia de que, ao assim denominarem as suas práticas, já estão a fazer diferente, quando na realidade é mais do mesmo com outra designação. Os temas de vida não podem converter-se em algemas indevidas. Tratemos de perceber primeiro quais são os principais objectivos que lhes subjazem, de modo a sabermos se há vida para além dos temas. Eles visam fundamentalmente garantir a transversalidade da formação (tão simples de dizer mas tão difícil de fazer), bem como o seu enraizamento nas situações de vida dos sujeitos. Para além disto, os cursos têm um outro fito essencial (tão bem dito pelos aprendentes): promover o saber-viver juntos, designadamente trabalhar.

Vamos trazer outro problema à discussão e já retomaremos o caminho. Não há emprego para todos. É verdade. Assim como é uma negligente irresponsabilidade pensar e fazer a EFA como se os aprendentes pudessem ser dispensados da necessidade de trabalhar e obter uma remuneração que garanta o seu sustento e o daqueles que deles dependem. Não baralhemos mais as cartas, que o jogo já não nos é nada favorável. Privilegiar o desenvolvimento vocacional dos aprendentes, no quadro de um desenvolvimento multidimensional e pantocrático<sup>4</sup>, não significa subjugar a EFA a um mercado de trabalho que se sabe saturado, pobre em oportunidades (ao menos,

<sup>3</sup> Cuidamos que algumas destas preocupações serão sentidas também pela Direcção-Geral de Formação Vocacional, na medida em que tornou público um questionário que visa, precisamente, avaliar a adequação do referencial de competências-chave [disponível on-line em [http://www.infoefa.com/suportes\\_efa\\_ficheiros/110\\_questionario.doc](http://www.infoefa.com/suportes_efa_ficheiros/110_questionario.doc), 25.9.2006].

<sup>4</sup> Ainda que Paolo Federighi faça corresponder o conceito de “pantocrata” ao de “homem multidimensional” (Federighi, 2001: 34), parece-nos que as raízes etimológicas da expressão nos poderão levar mais longe. Com efeito, *pan* [tudo ou todo] e *krátos* [poder, domínio], traduzem também a importância de a EFA conferir, aos aprendentes, poder e controlo sobre as próprias vidas (vd., também, Bandura, 1997).

para todos). Trata-se antes de promover o desenvolvimento da relação dos sujeitos com o mundo, nomeadamente (com falta) de emprego e de formação.

Onde está esta preocupação nos temas que se têm desenvolvido? Por vezes, numa infantilização da EFA que deixa, no mínimo, lugar à suspeita de que nem todos os actores<sup>5</sup> se revêem nessa abordagem (dos cartazes aos desenhos, dos materiais aos textos, sendo claro que, à partida, não há formas de expressão menores). Neste parágrafo, algumas imagens funcionariam decerto muito melhor do que mil palavras. É tão bom ser-se criança quando se é criança. Não pode o facto de se tratar de um nível básico de aprendizagem confundir-nos e fazer-nos tomar os adultos por crianças.

Ainda que haja excelentes exemplos da exploração de temas de vida, parece-nos que outras metodologias devem ser consideradas atentamente<sup>6</sup>. Começemos pelas Provas de Aptidão Profissional e de Inserção Social, um projecto transversal e longitudinal a todo o curso, no qual cada aprendente desenvolve individualmente (e, por isso mesmo, devidamente articulado com momentos de trabalho em grupo) um tema enquadrado no referencial da formação (profissionalmente) qualificante<sup>7</sup>. A escolha do tema, importa acrescentar, é feita pelo adulto com base nos seus interesses, experiências e projectos — numa tentativa de, no presente, enformar uma ponte coerente e consequente entre passado e futuro (volta a ser muito mais difícil fazer que dizer). Neste projecto, como ao longo do curso, deverá privilegiar-se a exploração do mundo vocacional, de modo a consubstanciar-se a (re)construção que (re)fazem dos seus projectos de vida. E aqui, para além de procurar novos caminhos de formação para o futuro, existem as aprendizagens relacionadas com contextos reais de trabalho. Parece sensato que este trabalho comece com uma inventariação das entidades cuja actividade profissional desenvolvida seja a pretendida pelo aprendente (assistimos diversas vezes à surpresa provocada pelo facto de descobrirem entidades à porta de casa, precisamente no lugar onde, normal e inicialmente, todos pensam não restar nada para conhecer). Após essa pesquisa, há que visitar as entidades, contactar com os seus responsáveis (e eventuais empregadores), propor a realização de voluntariado e estágios de duração variável, de acordo com as competências que o adulto tem validadas. Quando completa, por exemplo, a validação numa área de competência, não faz qualquer sentido que permaneça em sala a redemonstrar o que está demonstrado. Esta é uma excelente ocasião, aliás, para trabalhar a sua autonomização: o desmame de uma situação claramente protegida, mas forçosamente efémera<sup>8</sup>. Neste sentido, podemos verificar empiricamente como a aproximação do final do curso gera um efeito de aumento da ansiedade (Amorim, 2004). Na EFA não podemos contentar-nos com alguns tímidos esvoaçares de uma “borboleta”, qual “luz [...] à procura de um seu túnel” (Couto, 2002: 69). O desígnio é despertar *borboletas*, ágeis, desembaraçadas — símbolo e hieróglifo da ligeireza álcree e aérea (Huxley, 1936) —, na procura de alcançar a sua luz ao fundo do túnel e com a certeza de que a luz envolve a crisálida mas pouco ou nada a penetra.

## 6. QUEM PREPARA OS CANDIDATOS PARA O RVCC?

Têm-se atribuído aos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (CRVCC) metas irrealistas. É preocupante que se lhes exija quantidade e assim se minimize a importância da qualidade, que o

<sup>5</sup> Onde se incluem, também, os aprendentes.

<sup>6</sup> Cremos, contudo, que, para um maior aprofundamento desta temática, é inevitável remetermos para a nossa “Metamorfose das Borboletas” (Amorim, 2004).

<sup>7</sup> Fórmula que preferimos à consagrada “formação profissionalizante” (vd. Amorim, 2004).

<sup>8</sup> Esta acção — na continuidade da ponte estabelecida com a “Metamorfose das Borboletas” (Amorim, 2004), e a despeito, sublinhe-se, dos excessos poéticos —, parece descrita, metaforicamente, num excerto de “Sem Olhos em Gaza” de Aldous Huxley: “Um rápido movimento da cabeça e do tórax, e a tromba fora enfiada no recesso de uma flor, para, logo após, ser retirada e, com a mesma rapidez e certeza, mergulhada entre os lábios de outra e ainda outra flor, até serem exploradas todas as flores numa considerável extensão e ser necessário dar-se pressa em dirigir-se para alguma parte do tufo ainda por devassar. E assim sucessivamente, a sondar o âmago das flores expectantes, a descer fundo às fontes guarnecidas e ocultas daquela [i]nebria doçura! E assim sucessivamente, e com que insaciável concupiscência, com que intensa paixão ela se entregava àquela avidez orientada e segura!” (Huxley, 1936: 97)

único indicador verdadeiramente tido em conta na avaliação do desempenho dos centros (e dele decorre — ou ameaça-se que sim — a aprovação do financiamento) tenha que ver com o número de adultos certificados. Bem pouco, não (?), se partirmos do princípio (correcto, aliás) de que antes da certificação há o acolhimento, a triagem, o encaminhamento, as certificações parciais... e se chegarmos, no fim, à conclusão de que trabalhamos com pessoas e não com números...

A estrutura confusa do sistema de EFA tem aqui um bom mau exemplo. Existem centros que certificam competências escolares (RVCC) e centros que certificam competências profissionais (RVCC Pro), mas nunca centros que proporcionem duplas certificações. Porquê?

Conquanto os efeitos sejam previsíveis e observáveis, valerá a pena esquadrihá-los. Por um lado, parecem-nos diminuta (e, ainda assim, com que resultados?) a oferta dos RVCC Pro. Na região Norte, por exemplo, supõe-se que haja muitos mais saber-fazer profissionais do que os certificáveis pelos Centros de Formação Profissional do Porto e Braga, tão-somente técnico de electrónica industrial, mecânico de automóveis e operador de máquinas<sup>9</sup>.

Por outro, os RVCC esgotam-se para (e em) desencantar competências escolares, quando, como dissemos, o principal capital de experiências por reconhecer (validar e certificar) dos adultos é, justamente, de ordem (desordem, quando exigente de integração) ou com origem profissional. Consequentemente, a oferta resulta pouco adequada a grande parte dos adultos portugueses, muito longe de possuírem o conjunto de competências básicas identificadas no referencial. Logo, não parece admissível que um CRVCC possa funcionar sem uma articulação fortíssima com outras ofertas, designadamente as acções S@bER+. Não podemos iludir-nos a ponto de pensar que os adultos têm todas as competências que entendemos chave. Que basta juntar uns pozinhos à experiência dos adultos, já que, afinal, têm de ter competências para (sobre)viver. Desafortunadamente, estes casos são minoritários. Assim postas as coisas, não surpreenderá o fenómeno de migração de centro em centro daqueles aprendentes que não reúnem as condições de partida necessárias à realização deste processo. Quando o percebem, na ausência de respostas (umas vezes formativas, outras vezes sociais) e na presença de muitos constrangimentos (de tempo, de recursos...), os centros acabam por “despachá-los” para outros centros, na esperança (ingénua?) de que funcionem melhor ou de que, simplesmente, a bomba não lhes rebente nas mãos — sobretudo quando, à espera, estão sujeitos em quem se depositam expectativas instantâneas de sucesso (que também aqui há quem pense em termos de bons e maus, aptos e não aptos). E não interessa, como vimos, pelos imperativos de quantidade, que se tenha ajudado os menos bons a serem um pouco mais competentes.

Os CRVCC têm de contribuir para resolver o problema no ponto em que estão, não podendo abandonar-se à ideia de que o problema está a montante (“os adultos não tiveram experiências realmente válidas”) ou abrir comportas a certificações pouco rigorosas (“chega a experiência deles”), diminuindo a jusante a resistência das margens erigidas pelo potencial humano face a um rio incontrolável de mudança.

Na sua acção, ainda que a realização autónoma das actividades produza resultados positivos, deverá reforçar-se a componente de reflexão, mormente de discussão e debate, em grupo, de projectos, ideias e perspectivas. Só assim poderá contrariar-se o ligeiro aumento do sentimento de alienação pessoal verificado entre os aprendentes de um CRVCC e, até, a tendência de os adultos significarem o processo de RVCC com base nos conteúdos e muito menos nos processos (Amorim, 2004).

## 7. PSICÓLOGOS SEM CIDADANIA NEM EMPREGABILIDADE

Embora não queiramos fazer deste texto um manifesto de luta de classe (profissional, claro) nem um panfleto sindical ou corporativista, a toada provocatória impõe-se na emersão desta que, cremos, constitui mais uma fragilidade do sistema de educação e formação de adultos pouco escolarizados.

Actualmente, se se mantiver a vigência de uma norma que foi tornada pública e feita cumprir sem nunca deixar de ser interna, diplomados em Psicologia e Ciências da Educação estão afastados da possibilidade de dar

<sup>9</sup> Vd. [http://portal.iefp.pt/portal/page?\\_pageid=117,154380&\\_dad=gov\\_portal\\_iefp&\\_schema=GOV\\_PORTAL\\_IEFP](http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,154380&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP) em 2.10.2006.

formação de cidadania e empregabilidade. Tal possibilidade só assiste a professores licenciados em Economia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia<sup>10</sup>.

Privilegiar os professores. A boa intenção, neste caso, pode ser contribuir para uma redução do desemprego entre os professores (mas, também aqui, psicólogos e diplomados em Ciências da Educação não vivem dias felizes). Mas o que é que os adultos pouco escolarizados ganham com esse privilégio? E, melhor (ou pior, tudo dependerá da perspectiva), o que é que podem perder com esta (des)orientação? Por que razão um licenciado em Geografia, História, Economia, Filosofia ou Sociologia reúne, à partida, mais garantias de ser capaz de desenvolver uma formação com qualidade nesta área em particular? O que têm a mais que os licenciados em Psicologia e Ciências da Educação? Não pode ver-se nesta política mais uma tentativa de escolarização da EFA? Se nos lembrarmos, então, do esforço dispensado à tentativa de cisão com o modelo escolar, de corte profundo com o papel do professor e as transferências “bancárias” e unidireccionais de aprendizagens e conhecimentos! Se nos lembrarmos das tentativas de apagar as palavras “professor” e “aulas” do léxico EFA, a fim de evitar a indesejada confusão de metodologias!

Não vamos aqui escarpelizar currículos (muito menos ocultos) de formação, mas o que é que estes que agora se tenta varrer (não) aprendem na formação inicial (que é a que, aí, exclusivamente se considera) que os afasta da possibilidade de intervir na EFA? Não esqueçamos que, inicialmente, soa ouvir-se que o perfil do mediador (e com o profissional de reconhecimento de competências não terá sido diferente) deveria passar, preferencialmente, por uma licenciatura em Psicologia e deveria, outrossim, assegurar a formação em Aprender com Autonomia e Cidadania e Empregabilidade.

Que dizer da contradição de uma metodologia que se diz baseada no reconhecimento e validação de competências e que, aquando da constituição de uma equipa de intervenção, apenas valoriza o diploma de licenciatura, depreciando investimentos mais ou menos formais no estudo da EFA e, até, gravosamente, toda uma experiência profissional adquirida anteriormente ao surgimento desta norma? Não é esta mais uma fragilidade que o sistema se auto-impôs?

A EFA é um campo de (fazer) tensão (/tenção) e pouca atenção. É esse o malogro. São disso exemplo as promessas sem compromisso subsequente, os projectos por concretizar, os tímidos avanços, ainda interrompidos por demasiados retrocessos, a precariedade, não raras vezes profunda, a que estão sujeitos os profissionais envolvidos na EFA. A tensão tem aqui a sua génese: a procura continua a não ter oferta suficiente. A oferta, por sua vez, continua dependente de fundos comunitários, de tal forma que o sistema parece hibernar nestes hiatos entre o término de um e o início de outro Quadro Comunitário de Apoio. Todas estas razões, bem como outras fragilidades que foram assinaladas ao longo deste texto, são sintomáticas da falta de atenção que à EFA, historicamente, se tem votado. Quiçá aquilo que fizemos não baste para nos tirar do limbo onde fomos lançados (vd. Nóvoa, 1999).

## 8. ...PARA CHEGAR MAIS ALTO!

Porque sabemos que não vão ouvir-nos para sempre (e também não tínhamos assim tanto para dizer), é melhor dizermos já (e quase nos repetimos) que escrevemos este texto não como quem põe um ponto final na discussão da EFA, nem como quem pretende firmar verdades absolutas, mas sim com a liberdade de expressarmos a nossa visão sobre esta realidade (cada vez mais complexa), enviesada certamente, permeável a aspectos que ultrapassam o rigor analítico e, por isso, baseada aqui e ali em intuições e em leituras que são nossas. Ficou tanto por dizer<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Diz a nota original, entretanto disseminada, que por “indicação da Direcção[-] Geral de Formação Vocacional, recebida em 28 de Novembro de 2005, o formador da área de [c]ompetência Cidadania e Empregabilidade (CE), tem de ser detentor, obrigatoriamente, de habilitação para a docência, devendo ser recrutado preferencialmente nas áreas das Ciência[s] Humanas e Sociais: licenciaturas em Economia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Grupos de docência 19, 23, 24 e 25.” [in <http://www.encontro-efa.com.pt/index.php?area=500&forum=1>, 3.10.2006]

<sup>11</sup> Para Bernardo Soares, o instinto de perfeição deveria inibir-nos de acabar; deveria inibir-nos até de dar começo (Pessoa, 2001). Será?

Também este texto acaba por ser um baloiço que, num vaivém quase imperceptível, nos traz, no final, de volta ao ponto de onde partimos: o balanço. E não terminamos sem deixar claro que, se optamos por agir sobre as fragilidades da EFA, é porque acreditamos nas suas incontornáveis potencialidades, é porque julgamos conhecer os efeitos que ela tem produzido, bem como alguns dos significados que os aprendentes atribuem a tudo isto. E os obstáculos com que nos confrontamos deixam-nos sempre duas hipóteses (ou três, na eventualidade de ser possível contorná-los): desistir ou fazer deles um instrumento para chegarmos mais alto, a um outro nível de desenvolvimento. Curiosamente, também na metáfora do calcanhar de Aquiles se encerra uma dupla leitura: o significado de natureza mitológica traduz as fraquezas, enquanto a sua elevada resistência fisiológica nos sugere que é possível chegar mais alto, “como a criança num balouço” (Pessoa, 2001: 92). Esperemos que, como na física, o movimento de recuo tenha fim. E, já agora, que venha a aplicar-se, também aqui, a lei que diz que, num balanço, quanto maior o recuo maior o avanço. Rima e é verdade, diz o povo. Esperemos que tenha razão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, Luísa, IMAGINÁRIO, Luís, MAGALHÃES, Justino, BARROS, Guilhermina, CASTRO, José Manuel, OSÓRIO, António & SEQUEIRA, Fátima (2001). *Referencial de Competências-Chave. Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- AMORIM, José Pedro (2004). *A Metamorfose das Borboletas – Estudo longitudinal do impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na especialidade de Consulta Psicológica para o Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Imaginário*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- AMORIM, José Pedro Amorim & IMAGINÁRIO, Luís (2003). Cursos EFA: uma (re)orientação para a cidadania. In VÁRIOS AA, *Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação – Perspectivas e Desafios. Actas do IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza* (pp. 367-376). Porto: Ministério da Segurança Social e do Trabalho e Instituto do Emprego e Formação Profissional – Delegação Regional do Norte.
- AZEVEDO, Joaquim (2006). *A educação e as “novas competências” para todos*. [Texto policopiado].
- AZEVEDO, Joaquim (1999). *Voos de borboleta — Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.
- BANDURA, Albert (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- CAMPOS, Bárto Paiva & COIMBRA, Joaquim Luís (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- COIMBRA, Joaquim Luís (1997/1998). O Meu “Grande” Projecto de Vida ou os Meus “Pequenos” Projectos: Linearidade ou Recorrência no Desenvolvimento Vocacional e Suas Implicações Educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13-14, 21-27.
- COUTO, Mia (2002). A borbolenta. *Pública de 24 de Março de 2002*, 68-69.
- FEDERIGHI, Paolo (2001). [Texto sem título integrado na Primeira Sessão Plenária]. In ANEFA, *Educação e Formação de Adultos na Europa: as Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade. Textos e Comunicações* (pp. 33-35). Lisboa: ANEFA.
- HUXLEY, Aldous (1936<sup>12</sup>). *Sem Olhos em Gaza*. Lisboa: Livros do Brasil.
- IMAGINÁRIO, Luís (2001). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal. Exame Temático para a OCDE/Relatório de Base*.
- IMAGINÁRIO, Luís (Coord.), CAVACO, Cármen, FAUSTINO, Filomena & AMORIM, Maria Amélia (com a colaboração de CORREIA, Clara, BRANDÃO, Mariana & AZEVEDO, Rui) (1998). *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- NÓVOA, António (1999). Prefácio. In CANÁRIO, Rui (2000), *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA e ANEFA.
- PESSOA, Fernando (2001). *Livro do Desassossego. Composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa*. Lisboa: Assírio & Alvim.

<sup>12</sup> Data do original, sendo que a edição consultada não é datada.