

ESNAL

Glossário de Educação de adultos na Europa

Por Paolo Federighi e Alberto Melo

Com o apoio da Comissão Europeia
Programa Sócrates
Educação de Adultos

A.E. Monografias
EAEA
Lisboa, 1999

Sob a direcção de Paolo Federighi e Alberto Melo
Em colaboração Sandra Rodrigues

Autores :

Bill Bax	<i>EAEA Amersfoort, NL</i>
Paul Bélanger	<i>UIE de Hamburg, Unesco</i>
Corinne Baudelot	<i>Povo e Cultura, F</i>
Gerhard Bisovsky	<i>Verband Österreichischer Volkshochschulen, Ö</i>
Sturla Bjerkaker	<i>Voksenopplaeringsforbundet, N</i>
José Luis Blazquez	<i>Universidade de Salamanca, E</i>
Ileana Boeru	<i>Associação Nacional de das Universidades Populares, RO</i>
Guy Bonvalot	<i>Povo e Cultura, F</i>
Lucien Bosselaers	<i>EAEA e VCVO, B</i>
Elisabeth Brugger	<i>Verband Österreichischer Volkshochschulen, Ö</i>
Arne Carlsen	<i>Academia Popular Nórdica, S</i>
Joaquim García Carrasco	<i>Universidade de Salamanca, E</i>
Jean-François Chosson	<i>Povo e Cultura, F</i>
Rosa Maria Falgas	<i>EAEA Barcelona, E</i>
Paolo Federighi	<i>EAEA et Universidade de Florença, I</i>
Roger Fieldhouse	<i>Universidade de Glasgow, UK</i>
Pierre Freynet	<i>Universidade de Angers, F</i>
Colin Griffin	<i>Universidade de Surrey, UK</i>
Laszló Harangi	<i>Nepfoiskolai Tarsaság Major, H</i>
Pavel Hartl	<i>Universidade Charles, CS</i>
John Holford	<i>Universidade de Surrey, UK</i>
Tatjana Koie	<i>Universidade de Latvia, LT</i>
Peter Jarvis	<i>Universidade de Surrey, UK</i>
Zoran Jelenc	<i>CentroEsloveno de Educação de Adultos, SL</i>
Juraj Kalnicky	<i>Academia de Educação, CS</i>
Albino Lopes	<i>Semarte, P</i>
Merle Lõhmus	<i>Centro ETKA 'Andras', EE</i>
Talvi Märja	<i>Universidade de Tallin, ETKA 'Andras, EE</i>
Antonio Víctor Martín	<i>Universidade de Salamanca, E</i>
Linda Merriks	<i>Universidade de Surrey, UK</i>
Ekkehard Nuisl	<i>Instituto Alemão para a Educação de Adultos, D</i>
Paolo Orefice	<i>Universidade de Florença, I</i>
Carl Rohrer	<i>Federação Suíça, CH</i>
Victor P. Rybalko	<i>Pan-Russia Znanie</i>
Judith Summer	<i>Instituto Nacional para a Educação de Adultos e Contínua, UK</i>
Klitos Symeonides	<i>Associação Cipriota para a Educação de Adultos, CY</i>
Magda Trantallidi	<i>Ministério da Educação Nacional e da Religião, GR</i>
Paul Tosey	<i>Universidade de Surrey, UK</i>
Serguey I. Zmeyov	<i>Pan-Russia Znanie</i>

Versão portuguesa : Sandra Rodrigues

Assistência Técnica e organização: Maria Alessandra Federighi

Publicado pela Associação Europeia para a Educação de Adultos

C/ Pere Vergés 1 - E-08020 Barcelona

Tel ++ 34.93.2780294 / Fax ++34.93.2780174
WWW.vsy.fi/ea

Imprimido pela
ISBN

Sumário

Prefácio

Introdução

1. Teorias e conceitos gerais

Andragogia	Z.Jelenc
Aprendizagem ao longo da vida	R. Fieldhouse
Aprendizagem auto-directiva	E. Nuissl
Aprendizagem baseada no trabalho	P. Tosey
Auto-educação	G.Bonvalot
Bildung	E.Nuissl
Competências	S. Bjerkaker
Educação Ambiental e Cultural	P. Orefice
Educação Comunitária	R.Fieldhouse
Educação Contínua	R.Fieldhouse
Educação de Adultos	S. Bjerkaker
Educação de Adultos Não-Formal	W. Bax
Educação de Adultos Popular	C. Baudelot, J.-F. Chosson
Educação de Adultos Reflexiva	E.Nuissl
Educação Livre	S. Bjerkaker
Educologia	Z. Jelenc
Folkeoplysning	A.Carlsen,
Literacia dos Media	E. Nuissl
Organigrama de Conhecimentos	P. Feynet
Sociedade de Aprendizagem	P. Jarvis
Standortfaktor	E.Nuissl
Vorming	L. Bosselaers
Vorming	W. Bax

2. Estratégias e Planos de Acção

2.1. Conceitos Gerais

Acesso	R. Fieldhouse
Bem estar	W. Bax

Colaboração Internacional em Educação de Adultos	P. Bélanger
Democratização da Educação de Adultos	P. Bélanger
Educação Contínua	M. Trantallidi
Educação para Adultos	W. Bax
Educação Vocacional	W. Bax
Modelo territorial/local	P. Orefice
Orientação do educando	G. Bisovsky, E. Brugger
Política de Aprendizagem Permanente	J. Holford
Política de Educação de Adultos	T. Märja

2.2. Legislação e medidas

Colaboração	E. Nuissl
Direito de Aprender	W. Bax
Esquema rotativo de Emprego	A. Carlsen
Estrutura da Qualificação	W. Bax
Estrutura Legislativa para a Educação de Adultos	I. Boeru
Instituição para a Educação de Adultos	G. Bisovsky, E. Brugger
Licença Educacional Paga	E. Nuissl
Licença Educacional Paga	L. Bosselaers
Qualificação Básica	A. Carlsen

3. Sistema e Sectores

3.1. o sistema geral

Animação Sócio-cultural	W. Bax
Aprendizagem Aberta	J. Holford
Associação	E. Nuissl
Associação Nacional de Educação de Adultos	P. Hartl
Associação Social	G. Bisovsky, E. Brugger
Comissões Prefeitórias para a Educação de Adultos	M. Trantallidi
Educação Aberta	A. Carlsen
Educação de Adultos	R. Fieldhouse
Educação de Adultos à Distância	J. García Carrasco, J. L. Blazquez, A. Víctor Martín
Educação Sócio-Cultural	L. Bosselaers
Empresas Municipais para o desenvolvimento Sócio-cultural	M. trantallidi
Estruturas da educação de Adultos	V. P. Rybalko, S. I. Zmeyov
Fundos Nacionais de Educação	P. Hartl
Garantia de qualidade/Acreditação	C. Griffin
Instituto Nacional de Educação Comunitária	Harangi Laszlò

	Interdepartamental Plataformas regionais de fornecedores Trabalho Comunitário	R. Falgas L. Bosselaers W. Bax
3.2. Serviços	Centros de Aprendizagem Aberta	E. Nuisl
	Centros de Auto-Formação Entidades Ligadas Estruturas de Apoio	R. Falgas J. Summers J. García Carrasco, J. L. Blazquez, A. Víctor Martín
	Orientação	P. Freynet
3.3. escola	Centros Culturais e Cívicos	J. García Carrasco, J. L. Blazquez, A. Víctor Martín
	Educação aberta para Jovens Educação de 2ª Oportunidade Escola de Produção Segunda Via de Educação Sistema de Educação para Adultos	A. Carlsen L. Bosselaers A. Carlsen G. Bisovsky, E. Brugger L. Harangi
3.4. Cultura	Centro Cultural Centros Culturais Protecção de Propriedades Culturais	A. Lopes M. Trantallidi L. Harangi
3.5. Trabalho	Aprendizagem aberta à formação do Mercado de trabalho Educação ao longo do trabalho Educação profissional adicional Educação relacionada com o trabalho Formação Profissional Contínua Organização da Aprendizagem Universidade Colectiva Universidade para a Indústria	L. Harangi Z. Jelenc V. P. Rybalko, S.I.Zmeyov M. Löhmus and T. Märja P. Freynet P. Tosey L. Merricks L. Merricks
4. Organizações e Provedores	Associação Associação de estudo Associação de instituições de educação de Adultos Aulas para Cidadãos Séniores e	A. Lopes A. Carlsen P. Hartl J. García Carrasco, J. L.

a Universidade da Experiência	Blazquez, A. Víctor Martín
Centro de Convívio e Escola	C.Rohrer
Centro de educação (Popular)	M. Trantallidi
de Adultos	
Centros de educação de	J. García Carrasco, J. L. Blazquez, A. Víctor Martín
Adultos	
Centros de Estudos Liberais	M. Trantallidi
Centros para a educação	M. Trantallidi
Agrícola	
Centros Republicanos/Escolas	A. Lopes
Populares	
Dia da escola Secundária	A. Carlsen
Popular	
Educação regional e Centros de	W. Bax
Formação	
Escola Secundária Popular	A . Carlsen
(Folk)	
Escola Secundária Popular	T. Koíe
(Folk)	
Instituto do Trabalho da	M. Trantallidi
Confederação geral dos	
Trabalhadores	
Métodos	C. Rohrer
Pessoal	C. Rohrer
Redes para a Troca de	P. Freynet
Experiências	
Universidade dos	Z. Jelenc
trabalhadores ou escola	
secundária folk	
Universidade Popular	I. Boeru
Universidades populares	J. García Carrasco, J. L. Blazquez, A. Víctor Martín
Universidades populares ou	M. Trantallidi
abertas	

5. Programas, Actividades e Métodos

5.1. Programas e actividades

Actividade de Educação	A . Carlsen
para Adultos	
Educação Básica de Adultos	E. Nuissl
Educação para a promoção	L. Bosselaers
social	
Formação permanente de	L. Bosselaers
Comerciantes	
Instrução de Agricultores e	L. Bosselaers
Cursos de Recapitulação	
Luta contra o ‘Illetrisme’	P. Freynet

	Metodologia do treino dos Instrutores	T. Märja
	Programas de Garantia Social	J. García Carrasco, J. L. Blazquez, A. Víctor Martín
5.2. Métodos	Acordo de Educação Brianstorming	W. Bax J. Kalnicky
	Cursos por correspondência	L. Bosselaers
	Desenho dos Sistemas de formação	P. Freynet
	Feedback sobre a formação no local de trabalho	P. Hartl
	Ginástica psicológica	P. Hartl
	Investigação participada	P. Orefice
	Notícias muito importantes do dia	P. Hartl
	Plano de Comunicação	L. Bosselaers
	Treino Mental	J.F. Chosson
6. Público	Educação de Adultos Ciganos	L. Harangi
	Aprendizagem	K. Simeonides
	Assimilação dos Novatos	W. Bax
	Participação	C. Griffin
	Prisão, Educação cívica na Reconhecimento da	P. Hartl
	Aprendizagem prévia	P. Freynet
	Schlüsselqualifikationem	E. Nuissl
	Sistema de Competência	A. . Carlsen
	Paralelo para Adultos	
	Terceira Idade	P. Jarvis
7. Operadores da Educação de Adultos	Coordenador	Klitos Symeonides
	Educadores	Klitos Symeonides
	Formação de Formadores de Educação para Pessoas Adultas	J. Garcia Carrasco, J. Luís Blasquez y A. Víctor Martín
	Formação de Formadores nas Universidades Populares	I. Boeru
	Profissionalidade	E. Nuissl
	Referentes	I. Boeru
	Trabalho em rede para uma nova aprendizagem de adultos	G. Bisovsky, E. Brugger

Prefácio

No segundo semestre de 1996 a Presidência Irlandesa, juntamente com o Comité de Educação do Conselho de Educação da Comunidade Europeia, iniciou um debate sobre as estratégias futuras a utilizar na aprendizagem ao longo da vida.

O debate centralizou-se num conjunto de "novos" termos, tais como, ambientes de aprendizagem, formal, não-formal e informal, Educação cívica, etc., o que, por sua vez apelava sucessivamente para a introdução de conceitos novos e diversos, baseados na aprendizagem e não na educação, na integração de diferentes ambientes de aprendizagem e na promoção de "caminhos" individuais entre eles.

Era claro, desde o início que o debate iria ser um desafio e que, desta vez, as dificuldades não estavam relacionadas com as diferenças entre os sistemas de educação napoleónica, e educação não-napoleónica ou entre o "Norte" e o "Sul". Foi pedido ao comité que comentasse a cooperação entre o sector formal e o sector não-formal na Educação, enquanto o apoio ao programa Socrates e aos programas de Educação anteriores eram vocacionados para apoiar a cooperação dentro do sistema formal.

A perspectiva tradicional modificou-se, o que provocou um agudo problema de comunicação. O Comité não possuía a terminologia de educação e aprendizagem ao longo da vida que se tinha desenvolvido fora do sistema formal, não conseguindo encontrar uma base comum de debate.

Nessa altura eu era responsável, na Comissão Europeia, pela nova Acção em educação de Adultos, pelo que os problemas relacionados com o diálogo entre os dois sectores e a não cooperação entre estes, com poucas excepções, não são novos para mim. Os seus métodos, objectivos e estruturas são diferentes. No entanto o que surgiu do plano de acção produzido ao nível dos Estados membros e de comunidade, foi que a contínua "renovação" do conhecimento e competências para toda a população era a chave para a inteira participação na cidadania e na actualização da proficiência profissional.

Em consequência, a acção sobre a Educação de Adultos dentro do Programa Socrates, criado sem uma vocação específica, não ser a promoção de uma dimensão europeia na educação do adulto, tornou-se imediatamente um pequeno laboratório de vanguarda.

Isto forneceu a base necessária para a experimentação nas questões chave da educação de adultos- exigiu a promoção das exigências individuais, o aumento do sistema de recursos, o suporte necessário de serviços de apoio e acreditação/ certificação. Isto forneceu o estímulo para ultrapassar o "problema de comunicação". Uma língua comum foi necessária para codificar os conhecimentos fundamentais deste sector e da terminologia de base.

Esta é a razão pela qual da proposta da Associação Europeia de Educação de Adultos de realizar um glossário sobre a educação de adultos ocorre no momento oportuno. Ainda mais oportuna é a publicação deste manual, que coincide com um marco na educação do adulto: o da adopção pelo Conselho da Educação do novo programa de educação para a comunidade para o ano 2000-2006 com, pela primeira vez, "um capítulo" de aprendizagem dedicada ao adulto que se chama "Grundtvig: outros caminhos da educação".

Foi assim que nós passamos de uma acção tímida, nos programas anteriores, para uma base para a inovação na educação de adultos europeia.

Neste contexto, o glossário excede as suas ambições iniciais. Fornece o manual das práticas educativas de adultos mais significativas utilizadas em toda a Europa. Descreve os principais desenvolvimentos históricos, políticos e sociais da Educação de Adultos- um sector profundamente enraizado na sociedade civil de cada país.

A figura que emerge é entusiasmante e variada, embora nem sempre fácil de decifrar, uma fonte sem fim de criatividade e modelos originais para os sistemas de aprendizagem na Europa.

Porquê um glossário

Um glossário, independentemente da disciplina com que está relacionado, constitui uma ferramenta de ligação a um período histórico preciso ou a uma corrente de pensamento. Isto é particularmente verdade na Educação de adultos. O facto das primeiras terminologias dos anos 70 serem usadas hoje em dia na compilação de enciclopédias, dicionários e glossários, é um sinal dos tempos. Em todos os Estados membros da União Europeia, a Educação de Adultos está a deixar para trás a imagem de um sector subestimado, ao cuidado de pessoas bem intencionadas.

Seja na área política ou de investigação, isto está a tornar-se um assunto de rápida evolução, sendo assim difícil acompanhar a sua dinâmica.

Este glossário foi compilado porque a criação de uma Europa comum o exige; porque, do mesmo modo, existem hoje medidas e políticas no campo da Educação de Adultos. Porque novos assuntos, instituições, parceiros sociais e movimentos sociais, estão a aparecer em cena com novos cuidados, preocupações, conhecimentos e competências. Porque a política, a prática, o pensamento e a investigação, renovaram modernas definições no nosso campo de trabalho, com a criação de uma nova terminologia como consequência.

Neste sentido, o nosso glossário foi actualizado para dar ao leitor uma melhor compreensão, sem no entanto pretender homogeneizar a corrente terminológica de Babel.

2. Palavras-chave seleccionadas

Um glossário deveria ser uma ferramenta dinâmica, actualizada diariamente, expandindo-se segundo a necessidade de novas palavras e alterando o significado das já utilizadas.

Por esta razão, além da versão escrita, confiamos a difusão do glossário à Internet e à comunidade da EAEA, e pedimos aos seus utilizadores para comunicarem com os responsáveis pelo site, para enviarem os seus comentários sobre os diversos temas e para comunicarem alguma informação em falta, juntamente com as suas descrições.

Esta primeira versão contém mais de 150 palavras-chave e, na maioria dos casos, inclui sintagma e correntes de palavras. Refere-se a pouquíssimas definições para que se diga ser capaz de cobrir todo o campo e toda a idiossincrasia nacional. Esta não foi no entanto a sua intenção. O objectivo é fornecer uma ferramenta fácil de usar e capaz de fornecer uma escolha

dos termos mais frequentes e significativos. Aqui, o leitor pode encontrar a selecção que, naturalmente, tem em conta várias nacionalidades mas, ao mesmo tempo, oferece palavras-chave essenciais, com o fim de formar e compreender os diversos aspectos da Educação de Adultos na Europa. Além disso, tentamos incluir os termos que reflectem as ideias contemporâneas e as práticas mais avançadas em Educação de Adultos. Em alguns casos, incluímos várias descrições do mesmo termo ou conceito. Isto acontece nos casos em que:

Existem ligeiras diferenças semânticas para o mesmo termo, dependendo dos países e áreas culturais, quer surjam de abordagens diferentes, de acordo com as várias escolas de pensamento na descrição de conceitos gerais, ou quer sejam retidas quando se referem a casos concretos que se reportam a uma realidade nacional específica.

No que diz respeito à distribuição de palavras-chave relativas às diversas áreas culturais e linguísticas, o nosso ponto de partida foi a constatação de que ainda não existe uma linguagem comum.

Isto pode ser observado através de uma série limitada de assuntos, enquanto as suas partes essenciais, significados e traços comuns não podem ser detectados imediatamente. Isto traz consigo duas condições no que diz respeito a um projecto como o nosso.

Em primeiro lugar, é necessário reunir, como diria De Saussure, a totalidade dos sinais linguísticos, das imagens acústicas e os conceitos usados em áreas linguísticas, culturais e políticas diferentes. Em segundo lugar, de novo segundo as palavras de De Saussure, no que diz respeito ao sintagma a à ligação entre grupos de palavras e conexões associadas, a tradução para outra língua é difícil e resulta em distorções. De facto, deveríamos ter em mente que a relação entre palavras e conceitos é mais variada, a partir do momento em que se podem encontrar os casos seguintes:

- a) ausência de palavras e conceitos correspondentes noutras línguas;
- b) presença de palavras correspondentes (tradução literal), mas ausência ou diversidade de conceitos (este é o caso mais perigoso e variável).
- c) presença de conceitos correspondentes, mas recorrendo a diferentes palavras ou sintagmas (neste caso a tradução literal torna-se distorcida).

Estas observações deram ao nosso projecto uma série de escolhas, que nós vamos enumerar de forma breve:

- a) as palavras-chave cobrem um léxico utilizado noutros 20 países europeus.
- b) a selecção foi confiada a 40 peritos de diversas nacionalidades e, quando necessário, as palavras-chave não foram traduzidas da língua original,
- c) na maior parte dos casos, fazemos referência ao país de origem da descrição apresentada. Omitimos essa indicação em casos excepcionais, unicamente quando a palavra-chave pode ser considerada como fazendo parte de um património comum (pelo menos nos países da União Europeia).

3. Utilização

As palavras-chave contidas neste glossário correspondem às seguintes categorias:

- teorias e conceitos gerais,
- estratégias e políticas,
- sistemas,

- organizações e fornecedores de formação,
- programas, métodos,
- público,
- operadores da educação de adultos.

Estas foram categorizadas de acordo com uma recente estrutura desenvolvida para a nossa avaliação.

De facto, devemos recordar que este glossário não só constitui uma valiosa ferramenta de consulta, mas pode ser visto como um sumário de conhecimentos capazes de fornecer informação nalguns aspectos fundamentais desta disciplina e campo de trabalho. Todavia, para permitir uma consulta rápida e precisa, inserimos também um index alfabético das palavras-chave do glossário e de termos associados (geralmente utilizados nos dias de hoje) que tem como objectivo facilitar o seu uso.

4. Referências históricas e teóricas do glossário

Uma definição do domínio

A expressão "Educação de adultos"- neste caso- refere-se ao fenómeno derivado da integração de teorias, estratégias, orientações e modelos organizacionais com o objectivo de interpretar, dirigir e administrar os processos de instrução individuais e colectivos ao longo de toda a vida.

O objectivo da Educação de adultos vai além dos limites do sistema escolástico e da formação profissional. Compreende o conjunto dos momentos de formação de carácter formal e informal, presentes no trabalho e na vida quotidiana.

Origens históricas

A Educação de Adultos, no sentido moderno, como um processo organizado e intencional, que está a aumentar o interesse a todos os níveis populacionais ao longo das suas vidas, tornou-se uma realidade com o advento da sociedade industrial. De facto, as primeiras medidas a favor da Educação de Adultos nasceram na Noruega, durante a primeira metade do século XVIII. No final da primeira metade do século XIX iniciaram-se os primeiros estudos históricos de Educação de adultos, no Reino Unido; uma prática que tinha já sido exportada além mar, muito antes da independência dos Estados Unidos, onde ocorreu uma transferência legislativa no final da era Elizabetiana. Em Espanha, tal como noutros países da Europa Mediterrânica, foi preciso esperar pelo século XIX para se registrarem as primeiras manifestações.

A Educação de adultos estabeleceu-se verdadeiramente durante o período mais intenso da Revolução Industrial. Nasceu de dois movimentos paralelos: por um lado, o interesse industrial burguês em ter trabalho manual disponível, capaz de participar numa actividade produtiva submetida a constante desenvolvimento e, por outro lado, o interesse emergente das classes laborais em dirigir as novas condições e possibilidades de formação, trazidas pelo processo de produção na sua própria emancipação e interesse em ultrapassar as divisões sociais do trabalho. A estes dois movimentos uma terceira tendência de desenvolvimento pode ser adicionada, trazida pelas classes sociais emergentes, reunidas em volta do processo de criação de novos

estados e as tendências para recorrer à formação como meio para aceder à unificação nacional e ao reforço das novas classes governativas.

No virar do século XVIII e XIX, em todos os países da Europa industrializada, isto traduziu-se no aumento da fundação de novas escolas de formação profissional para adultos ou jovens trabalhadores (os cursos revolucionários promovidos em Paris pelos operários armeiros formadores no ano II sob a convenção Montagnard, as Escolas agrícolas, promovidas pelo Marquês Ridolfi durante as primeiras décadas do século XIX, os cursos nocturnos e de Domingo para as mulheres operárias do Massachusetts, promovidas pela Companhia têxtil LoWell & Waltham desde o início de 1820 e, às escolas fundadas pela ampla Companhia de armas alemã, Krupp). Ela exprimira-se igualmente através da difusão de formas mútuas e de solidariedade educativa (em prática em Itália, tal como noutros países europeus, através pelas sociedades de Ajuda Mútua ou das Bolsas do Trabalho) e pelo nascimento de actividades de educação populares inspiradas, como na Dinamarca e em todos os outros países escandinavos, nos princípios da folkeoplysning, definidos pelo bispo protestante Grundtvig e seus discípulos.

Em finais do século XIX e inícios do século XX, a intervenção pública manifesta-se em primeiro lugar de forma indirecta e mais tarde, através da administração directa, incluindo entre outras, o domínio da educação permanente. Estas intervenções são destinadas essencialmente a controlar a gestão de actividades de formação escolar e profissional, destinadas a jovens e adultos.

O romper das duas guerras mundiais estagnou, num certo sentido, o efeito do desenvolvimento das práticas e orientações da formação, o que foi intensificado pelo estabelecimento de governos ditatoriais. No entanto, foi precisamente durante os anos imediatamente a seguir à primeira Guerra Mundial, em 1919, que surgiu pela primeira vez a expressão "lifelong education", num documento oficial britânico. Um ano antes, também a legislação da emergente União Soviética, afirma igualmente o objectivo de "garantir aos trabalhadores o efectivo acesso ao conhecimento" e o dever de "assegurar aos trabalhadores e camponeses uma instrução totalmente grátis e universal".

Mas a ideia moderna da educação de adultos passou, na Europa ocidental dos anos trinta, por um período de acertamentos teóricos e práticos com a experiência histórica da frente popular francesa. É no seio deste movimento político de oposição ao nazismo e ao fascismo que intelectuais e trabalhadores se revoltaram e se opuseram à prática da transmissão de conteúdos e valores culturais pré-determinados. Eles opunham-se à *educação popular*, ou seja à ideia de *treino mental*, que reforçava a musculatura mental dos trabalhadores e lhes permitia responder às "ideias recebidas". Estes são os pressupostos que serviram de base à ideia de educação permanente, sugerida por Arents e Lengrand nos anos 50, completamente livre das hipóteses de "continuação cultural" ou de "escola permanente" e directamente relacionada com a nossa definição inicial.

Dos anos 60 em diante, o campo educativo entrou numa fase de constante crescimento e tornou-se num objecto de confronto constante entre os diversos interesses. O modelo focalizado na escola enquanto momento essencial da educação do sujeito e concentrado numa única fase da vida do indivíduo, entrou em crise. Por outro lado, a explosão da necessidade de formação, exprimidas tanto pelos indivíduos, como pelo um sistema económico cada vez mais baseado no conteúdo do saber dos productos, instigou o processo de intensas reformas e das novas intervenções políticas, destinadas a criar novas condições de formação e novos sistemas.

Governantes, sindicatos e organizações sociais interessam-se pela formação devido às numerosas implicações nas políticas económicas, sociais, do trabalho, da saúde, etc.

Os movimentos sociais e sindicatos avançaram, a nível mundial, com novas exigências, no domínio específico da educação. Em todos os países o direito ao acesso à educação e à cultura tornou-se um tema comum, a partir dos anos 60. Em 1974, o Gabinete Internacional do Trabalho, aprovou a convenção n.º 140 que tinha como objectivo introduzir a nível global, o direito aos empregados terem tempo para a formação, graças à licença de estudos pagos. Desde então, as acções governativas intensificaram-se, particularmente nos países mais industrializados. Muito antes da revolta dos estudantes de Berkeley e de Maio de 1968, o presidente dos Estados Unidos, Johnson, lançou, com o apoio do governo federal, um vasto programa em favor da "reciclagem profissional" e da educação básica de adultos.

Foi a Suécia, por iniciativa do primeiro ministro Olof Palme, o primeiro país a criar um sistema *educativo recorrente*, em vigor desde 1968, com o objectivo de tornar possível o retorno à educação, numa larga escala. Apesar das dificuldades, das crises fiscais e da segurança social, tais iniciativas continuaram durante os anos 80 e 90, não só na Europa do Norte mas em todos os países desenvolvidos do mundo, tal como os Estados Unidos, Austrália ou Canadá. O Japão, de 1990 em diante, foi o país que teve uma intervenção mais decisiva, uma vez que fez uma reforma do inteiro sistema educativo na óptica da *aprendizagem ao longo da vida*, fundada sob a integração das diferentes oportunidades de formação, principalmente de natureza não-escolástica.

A influência das correntes de pensamento

É evidente que as variações da terminologia e das definições reflectem claramente, o uso de várias correntes ideológicas presentes no campo da educação de adultos.

No que diz respeito à definição do objectivo da educação contínua, a grande variedade de abordagens pode remontar a dois paradigmas principais: o neo-liberal e o crítico-radical.

Com a abordagem neo-liberal, a educação de adultos tem uma função complementar com respeito aos fins pré-determinados: fazer os indivíduos partilharem valores e crenças comuns e assegurar a disponibilidade de um capital humano que possua a formação adequada. Por outras palavras, o contexto é propício à aquisição e a educação de adultos é vista como um meio de possibilitar ao indivíduo, contribuir e participar no seu progresso.

Formar é visto como um longo processo individual. Não é por acaso que é identificada com a aprendizagem, compreendida como um fenómeno sobretudo de natureza psicológica. Como consequência, as organizações que criam condições de aprendizagem, elementos contextuais assim colocados para tornar a formação possível, não são incluídos.

Na abordagem neo-liberal, a referência ao contexto educativo é vaga (como por exemplo com Knowles), entre outras coisas, devido à educação ser caracterizada pelo conceito de igualdade. A igualdade de oportunidades é considerada o ponto de partida comum a todos, relacionada com a família e a escola. Sucessivamente, a educação tem o dever de dar a todos o melhor lugar na sociedade que eles merecem. O resultado é de responsabilidade individual.

Com a abordagem crítico-radical, a educação continua é considerada um meio de controlo e de confirmação das relações de produção dominantes. Consequentemente os objectivos da

educação contínua formam uma aliança com todos os aspectos económicos, políticos e sociais que fazem parte da vida individual e comunitária.

A educação é identificada com estratégias e dinâmica de libertação que levam e ao control e gestão sociais dos processos educativos. A função específica, *raison d'être*, da educação contínua, é identificada com processos educativos e com a acção que leva os "agentes humanos" a transformarem as condições sociais que impedem o seu desenvolvimento intelectual. Alguns autores, tanto europeus como norte-americanos, inspirados por Gramsci e Freire, identificaram a educação contínua com a "educação anti-hegemonica", isto é, com a acção que contemporaneamente produz mudanças estruturais e cria nos sujeitos valores, expectativas, identidades e solidaredades novas. O interesse na dimensão interactiva e transformadora dos processos de educação e o interesse nas tarefas anti-hegemónicas é respondido pelas dimensões colectivas das dinâmicas. É por isso que se considera a educação contínua como fazendo parte integrante da acção de todos os movimentos sociais (trabalhadores manuais, mulheres, idosos, pobres, etc.).

As teorias do processo de aprendizagem na Aduldez

Uma outra fonte terminologica e conceptual é constituída pela reflexão teórica no assunto. A necessidade de definir uma teoria com o processo educativo durante os diferentes estádios da vida, e de maneira mais geral na idade adulta, associa-se às abordagens filosóficas em educação de adultos. A tentativa de confirmar cientificamente a possibilidade da auto-educação ao longo da vida foi, expresso pela primeira vez, nas primeiras décadas do séc. XX, com os estudos de Thorndike, nos EUA e de Vigostki, na União Soviética. As principais referências a isto foram inicialmente mais centradas à volta do funcionamento do intelecto na idade adulta, enquanto subsequentes referências tendiam a focalizar-se nas relações entre o desenvolvimento individual e cultural. A abordagem Deweyana foi baseada nessa relação que - particularmente sobre o trabalho de Eduard Lindeman - identifica vida com educação (" tudo na vida é aprendizagem, por esta razão, a educação não tem fim") e, define educação como um fenómeno colectivo e social.

Os sucessivos desenvolvimentos nas ciências fisiológica e neurológica, (na neuroplástica do cérebro e na modificação da estrutura e fisiologia dos neurónios) forneceram confirmações definitivas sobre o desenvolvimento contínuo da capacidade de aprender ao longo da idade adulta e sobre os factores de défice derivarem das condições psicológicas e sociais do sujeito, aos quais se opõem os efeitos compensatórios da experiência acumulada ao longo da vida.

Ao mesmo tempo, a criação de modelos teóricos específicos necessita do apoio da investigação para fundar, com bases científicas, a passagem de uma abordagem puramente transmissiva da formação. Deste ponto de vista, o desenvolvimento da totalidade das ciências humanas oferece contribuições fundamentais. Para além da Antropologia e da Sociologia, uma outra particular contribuição vem da psicologia.

Partindo dos resultados de investigação de outras disciplinas, assiste-se ao a desenvolvimento de tentativas de sistematização teórica, baseadas na especificidade do processo de aprendizagem, durante a idade adulta. Correndo o risco de demasiada simplificação, podemos reduzir a duas, as principais orientações teóricas: as teorias que têm tendência a explicar os

processos de aprendizagem, em função da estrutura interna da pessoa e do indivíduo adulto enquanto estudante e, as teorias que têm como objectivo explicar os processos de aprendizagem na sua complexidade individual e colectiva, ou seja, as teorias críticas.

As teorias relativas à aprendizagem adulta, foram desenvolvidas principalmente a partir da investigação psicológica. A psicologia humanista (Maslow, Rogers, Perls) serve de fundamento ao modelo andragógico proposto por Knowles. Esta tentativa de sistematização parte da hipótese que todos os seres humanos, devido à sua estrutura psicológica, estão determinados a autorealizarem-se e a desenvolver continuamente os seus potenciais.

A educação de adultos é assim definida como um processo *facilitador* que tende a fornecer um suporte à capacidade de autodirecção e autodesenvolvimento, que os indivíduos possuem naturalmente. Nesta base, Knowles elaborou uma série de técnicas de formação visando assegurar uma negociação correcta entre estudante e professor, elaborou também, objectivos, a gestão metodológica e a avaliação da formação.

As teorias críticas tendem a ter uma abordagem interdisciplinar. Elas partiram do reconhecimento do carácter negativo da educação. Este é o produto dos movimentos históricos, os produtos de poder educativo e as interrelações entre as dimensões micro e macro, entre indivíduo e sistema social. A educação continua pode ser entendida como um processo em formação que se desenvolve com o tempo, precisamente, e que "corresponde, na sua evolução, ao processo de aprendizagem entendido não só no seu aspecto individual mas também no seu aspecto social e cultural". A educação identifica-se com a acção do sujeito individual e colectivo, ou seja, do sujeito histórico, com o objectivo de se transformar e transformar o contexto social que o determinou, e suprimiu as causas que geraram a necessidade de aprendizagem. Isto é expresso com particular determinação por Paulo Freire na sua teoria da consciencialização. Para Freire, o objectivo da pessoa que está a aprender consiste em entender a forma como as estruturas sociais influenciaram o seu modo de pensar, a desenvolver, um processo de auto-identificação que o ajudará a reconhecer o seu próprio poder e o seu próprio mundo (1971). A teoria da consciencialização é o resultado da combinação da acção e da reflexão realizada em condições de aprendizagem livre e autónoma. Com Freire, a dimensão transformadora da aprendizagem é percebida como um meio de criar uma sociedade que respeite a dignidade e a liberdade humana. A acção educadora e o "protagonismo do indivíduo, porta-voz directo dos problemas a serem resolvidos cientificamente" (Orefice), combinam-se na adopção de uma *investigação participativa*, dentro do sistema de produção dos conhecimentos, usado pelas pessoas na sua luta diária para sobreviver. Trata-se de uma abordagem sobre produção de conhecimento que parte a capacidade das pessoas de conduzirem a sua própria investigação; favorece a apropriação de conhecimentos produzidos pelo sistema dominante; desenvolve os conhecimentos necessários à autoemancipação e permite às pessoas libertarem-se do control e da hegemonia das *elites* (Tandom, 10 - 11). Características análogas podem ser atribuídas à biografia educativa, na qual "o esforço feito pela pessoa para explicar a sua história de vida educativa, é extremamente consciente e implícito. Este exercício contribui para a definição do conceito de auto-educação". (Pineau,1980, Demetrio,1996).

A Organização dos Sistemas Nacionais

Semelhantes considerações podem ser aplicadas aos sistemas e organizações de educação de adultos, nos países da União Europeia. Aqui, assim que entramos nas áreas temáticas, deveremos ter em conta o carácter aproximativo de todas as tentativas de comparação, sem excluir as diferenças existentes, tentando evitar o risco de ler a realidade à ideia dos conceitos próprios de uma cultura particular da educação de adultos. Não é por acaso que as análises comparativas que foram publicadas até à data, limitam-se a uma comparação que não cobre mais que dois grandes sistemas (educação formal e educação informal), uma vez que os elementos secundários são de difícil comparação.

Considerando as profundas diferenças que apresentam os diferentes sistemas nacionais de educação de adultos, este estudo propõe-se reconstruir as formas como eles estão actualmente estruturados, particularmente com o objectivo de focar em as analogias e as particularidades encontradas.

O sistema geral como norma pode ser dividido em quatro áreas distintas, de acordo com a sua natureza:

- formal, ou ligada à obtenção de um possuidor de diplomas e certificados;
- não-formal, correspondente a actividades educativas organizadas, mas sem visar uma certificação;
- informal, identificável nos processos educativos que não são organizados nem estruturados, gerados a um nível individual ou social;
- accidental, ligado aos processos educativos que nascem acidentalmente na vida quotidiana e no trabalho.

Estas categorias, formuladas pela UNESCO em 1970, mas já utilizadas antes, tanto no domínio científico (a partir de Dewey) como político (o Banco Mundial, por exemplo), são uteis para seriar as a complexidade dos processos de educação, revelando os seus limites, ao mesmo tempo que a educação continua se começou a referir à nova classificação do conhecimento (a árvore do conhecimento, do filósofo francês, Michel Serres) e ao conceito de competências transversais. As novas abordagens epistemológicas ligaram-se a uma orientação típica da lifelong learning visando a legitimação e a certificação de todos os tipos de saber e ao alívio da educação formal. Neste novo contexto, damos ênfase à integração entre os diferentes domínios que aqui se distinguem.

Como consequência, a descrição do sistema que assegura a sua implementação, deveria subretudo, referir-se aos principais elementos da organização da educação ao longo da vida (os serviços, as infra-estruturas, os organismos, as actividades, as medidas legislativas e administrativas). Por outro lado, é necessariamente limitado aos estabelecimentos especializados, que tomou forma ao longo da dinâmica histórica e que apoia a totalidade das diversas modalidades de educação organizada .

Os serviços relativos à educação continua constituem um campo de desenvolvimento recente relacionado com as novas políticas. A redução da função de gestão directa das actividades ligadas aos organismos públicos, aumentou a importância da criação de uma série de serviços ao público (como por exemplo, os serviços informativos, de orientação, de motivação), às empresas (análise das necessidades de formação nas empresas, como operacionalizar uma empresa e aumentar a produção, etc), para organizações especializadas (documentação, formação dos trabalhadores, avaliação, inspecção, consultadoria financeira e organizacional; controle de qualidade).

As infraestruturas educativas e culturais (bibliotecas, teatros, base de dados, museus, etc.) são objecto de uma dinâmica que está a ser feita devido à perda, não só do papel conservador, mas também do papel de educação contínua em todos os níveis da população. Esta dinâmica está a ser desenvolvida a quatro níveis: a modificação dos métodos de distribuição dos produtos (por exemplo novas formas de empréstimo de obras de arte, ou do processo de distribuição da "estrela" das revistas aos cabeleireiros – pôr um trabalhador pelas várias bibliotecas italianas, etc); a colaboração com outras estruturas (entre bibliotecas e fábricas, museus e hospitais, etc.), a reforma no sentido educativo dos mecanismos internos de gestão (hora de abertura, critérios de aquisição dos trabalhadores, competências laborais, etc.); o apoio do público às formas de expressão e produção artística (relação entre o autor e o público, disponibilidade de ferramentas de expressão, etc.)

Os organismos que operam no sector tem sofrido um enorme desenvolvimento em qualidade e quantidade. A tipologia dos organismos varia de país para país. Na Europa, no que diz respeito às funções, podem-se distinguir seis tipos de departamentos:

- organismos com a função de projectar e de programar;
- organismos com funções federativas;
- organismos que fornecem serviços básicos gerais;
- organismos especializados (para o público, áreas geográficas, problemas, assuntos pessoais, metodos ou objectivos);
- organismos polivalentes;
- organismos não-especializados.

As actividades que se desenvolvem em todas as áreas do conhecimento, através de uma infinita variedade de métodos (desde cursos à experiencia prática, à investigação participativa, aos grupos de trabalho, laboratórios, etc.) que envolvem problemas relacionados com o atravessar da vida (desde a criação de uma empresa individual, à preparação do fim da vida). Da tipologia proposta por Abrahamsom, é possível subdividir o campo em sectores que cobrem actividades de formação destinadas:

- a completar a educação obrigatória;
- a voltar à educação escolar (desde a escolaridade básica até à universidade);
- ao reforço da utilidade dos sujeitos;
- ao desenvolvimento das competências gerais, alternando o trabalho remunerado, com as reciclagens em centros;
- à transformação de um sentido educativo de todos os tipos de organização;
- à autoformação;
- ao desenvolvimento da sociedade civil em geral.

As medidas legislativas e gestoras determinam os princípios de funcionamento do sistema, contribuindo para a determinação das regras distribuidoras do acesso à formação e o papel dos diferentes actores na gestão do processo educativo, e no que respeita à utilização dos benefícios da formação. A crise da Idade de Providência não teve qualquer efeito na produção legislativa; pelo contrário, sofreu um aumento progressivo em todo o mundo apartir de 1970. Os meios do governo aumentaram e ouve uma orientação relativamente aos “documentos programados”, “planos de acção” que - mais do que as leis – permitem uma actualização mais frequente. As medidas legislativas podem ser categorizadas em dois tipos principais:

- Medidas não-específicas, ou destinadas a explicitar e regulamentar a dimensão educativa de intervenções e circunstâncias que não necessariamente educativas (políticas industriais ou agrícolas, saúde, políticas sociais, etc);
- Medidas específicas, ou destinadas a determinar as orientações, as regras de gestão e as eventuais normas administrativas e financeiras do sistema educativo, nos componentes acima mencionados (serviços, infraestruturas, agentes, actividades).

O estudo não terá em conta a dimensão destes sistemas mesmo que tenhamos de ter em consideração as fontes e o constante risco de produção legislativa.

Referências:

1. Bosselaers, L. ed. (1990) *Terminologie van de volwasseneducatie*, Brussel: VCVO
2. Carlsen, (1998) *Terminologia*, Goteborg: Nordic folk Academy
3. EBAE, (1976) *The Terminology of Adult Education*, Amersfoort: EBAE
4. European Centre for Leisure and Education, ed. (1990) *International Handbook of Adult Education*, Prague: Eclé-Unesco, vols I-III
5. *Europahandbuch Weiterbildung* (1994) Nieuwied: Luchterhand
6. Gyldendal (1974) *Pedagogisk oppslagsbok*
7. Husen, Torsten, et al., ed (1985) *The International Encyclopedia of Education*, Oxford :Pergamon press
8. Jarvis, P., (1990), *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*, London & New York: Routledge.
9. Jelenc Z. ed. *Terminologija izobraevanja odraslih*, (1991), Ljubljana: Pedagoski institut.
10. Onushkin, V.G., Ogarev, E.I. (1995) *Obrazovanie vzroslih .Mezhdistiplinariii slovar terminologii*, Sankt Peterburg: Voronezh
11. Rosenius, A., Absetz, K., Toivianen, T. (1998) *Basic Adult Education. English Finish Terminologie*, Helsinki: Finish Adult Education Assotiation.
12. Schmitz E., Tietgens, H. (1984) *Enzyclopaedie Erziehungswissenschaft: Erwachsenenbildung*, Stuttgart.
13. Titmus, C. et al, ed. (1979) *Terminologie of Adult Education*, Paris: Unesco
14. Tijnman, A. C., ed. (1996) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Oxford: Pergamon Press,

Bibliografia:

Abrahamson, K. (1996) *Time policies for lifelong learning*, in Tuijnman, Albert C., *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Oxford: Pergamon Press, pp 280-284.

Coraggio, J.L. (1996) *Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção?*, in: De Tommasi, Laura, et al, s., *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, São Paulo do Brasil: Cortez Editora

De Sanctis, F.M. (1975) *Educazione in età adulta*. Firenze: La nuova Italia.

De Saussure, F.(1922) *Cours de linguistique générale*, Paris:Editions Payot

Delors, Jacques (1996) *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris: Unesco-Odile Jacob

Federighi, P.(1996) *La gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning ad una società con una capacità di iniziativa diffusa*, Nappoli: Liguori

Freire, P. (1971) *La pedagogia degli oppressi*, Milano:Mondadori

Knowels, M. S.(1970) *The modern practice of adult education: from Pedagogie to Andragogie* New York: Ass. Press

Merriam, S. B., Cunningham, P. M. ed.(1989) *Handbook of Adult and Continue Education*, San Francisco: Jossey-Bass

Mezirow, J.D.,(1991) *Transformative Dimension of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass

Mezirow, J.D., et al.(1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco, Jossey-Bass

Orefice, P.(1991) *Il lavoro intellettuale in educazione*, Scandicci: La nuova Italia

Pineau, G.(1980) *Vie des histoires de vie*, Faculté de l'Éducation Permanente,Montréal

Tandon, Rajesh (1989) *Social Transformation and Participatori Research*, in *Convergence*, 2-3, XXI, 5-18

Vaizey, J. (1971) *The Economics of Education*, London:Faber

Vinokur, A.(1976) *Economic Analysis of Lifelong Education*, in Dave, Ravindra H., *Foundations of Life Education*, Oxford: Pergamon Press, pp. 286-337

1. Teorias e conceitos gerais

Andragogia *Andragogika*

Eslovenia

O termo, que não é utilizado em muitos países (é utilizado sobretudo nos países anglosaxónicos), foi adoptado na Eslovénia e noutros países da Ex-Jugoslávia e, normalmente é utilizada para designar a ciência de educação de adultos.

O termo é utilizado cada vez que nós queremos indicar que falamos da ciência ou do sector de educação de adultos. Por exemplo: *Andragoski Center Slovenije* (Centro Esloveno de Educação de Adultos); *Andragoski zavod Maribor* (Instituto de Educação de Adultos de Maribor); *Oddelek za pedagogiko in andragogiko na fakulteti* (Departamento de Pedagogia e Andragogia); *andragoska knjinica* (biblioteca Andragógica); *andragoska metodika ali didaktika* (métodos ou didácticas de andragogia); *andragog* (uma pessoa - um expert- qualificada em educação de adultos). O termo “andragogia” é geralmente, pouco conhecido e o seu significado raramente é definido correctamente. Isto pode ser explicado, pelo facto, da andragogia e da educação de adultos serem actividades e áreas recentes, ainda a serem reconhecidas. Jarvis (1990:22) fala da sua utilização específica na Ex-Jugoslávia onde ele onde ele é mais particularmente empregue nos meios universitários; mas designa ao mesmo tempo – especialmente na Europa de Leste – todo o sector da educação de adultos. No seu pouco tempo de utilização, o termo (a palavra provém do Grego e foi utilizada pela primeira vez em 1833, pelo Alemão Alexander Knapp) provocou grandes discussões. A grande questão é se a educação de adultos difere como ciência e processo da educação infantil e juvenil (pedagogia). Na Eslovénia, tal como na Ex-Jugoslávia, o termo nunca foi visto como um desafio ou objecto de tais discussões.

Referências:

Jarvis, Peter, (1990), *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*, London & New York: Routledge

Terminologija izobraevanja odraslih, (1991), (Ed. Zoran Jelenc), Ljubljana: Pedagoski institut.

Zoran Jelenc

Aprendizagem ao longo da vida

O termo “lifelong learning” entrou recentemente no vocabulário educativo britânico e é utilizado sobretudo de maneira alargada, para cobrir todas as formas de educação pós- obrigatória, incluindo a educação familiar, a educação comunitária, a educação de adultos tradicional, a educação pós-escolar e superior e a formação profissional contínua. Não é uma expressão técnica ou legal, com um significado preciso, mas sim um termo cultural que denota um novo paradigma. Representa uma mudança do significado de “educação” dispensado por um organismo versus uma aprendizagem individualizada. Faz parte do processo de individualização do fim do séc. XX. Dá uma grande ênfase à experiência de aprendizagem individual, fornecendo uma responsabilidade reduzida ao educador. Assim se introduziram os “créditos individuais de formação”, com a contribuição financeira do indivíduo aprendiz, do estado e, quando apropriado, do empregador. Estes créditos servirão para que os indivíduos possam desenvolver o seu nível de aprendizagem ao longo da vida.

A aprendizagem ao longo da vida remete para o progresso natural do sistema educativo onde cada uma sobe uma escada educativa, de estado em estado. A aprendizagem ao longo da vida reconhece mais claramente que uma pessoa douturada numa área (ex. engenharia) possa estudar *ab início* noutra campo (ex. aprender uma nova língua estrangeira). Assim, é necessário, um sistema nacional e coerente e

completo de créditos e qualificações que podem ser acumulados ao longo de toda a vida, aleatoriamente, para substituir a antiga estrutura progressiva através de certificações hierarquizadas.

Roger Fieldhouse

Aprendizagem auto-direccionada

A expressão “aprendizagem auto-direccionada” é de origem americana. Está ligada à expressão correspondente nas resoluções dos Ministérios da Educação dos países da OCDE de Janeiro de 1996, da conferência dos Ministros do Ensino do Conselho Nórdico em Outubro de 1996, e ao Relatório da comissão Delors sobre o ensino do séc.XXI.

O debate alemão é caracterizado por uma certa confusão de termos, devido à tradição alemã no campo da educação por um lado, e ao amplo sistema de aprendizagem institucional por outro. Em alemão as expressões “selbstorganisiertes lernen”, “selbstlernen”, “selbstverantwortetes lernen” e “selbständiges lernen” são em parte usadas como sinónimos do “selbstgesteuertes lernen”. Todas estas expressões são usadas para evidenciar os processos de aprendizagem que são direccionados pelos próprios educandos, numa perspectiva ao longo da vida. Esta abordagem é fortemente encorajada pelas instâncias políticas e económicas. A intenção de transferir a responsabilidade e limitar as despesas é determinante. O conceito é principalmente criticado e questionado por aqueles que vêm de uma base institucional de educação contínua. O desenvolvimento dos conceitos, discursos, críticas e questões abertas dizem respeito aos seguintes pontos:

- Aprender com os *media*: os novos *media* permitem aos educandos moldar os seus processos de aprendizagem de diferentes maneiras, autonomamente. Neste contexto é importante notar que a utilização dos *media* também deve ser aprendido, e como definir a possibilidade e os limites dos *media*, nos processos de aprendizagem.
- Os *media* como “professores virtuais”: as normas pedagógicas de muitos *media* de formação deixam muito a desejar. Os conceitos ainda não foram bem desenvolvidos, a qualidade não era sempre a desejável. Também teria sido necessário promover sistematicamente a integração da aprendizagem assistida pelos *media* e pela aprendizagem social.
- A mudança do papel das instituições: os estabelecimentos de formação estão sobre pressão: eles devem aumentar, a orientação e o suporte, tudo em benefício de meios reduzidos. Deve também integrar os programas de formação propostos pelos estabelecimentos provenientes das fases de estudo autónomo.
- Categorias de aprendizagem não-intencional: não tem nenhum critério de categoria permanente de reconhecer e validar a aprendizagem nos contextos acidentais (jornais, televisão, etc.). Neste aspecto, a abordagem desenvolvida pelo projecto SOCRATES APEL, que tende a reconhecer os resultados de aprendizagem, ganhará uma certa importância.

Em regra geral, a tendência observada nos países germânicos pelo “Selbstgesteuertes Lernen” na educação contínua, tanto a nível prático como científico, parece irreversível e está relacionado com a tendência geral de uma mudança entre os professores e os educandos.

Referências:

- Dohmen, G. (1996) *Lebenslanges Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*, Bonn
Dohmen, G. Hrsg. (1997) *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?*, Bonn
S. Greif/H. Kurtz Hrsg. (1996) *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*, Goettingen Ekkehard Nuißl

Aprendizagem baseada no trabalho

Reino Unido

A aprendizagem baseada no trabalho é um termo descritivo que se pode referir a cada um dos seguintes domínios:

- a) a aprendizagem (em geral) que pode ser efectuada num contexto de trabalho;
- b) os métodos ou programas estruturados ou planificados (tais como a aprendizagem para a acção), com vista a formar os empregados e desenvolver as suas competências no local de trabalho;
- c) as actividades de aprendizagem que se desenrolem no local de trabalho, em vez de ser em contextos formais tais como, cursos de formação;
- d) mais recentemente, ofertas educativas homologadas concedidas num sítio ou ao domicílio.

No início do séc.XX, no local de trabalho, acentuou-se mais a formação do que a aprendizagem. A necessidade de executar tarefas especializadas determinou as “necessidades de formação” do operário. Os esforços sistemáticos de F.W. Taylor para racionalizar o trabalho resumem esta abordagem. A partir dos anos 50, cresceu o interesse pela formação e pelo desenvolvimento da gestão. Tais formações, geralmente, decorriam no quadro de cursos residenciais, em locais e instituições prestigiados. A aprendizagem baseada no trabalho, sob a forma de formação, foi sobretudo uma actividade elementar, para os empregados de baixo estatuto.

Uma reacção surgiu com Reg Revans e da sua “Action Learning”, que exercerá uma influência no desenvolvimento da gestão, assim como na educação dos adultos educandos. Na essência, “Action Learning” é aprender fazendo (learning by doing), um processo de aprendizagem em “tempo real” para o qual os gestores se empenhavam em resolver problemas no local de trabalho, e em testar propostas através da sua implementação. Um grande interesse continua a ser relacionar temas tais como estilos de aprendizagem.

Nos anos 90, o conceito de “organização de aprendizagem” tornou-se predominante. Entre outras coisas, promoveu o valor da formação e levou alguns patrões a fundar actividades de aprendizagem escolhidas pelo empregados. Algumas organizações laborais criaram programas de diplomas internos, autênticos pelas suas próprias universidades (por exemplo, Motorola).

Recentemente, Marsick e Watkins (1989) evocaram a importância da aprendizagem informal (experimental, não institucional), e aprendizagem acidental (um produto derivado não-intencional de uma actividade), em adição à aprendizagem formal deliberada (formação e educação). Ambos consideraram à vez, o tipo de ambiente de trabalho que sustém a aprendizagem informal e acidental e, as qualidades dos indivíduos que aumentam a sua capacidade de aprender no seu local de trabalho. O Estado parece demonstrar um interesse na aprendizagem baseada no trabalho. No Reino Unido, o governo continua a promover o programa “Investors in People” (Investidores nas pessoas) e a sua visão da “Idade da aprendizagem” sublinha a importância para a economia, em desenvolver a qualidade e quantidade da formação nos locais de trabalho.

Referências:

Department for Education and Employment Green Paper (1998) *The learning Age: a renaissance for a new Britain* (Cm3790, 1998)

Marsick, V.J. and Watkins, K.E. (1989) *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, London: Routledge

Revans, R. ed. (1983) *Action Learning: its origins and nature*, in Pedler, M. ‘Action Learning in Practice’, Aldershot: Gower

P. Tosey

Auto-Educação

Auto-educação significa ensinar-se a si mesmo, sem professor, de forma autónoma. Isto não significa educar-se sozinho. Autonomia envolve abertura aos outros; é adversa tanto à solidão como à fusão. As pessoas autoeducam-se a maioria das vezes com os outros, sem ninguém fazer o papel de professor. A auto-educação individual é estimulada pela auto-educação colectiva, sem que estas se dissociem.

A auto-educação apareceu ao mesmo tempo que a educação permanente, em particular depois dos anos 70 e 80. No que diz respeito aos adultos, apresenta-se em duas formas: a auto-educação experimental, que é específico da educação de adultos; e a formação académica, que também se encontra na escola e na universidade, no entanto, na educação de adultos tem certas características específicas.

O objectivo da formação académica é adquirir conhecimento que não é construído pelo indivíduo que está a aprender mas sim pelo exterior. Apresenta-se em dois modos. No caso de “hetero-educação”, o professor ensina estudantes dentro do sistema educativo. No caso da autoeducação, o educando ensina-se a si próprio, seja no interior de um sistema educativo utilizando as reservas que ele oferece (este é o caso da formação individual ou dos workshops de ensino personalizado – “APP”), ou autonomamente (como no caso dos autodidactas do passado). Entre os jovens, a “hetero-educação” é mais comum. A auto-educação começa a ter um papel importante entre os adultos. É mais apropriada aos seus desejos de autonomia. Outra vantagem é que oferece óptima flexibilidade prática. Em particular é ela que, mais que a hetero-educação, articula-se com a auto-educação experimental.

A auto-educação experimental e auto-educação académica não se excluem uma da outra, são complementares. Em muitos casos, a auto-educação experimental é suficiente. Contudo, a formação académica flui e clarifica as experiências de vida, contribuindo assim para enriquecer as experiências da auto-educação. Como resultado deve ser unicamente baseado nas experiências dos adultos, doutra forma pode ser um mero exercício de estilo.

Referências:

- Courtois B. pineau G. (1991) *La formation experientielle des adultes*. Paris, La documentation française
- Galvani P. (1991) *Autoformation et fonction du formateur*. Lyon, Chroniques Sociales
- Nyham B. (1991) *Promouvoir l'aptitude à l'autoformation*. Bruxelles, Presses Universitaires Européennes

Guy Bonvalot

Bildung

Alemanha

O termo alemão “Bildung” não tem equivalência em nenhuma outra língua europeia. Não só é mais compreensivo do que “educação” como, acima de tudo, o seu significado é mais complexo e holístico. Até na língua alemã é difícil de explicar. Uma definição tirada de uma enciclopédia, diz por exemplo: «“Bildung” é um processo de formação espiritual; também se refere à forma interior que o ser humano ganha quando desenvolve as suas aptidões uniformemente e visando o conteúdo espiritual do seu ambiente». “Bildung” implica a dimensão professor, mais do que a da aprendizagem (“sich bilden”), não só os conhecimentos e as competências, mas também os valores, a ética, a personalidade, autenticidade e humanidade. O verbo “bilden” é mais usado na sua forma reflexiva (“sich bilden”) e

raramente é utilizada como sinónimo de “unterrichten” (instrução), “erziehen” (educar) e “lehren” (ensinar).

A complexidade do termo está relacionada com o facto de “bildung”, ser visto como a expressão mais apropriada, para a totalidade das actividades relacionadas com ensino e aprendizagem na Alemanha, e se utiliza de várias formas -e em associação com outros termos- para caracterizar a educação de adultos e a aprendizagem na Alemanha. As palavras compostas mais importantes são:

- “Bildungssystem” (sistema educativo): refere-se a todas as instituições activas no domínio do ensino e da aprendizagem na Alemanha;
- “Bildungsbereich” (sector do ensino): designa o sector educativo dissociado das outras “Bereiche” da sociedade (por exemplo, os sectores políticos e económicos), e refere-se a um sector particular do próprio “Bildungsbereich”, por exemplo as escolas, o ensino superior, a formação profissional ou educação de adultos;
- “Erwachsenenbildung” (Educação de Adultos): a adicção de “Erwachsenen”- confere ao termo “Bildung” o ensino e aprendizagem de grupos específicos da população. Semelhantes são as palavras compostas com “Jugend-” (juventude), “Alten-” (adultos maturos), “Frauen-” (mulheres) etc.
- “Kulturelle (Erwachsenen) Bildung” (educação cultural de adultos): o adjectivo define com mais precisão a área de conteúdo relacionada com actividades de ensino e aprendizagem.
- “Bildungsverhalten” (comportamento educativo): aqui, tal como noutras palavras compostas, tais como “Bildungsstatistik” (estatística na educação), “Bildungsbeteiligung” (participação na educação) etc, a palavra composta define e indica uma característica particular, em ocorrência essencialmente na participação do percurso educativo das pessoas.

As palavras compostas com “Bildung” são quase inumeráveis. Assim, é sempre necessário considerar o contexto para poder decidir se o alvo é sobretudo a aprendizagem, a educação vista como sistema, ou a educação e a aprendizagem.

Isto é mais simples no caso da “Bildungspolitik” (política educativa): a “Bildungspolitik” é desassociada dos outros sectores políticos (como a investigação ou as ciências) e é actualmente -infelizmente- desvalorizada como sector político na Alemanha.

Referências:

H. von Hentig (1996) *Bildung: Ein Essay*, Muenchen u.a.

Ekkehard Nuisl

Competência

Noruega

Realkompetanse

O termo começou a ser utilizado com intensidade na língua norueguesa em 1998. Uma das razões, são as reformas do Livro branco no campo da educação, aprendizagem e desenvolvimento das competências na Noruega. O Livro branco do chamado Buer comité, exprimiu, em 1997, a necessidade de estabelecer um sistema melhor de reconhecimento e definição das competências não-formais. Por competências não-formais, entendemos o conhecimento, compreensão e o saber-fazer adquiridos pelos adultos fora do sistema educativo formal, no trabalho, em contexto familiar, na participação associativa, etc.

O termo torna à expressão de competência formal, descritiva de uma educação formal e institucional, formulada na descrição de um exame formal. Em 1998, o livro branco do comité Buer foi substituído pelo livro branco “ A reformas das Competências”. O conceito de competências não-formais é ainda

mais sublinhado neste documento, , que recomenda fortemente a iniciação de testes, de iniciativas e projectos focalizados em parte no conceito e em parte nas referências. *Volksoppløeringsforbundet*, a associação norueguesa para a educação de adultos, criou um projecto centrado nas competências não-formais que se referem aos ambientes e contextos de aprendizagem e à união entre o conceito de competência não-formal e as noções de capacitar a agir, comandar, adaptar, cooperar, etc – o que nós chamaríamos também de competências inerprofissionais. Estamos a falar de uma competência adicional adquirida através da participação em círculos de estudo, adicional na relação do sujeito tratado em grupo, por exemplo, linguagens ou tópicos éticos. Um ano numa Universidade Popular, actualmente significa três pontos extra no sistema educativo formal, - pontos relacionados com as competências adquiridas pelas características próprias da Universidade Popular, especialmente as matérias tratadas de forma real. Acentuando ao aumento das referências de competências não-formais, é possível imaginar no futuro uma forma fiável de divisão entre os dois termos: competência formal e competência não-formal. Deste modo poderemos concentrar-nos no conceito essencial, a competência.

Sturla Bjerkaker

Educação Ambiental e Cultural Italia

A educação ambiental e cultural utiliza o testemunho da natureza e do homem presente num dado território como fonte de conhecimento e como fim da acção educativa.

Ela parte do pressuposto que os processos formativos nascem e se desenvolvem através da relação entre cognição e ambiente: os saberes de que cada um dispõe são de facto a representação cognitiva e não-cognitiva da realidade; tal representação vem utilizada para explorar os diversos ambientes com os quais se entra em contacto, para regulamentar a própria relação com eles e para lhes introduzir uma mudança, seja em termos de produção material, ou de produção ideal da cultura.

A dificuldade de ler e de interpretar o testemunho da natureza e da humanização presentes nos locais de vida pessoal, mas também de outros grupos humanos, constitui uma forma de analfabetismo difuso que toca à educação contribuir e superar.

Esta forma de analfabetismo parece ser uma particularidade da sociedade global da informação, da economia e da tecnologia: a intensificação das relações com ambientes diferentes daqueles de origem, tende a esvaziar de significado a identidade local e a serem pouco representativos senão desconhecer os próprios locais de vida ou então, por reacção contrária, que piora no sentido particular e conflitual a especificidade, mas alimenta também a impermeabilidade e colher os significados fecundos das diferenças das culturas naturais e das culturas humanas e reforça à escala mundial os estereótipos interpretados pela sociedade ocidental dominante, com o efeito de produzir danos não secundários na construção dos saberes e da identidade humana de sempre maiores faixas populacionais e na qualidade das suas condições de vida, sejam elas ricas ou pobres.

Paolo Orifice

Educação Comunitária UK

O conceito de educação comunitária provem da visão de Henry Morris, nos anos 20, que considera a escola da aldeia como o centro de um sistema de educação de adultos holístico para uma comunidade local. Ele propôs que a aldeia comunitária fosse o ponto principal da vida comunitária, de integração educacional, social, cultural, e actividades recreativas; criadas para todas as idades e interesses desde a

infância à velhice. Embora a visão de Morris nunca fosse materializada a sua essência serviu de base à educação comunitária ao longo de todo o séc.XX.

Depois da segunda guerra mundial, uma variedade de versões pragmáticas e económicas de escolas comunitárias, apareceram em diversas partes do país. Para uma melhor ou pior medida, esforçaram-se por integrar a educação obrigatória e educação de adultos. No início estas comunidades eram predominantes nas áreas rurais, mas, mais tarde a “educação comunitária” tornou-se parte integrante dos problemas das estratégias que visavam resolver os problemas específicos das cidades. Apesar dos muitos objectivos para o sucesso da educação comunitária, a realidade era frequentemente “educação de adultos ao desbarato” (Wallis & Mee, p.8) com as necessidades estatutárias das crianças quase sempre se sobrepondo aos interesses dos educandos adultos. No entanto, a educação comunitária tem a possibilidade de ser relativamente livre de restrições e regulamentos, para ser mais informal e às vezes mais inovadora que as outras formas de educação de adultos. Dá grande ênfase à resposta às necessidades do educando e da comunidade, definida em termos de residência comum, dos interesses partilhados e dos objectivos sociais. Tem como objectivo encorajar e desenvolver as pessoas para comandarem as suas próprias instituições, a sua própria educação e as suas próprias vidas (London Borough of Newham, p.17), e para ser uma forma democrática e popular de educação de adultos, que simultaneamente respeita a diversidade e promove a solidariedade. (Martin, p.141.)

Referências:

- London Borough of Newham (1985), *Policy Statement*, quoted in Martin(1996)p.138
- Martin.I (1996), ‘Community Education. the Dialectics of Development’ in Fieldhouse.R et al, *A history of Modern British Adult Education* Leicester, NIACE
- Wallis. J & Mee. G (1983), *Community Schools: Claims and Performamce* University of Nottingham

Roger Fieldhouse

Educação Contínua

Reino Unido

A crise económica dos anos 70 provocou uma particular atenção na universidade de educação de adultos, no ensino técnico-profissional, nos cursos para aqueles que tem já uma certa experiência e no desenvolvimento profissional contínuo, para responder a grande necessidade da contribuição da educação de adultos na regeneração económica. As mesmas forças utilitárias e instrumentalistas aceleraram o rumo através de certificados e graus em part-time - para dar créditos de aprendizagem que eram reconhecidos e utilizados no mercado de trabalho. O termo ‘educação contínua’ foi utilizado para distinguir entre esta formação de carácter profissional e a educação de adultos liberal, tradicional e muitas vezes não-profissional.

O “Advisor Council for Adult and Continuing Education”, decidiu em 1977 aconselhar o governo da oferta no domínio de Educação de Adultos, a ajudar a popularizar a mudança da terminologia de educação de ‘adultos’ para ‘contínua’. Em 1982, o relatório do Conselho, *Educação Continua: das políticas à pratica*, propôs uma mudança radical em todo o sector pós-escolar, abandonando as fronteiras entre educação e prática ou entre profissional e educação de adultos em geral, num sistema compreensivo e integrativo de ‘educação contínua’. Tal foi reflectido na evolução do significado de ‘educação contínua’. Já não era unicamente utilizado para fins profissionais, como nos anos 70 Ben esperava da educação de adultos. Tornou-se num tema genérico, sublinhando a vertente profissional dentro da educação de adultos (até a sua predominância) em vez da sua divisão. Tal reflectiu-se no uso frequente do termo ‘educação contínua e de adultos’ ou simplesmente ‘educação contínua de adultos’.

O significado mais restrito e antigo de 'educação contínua' foi transferido para outros termos como 'desenvolvimento profissional contínuo'.

Roger Fielhouse

Educação de Adultos Noruega *Voksenopploering*

A noção *Voksenopploering* = educação de adultos, apareceu na linguagem norueguesa nos anos 60, quando vários documentos oficiais sobre educação de adultos foram desenvolvidos. Nos anos 70, a expressão reapareceu para num trabalho preparatório à legislação de educação de adultos, e tornou-se no conceito central da lei, quando foi aprovado em 1976. A Noruega foi primeiro país do mundo a ter uma lei de Educação de Adultos, específica.

Voksenopploering é assim um termo legal, e como tal, inclui aprendizagem de adultos organizados pelas associações de aprendizagem de adultos, pelas autoridades escolares e pelas autoridades do mercado de trabalho. De acordo com a constituição, o termo inclui a aprendizagem popular e a educação de adultos. Observando a terminologia Dinamarquesa e Suedesa, apegamo-nos que eles separam educação popular e educação de adultos (na Suécia), e aprendizagem popular e educação de adultos (na Dinamarca).

Por *volksenopploering* entendemos educação de adultos, organizada de acordo com regras e regulamentos específicos, habilitada a receber subvenções governamentais. Os organizadores podem ser as autoridades educativas públicas, que oferecem programas escolares paralelos (educação primária, secundária e superior), e programas oferecidos pelas autoridades do mercado de trabalho e pelas associações de aprendizagem de adultos.

Um dicionário de educação norueguês, *Pedagogisk oppslagsbok* (Gyldendal 1974) diz-nos: Por um lado, a aprendizagem de adultos inclui todas as actividades de aprendizagem para além da educação básica, qualificando a pessoa para se autopreparar em áreas diferentes de acordo com as qualidades requeridas nas áreas da família, ambiente familiar, comunidade dos cidadãos, tão longe quanto o permitam as suas qualificações, psicologicamente, intelectualmente, economicamente, socialmente e culturalmente. Por outro lado, a educação de adultos faz parte de um sistema educativo que tem como objectivo, para além da educação básica legal, dar a possibilidade de um crescimento ao longo da vida a todos, como um ser humano individual e social, aprendendo através do trabalho ou do lazer.

Sturla Bjerkaker

Educação de adultos não-formal Holanda *Vormings - en Ontwikkelings werk*

Actividades deliberadamente organizadas para assistirem a processos pelos quais as pessoas se gerem para desenvolverem uma identidade e um lugar de consciência para si próprios, e poderem tomar conta das suas próprias oportunidades em relações sociais e lidar com elas independentemente, devido:

- ao aumento do conhecimento e da sua compreensão;
- a testar as suas opiniões e sentimentos contra as dos outros;
- a melhoria das competências e poder de expressão.

Referências:

Terminologie van de Volwasseneducatie (Terminologia de educação de Adultos), Nederlands Centrum voor Volksontwikkeling/ Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling (Dutch Centre for Adult Education/ Flemish Centre for Adult Education), Bruxelas, 1990

Willem Bax

Educação popular

França

A educação popular é um movimento socio-educativo que, no caso francês, foi criado na segunda metade do séc.XIX (ver criação da Liga de Educação em 1866). O seu objectivo prioritário é possibilitar a todos, em particular os grupos socio-culturais menos privilegiados da sociedade, a tirarem vantagem de todos os aspectos da cidadania, através da proliferação do conhecimento - literatura, historia e ciências - que, até essa altura, eram reservados a uma elite.

A frente Popular de 1936, a Resistência e a Liberação marcaram o início de um segundo impetuoso, com a emergência de novas associações (Pousadas da juventude, pessoas e cultura, clubes rurais, clubes culturais juvenis, etc.), em que o objectivo é combater a desigualdade e o obscurantismo fornecendo cultura e educação a todos. Foi também logo após a segunda guerra mundial que foi criado um protocolo com o estado. Este protocolo baseava-se, entre outros, num sistema de aprovação e distribuição de recursos (subsídios e suplementos para os funcionários). Desde então, as acções da juventude têm sido consideradas uma prioridade e a "Educação de Adultos" tem sido vista como uma forma concreta de formação da união dos militantes sindicais e dos líderes da educação popular.

O protocolo Associativismo-Estado foi fortalecido nos anos 60, na quinta República, no contexto de dispositivos em favor da promoção social ("Quadro Executivo da Juventude" e "Promoção Agrícola Colectiva") e com a criação de locais de consultadoria ou gerência conjunta (Comissão do Desenvolvimento Cultural do Commissariado do Plano, Comité Superior da Juventude e da Educação, Fundos de Cooperação da Juventude e da Educação Popular).

A criação da Secretaria da Cultura Governamental, e especialmente, a promulgação da lei de formação profissional em 1971, embora reflectissem um tipo de vitória por partes das ideias defendidas pelos movimentos de educação popular, no entanto enfraqueceram a sua posição:

- nas acções culturais, a política de André Malraux favoreceu a criação das facilidades e encargos directos, sem mediação educativa, entre o trabalho e o público;
- na área da formação, a lei Delor gradualmente colocou ao de cima um mercado genuíno e um sistema válido baseado no sistema de educação inicial.

Com o aumento do fenómeno da exclusão social e económica, foi muitas vezes pedido às associações de educação popular pelas autoridades, durante os anos 80, para participarem em experiências e na conceptualização. Mais tarde foi-lhes pedido para participarem numa base mais limitada delimitando-se a si próprios para implementarem esquemas de formação-integração que tem o objectivo de ser para pessoas em dificuldades (jovens que deixaram o sistema escolar sem nenhuma qualificação, os desempregos à muito tempo, etc).

Actualmente, as organizações relacionadas com a educação popular representam cerca de 17% das 700000 associações que existem em França. Algumas estão unidas em federações nacionais ou em entidades inter-associações. Elas estão envolvidas em vários tipos diferentes de actividades que se relacionam com a mediação cultural, o desenvolvimento local, a formação profissional, educação cívica e aprendizagem intercultural que se foi enriquecendo a pouco e pouco com as novas abordagens como o acompanhamento de projectos, a utilização do trabalho em rede, a prática de trocas recíprocas (de conhecimentos ou serviços) e a autoformação.

Referências:

Cacérés, Benigno (com a direcção de) (1985 *Guide de l'éducation Populaire*, Editions La Decouverte, Paris)

De l'éducation populaire à l'éducation permanente – Les associations face à la loi de 1971 dans le champ de la formation (1994), Peuple et Culture/Injep, Paris

Education Populaire, Nostalgie ou Réalité? (1992) Cnajep/Fonjep/Injep, Paris

Corinne Baudelot et Jean-François Chosson

Educação de adultos reflexiva

Alemanha

Reflexive erwachsenenbildung

O termo “reflexive erwachsenenbildung” foi usado pela primeira vez no final dos anos 70 e início dos anos 80. Normalmente a expressão utilizada era “reflexive wende der erwachsenenbildung” (o ponto de viragem reflexivo da educação de adultos) implicando para isso uma dimensão histórica. Quinze anos antes, em meados dos anos 60, outro ponto de viragem, o ponto “realista”, teve lugar na educação de adultos. (“Realistische wende der erwachsenenbildung”). Esta expressão referia-se à função então atribuída à educação de adultos para liderar a aquisição de qualificações através de secções importantes da população seguindo o aviso de uma “bildungsnotstand” (estado de emergência educativa) existente na Alemanha. Depois desta viragem realista, a educação de adultos já não era livre, indiferente ou não-implicada mas tornou-se numa parte do sistema educativo organizado pelo estado como o “quartaere bildungsbereich” (Quarto Sector da Educação).

O termo “reflexive erwachsenenbildung” foi conseqüentemente integrado em educação de adultos para marcar a dissociação deste primeiro conceito. A ênfase era agora dada à necessidade dos indivíduos manterem uma distância crítica dos evoluções sociais e de tomarem consciência do seu nível individual de desenvolvimento. “Reflexive erwachsenenbildung” é assim intimamente ligado ao crescente paradigma da “biographisches lernen” (“aprendizagem biográfica”) aos pontos de vista centrados no educando, da educação de adultos e no aumento do uso do termo “Aneignung” (appropriation), no lugar de “lernen” (aprendizagem). “Reflexive erwachsenenbildung” enfatiza o papel da aprendizagem individual e a distância crítica a ser mantida da ideia de crescimento e, em geral, dos objectivos definidos do exterior, assim como a oportunidade oferecida pela educação de adultos de experimentar o seu desenvolvimento individual.

O termo “reflexive erwachsenenbildung” continua a ser utilizado na Alemanha. Em muitas situações no entanto, é actualmente substituído pela “Selbstgesteuertes Lernen”. Este termo tem uma orientação mais funcional, mas ao mesmo tempo, como era o caso do “reflexive erwachsenenbildung”, o centro de interesse torna-se do ponto de vista do educando. Em vez disso marcou a fase da teorização e crítica social dentro do debate educativo sobre a percepção que os educadores de adultos tem de si próprios.

Referências:

Muench, W. (1995) *Individuum und Gruppe in der Weiterbildung*, Weinheim

Ekkehard Nuisl

Educação de Pessoas Adultas

Espanha

Educacion de personas adultas

A educação de pessoas adultas (EPA) é geralmente entendida como uma actividade (no que diz respeito aos processos e resultados), nos quais os objectivos básicos são a garantia de aquisição, melhorando e actualizando a formação de base de adultos, o aumento das qualificações profissionais (através da formação de base e ao carácter profissional de uma Formação Profissional específica de nível intermédio ou superior) e o desenvolvimento das capacidades para participar nas esferas sociais, culturais, políticas e económicas. A organização conceptual da EPA abraça os princípios da educação de adultos: é um tipo de educação indereçado a toda a população de adultos espanhola, embora com particular atenção nos grupos sociais com necessidades especiais ou dificuldades de inserção no mercado de trabalho: os iliterados, a população prisional, as minorias étnicas e outros grupos marginalizados.

Os objectivos da EPA em favorecer uma metodologia focalizada na auto-aprendizagem de adultos, baseada nos seus próprios interesses, necessidades e experiências, tentando combinar modelos de uma universidade aberta e regular. A EPA é oferecida em muitos tipos de centros; embora seja uma oferta aberta para qualquer não-universitário centro de ensino, seja comum ou específico (CEA, Centros EPA, etc.). Além disso estabelece a cooperação entre outras administrações públicas, universidades, entidades locais e municipais e organizações sem fins-lucrativos.

Finalmente, como resultado da passagem da LOGSE (Lei Geral Nacional), a expressão ‘*Educacion de Personas Adultas*’ (Educação para Pessoas Adultas) foi criada, uma expressão sem uma conotação discriminatória no que diz respeito ao sexo do indivíduo, o que vindo a substituir a tradicional ‘*Educacion de Adultos*’ (a palavra adultos, embora empregue genericamente, em espanhol é do género masculino).

Educação de Adultos é, assim, na esfera Espanhola, um conceito geral de uma oferta educativa para adultos com objectivos muito vastos, baseados no princípio de que os adultos aprendem ao longo da sua vida. Esta exigência deve-se ao aumento da complexidade da sociedade, às transformações culturais profundas e às exigências profissionais numa participação social crítica. Os modos de intervenção que aqui são referidos possibilitam a reintegração no sistema escolar das acções de dinamização cultural.

Referências:

Garcia Carrasco, J(1996) *Educacion de Adultos* Barcelona, De Ariel

Joaquim Garcia Carrasco, José Luis Blasquez, Antonio Victor Martin

Educação Livre

Noruega

Friundervisning

O termo Friundervisning = educação livre, apareceu em 1864, quando estudantes da universidade de Oslo fundaram uma organização para a promoção do conhecimento académico para um público geral, uma iniciativa Filantrópica denominada Oslo Studenters Fri Undervisning.

As actividades educativas eram voluntárias e grátis. Mais tarde, vários Friundervisninger estabeleceram-se em Oslo e outras partes da Noruega. O primeiro manteve o seu nome, “Friundervisninger em Oslo” por muitos anos. Em 1948, as diferentes divisões formaram uma associação mais tarde chamada “Studieforbundet Folkeuniversitetet”. A associação manteve contactos próximos com as universidades Norueguesas, mas perdeu o seu carácter filantrópico inicial e a tradição

de uma educação popular académica. Hoje, “Friundervisning” está organizada como sendo uma forma de educação de adultos ordinária, e o seu princípio de gratuidade remonta à muito tempo atrás.

No entanto, tal como na maioria das instituições de educação de adultos na Noruega, ainda é voluntária. E quando dividimos aprendizagem de adultos nas categorias formal, não-formal e informal, “Friundervisning” pertence ao grupo não-formal.

O termo “Friundervisning” tem tendência a abandonar a terminologia actual, e as formas de divisão de “Friundervisning” chamam-se actualmente “Folkeuniversitetet” (Universidade Popular). O nome recorda-nos a origem das ligações às universidades. Esta associação de aprendizagem de adultos é também dominante na Noruega no campo dos estudos descentralizados a nível da universidade e da faculdade.

Sturla Bjerkaker

Educologia

Edukologija

O termo “educologia” representa uma tentativa de implementar um conceito genérico afim de cobrir todas as ciências relacionadas com a educação do Homem. A necessidade disto foi fomentada pelo fenómeno da andragogia, uma ciência relativamente nova e independente, emergida da área educativa que difere do termo “pedagogia”. Se aceitamos a andragogia como uma ciência relativamente independente que lida com a educação de adultos, enfrentamos o facto de que o termo pedagogia não cobre todas as áreas educacionais, mas se refere especificamente a crianças e jovens. Surgiram ainda iniciativas e estudos teóricos que se referem a ramos específicos, educação de idosos - “gerontologia”.

De acordo com Pastuovic (1987:11-14) “educologia” é uma ciência geral de educação. Não é “a soma de vários tipos de conhecimentos relacionados com a educação, é uma nova combinação , sobresumatório integrado das cognições existentes na educação”. Examina o fenómeno da educação no seu total, enquanto todas as outras áreas singulares da educação examinam ramos particulares (sub-disciplinas)- pedagogia, andragogia, gerontologia,etc. Estas ciências particulares tornam possível o desenvolvimento de disciplinas educacionais examinando vários aspectos do fenómeno da educação. Educologia é um conceito definido como um todo.

O autor eslovaco Franc Pedicek (Pedagogy 1992), que colocou a educação nas matrizes sistemático-estruturais do grande macro-sistema da Ciência, definido por dois tipos de parâmetros:

- a) os níveis de cientificidade, como seja: logos (ciência), episteme (ramo/disciplina), Tecchne (profissão), Pragma (doutrina), praxis (prática), e
- b) os segmentos da realidade: natureza, homem, sociedade. Estes parâmetros são válidos para a “educologia” e para as suas sub-disciplinas. Isto é particularmente importante para harmonizar investigações possíveis. Neste sistema, educação de adultos e andragogia são vistas como importantes partes iguais da (meta)teoria - ou ciência da educação- como em noutras partes, como a ciência da educação e a educação das crianças e jovens ou pedagogia (no sentido narrativo do mundo).

Tais atitudes teóricas penetraram na teotria pedagógica muito devagar e até agora são vistas como visionárias.

Referências:

- Pastuovic, Nicola(1987)Edukoloska istrazivanja,Zagreb:Skloske novine
- PediceK, Franc(1992) Pedagogika danes, Maribor:Zalozba Obzorja

Zoran Jelenc

Folkeoplysning

Dinamarca e Países Nórdicos

Folkeoplysning (instrução, educação popular) provêm de movimentos religiosos e populares do séc. XIX. Consiste nalguns métodos pedagógicos, uma visão particular do homem, do conhecimento e da aprendizagem. Escolarização na democracia e cidadania activa é uma parte importante disso. Estes ideais são baseados no diálogo e na cooperação e no conceito de que as pessoas se devem autoeducar e autoesclarecer através de si próprias. É a educação não-formal.

Parte-se do pressuposto de que todos os seres humanos tem um enorme potencial para desenvolver que pode ser despoletado no ambiente de aprendizagem correcto. O método de aprendizagem preferido é partilhar o conhecimento com outros e assim expandi-lo. A finalidade é o desenvolvimento pessoal e profissional, a discussão em grupos, respeitando as regras da boa comunicação, deixando todos falar quando é a sua vez.

Folkeoplysning é praticado pelas escolas secundárias populares e pelas associações de estudantes, e igualmente na Finlândia, pelos centros de educação municipais, e também na Dinamarca, pelos NGOs e escolas populares secundárias diurnas. Estas actividades são grátis e abertas a todos, não há exames, mas muitas possibilidades para aprender sobre cultura geral. Cada vez mais se fazem actividades especiais direccionadas a pessoas excluídas devido a handicaps psicologicos, mentais e sociais, aos imigrantes e, adultos com baixo nível escolar, pessoas desléxicas, etc.

Em geral o estado paga 50% dos custos e os participantes o resto, excepto em actividades especiais.

Cerca de 25% de todos os adultos dos países nórdicos participam todos os anos em cursos de educação geral em Folkeoplysning.

Arne Carlsen

Literacia dos Media

Alemanha

Medienkompetenz

O conceito "Medienkompetenz" ainda é novo na Educação de Adultos Alemã. É semelhante ao conceito de "literacia dos media" Inglês. é considerado um conceito-chave dentro do processo de transição relativamente à sociedade de informação. O ensino da "Medienkompetenz" é visto como uma prioridade na politica social. "Medienkompetenz" é significativo para os indivíduos e para a sociedade numa série de áreas. As quatro mais importantes são:

- A "bibliografia dos media" individuais, isto é, a capacidade de reflectir e compreender o significado dos media para o auto desenvolvimento de cada ;
- Os mass media, isto é, a capacidade de compreender como funcionam os mass media (ex. TV);
- A prática dos media, por exemplo o computador pessoal, o seu uso é interactivo com o individuo;
- A pedagogia dos media, isto é, o uso dos media nos processos pedagógicos.

Como os media tem um significado de alcance distante na vida do dia-a-dia na sociedade industrial, os debates educativos alemães tem aumentado elevando a "Medienkompetenz" ao status de qualificação de base – com a leitura, a escrita e o cálculo.

Em Educação de adultos, "Medienkompetenz" fica-se pelas seguintes capacidades e aptidões:

- acesso ao conhecimento; capacidade de utilizar e decifrar os media, transferir a experiencia dos media;
- capacidade de seleccionar; de possuir um conhecimento de critérios e estruturas relevantes;

- capacidade de orientação; capaz de distinguir a realidade e a sua (idealização) representação nos media;
- distância crítica; a capacidade de julgar e meditar o desenvolvimento dos media, verificar a utilidade para a sociedade e para os indivíduos ou o que é tecnicamente verosímil.
- capacidade de operacionalizar: conhecimento e habilidade em lidar com os media para objectivos de comunicação, capacidade de lidar com a alta velocidade característica dos media;
- percepção estética; capacidade de compreender as imagens e perceber as sequências;
- capacidade de integrar os media e a comunicação media nas fontes sociais existentes e de reflectir sobre as consequências sociais do uso dos media.

O ensino da "Medienkompetenz" é bastante recente na Alemanha. Até agora, existem ainda poucos laboratórios e gabinetes de computadores nas escolas e instituições de EA: a formação de professores ou o desenvolvimento de software de apoio aos media didácticos estão ainda na sua infância. Os debates centralizados nas competências dos media têm sido relevantes para os campos de política educativa, lei (copyright, protecção das crianças), economia (ofertas de serviços pelos media) e sociedade (tendência à individualização). Em Marl (Norte Rhine Westphalia) foi criado um "centro de Competência dos Media". A associação profissional de especialistas em educação DGfE (Sociedade Alemã das Ciências da Educação - os seus membros incluem virtualmente a totalidade dos especialistas na educação na Alemanha) dedica o seu congresso, que se realizara em Março, ao tema "Mediengeneration" (Geração Media). A primeira experiência com o ensino dos "MedienKompetenz" será apresentada nesta ocasião.

Referências:

Antje von Rein ed. (1996) *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, Bad Heilbrunn

Ekkehard Nuisl

Organigrama dos conhecimentos

França

Arbres de Connaissances

A iniciativa das 'arbres de Connaissances' é baseada em dois princípios:

- As qualificações são um meio de exclusão
- Toda a gente possui um banco de conhecimentos teóricos e práticos.

A iniciativa é centralizada em três palavras-chave: diplomas ou certificados ("brevets"); logotipos ("blasons") e organigramas ("arbres").

Os certificados dão conhecimento básico evidente e competências que são claramente identificadas e que podem ser muito diferentes (habilidade para falar inglês, como reparar a televisão, habilidade para falar em público, etc). Eles são uma recompensa para os indivíduos depois de um teste que pode ter formatos muito diferentes. (questões, exercícios simulados, prova de competências especializadas, etc).

Os certificados obtidos por um indivíduo são organizados por ordem cronológica e referidos como um currículo pessoal.

Os currículos são agrupados por um programa lógico adaptado que produz a "árvore de conaissance" ou "organigrama de conhecimentos" que representam o capital colectivo do conhecimento teórico e prático de um grupo, uma companhia, uma turma, uma região, etc. Este grupo é referido a uma comunidade de aprendizagem ("communauté de Savoir").

O organigrama ou árvore também estrutura o currículo individual para produzir um logotipo (“blason”). A característica do logotipo dá uma visão geral imediata ao seu dono das competências no contexto de uma comunidade específica. A iniciativa fornece a existência de 4 ficheiros (“banques”):

- ficheiro certificado contém a descrição das competências representadas em cada ficheiro e o teste necessário para o obter;
- O ficheiro de formação oferece informação prática em organizações de formação que fornecem licenças para cada certificado;
- O ficheiro dos logotipos contém todos os logotipos dos membros da comunidade;
- O ficheiro perfil tem características ideais para indicar à comunidade uma exigência específica a todo o tipo de competências.

Este sistema até compreende um curso específico de transações e avaliações: o SOL (Standard Open Learning Unit). A comunidade de aprendizagem efectivamente determina o valor de diferentes certificados em relação à sua posição no organigrama e pedidos no “ficheiro de perfil”, etc...

Esta iniciativa tem sido utilizada numa base experimental em muitas comunidades diversas: companhias, escolas, grupos de bairro, organizações voluntárias, etc e evolui actualmente no sentido da noção de “organigrama de competências” (arbre de competence).

Referências:

Authier michel et Lévi Pierre (1996) *Les Arbres de Connaissances*, Paris, La Decouverte, 2nd Edition, 1996

Pierre Freynet

Processo de Aprendizagem

Em literatura, o *processo de aprendizagem* pode ter dois significados: um referente ao assunto e à sua evolução dinâmica, no nosso caso o adulto, o outro referente ao método de acção educacional. É necessário reconhecer que a engrenagem da Educação relativamente aos adultos, foca-se essencialmente na relação entre o primeiro e o segundo significado.

Esta relação tem uma importância fundamental: fornece coerência à acção educativa, fornecendo-lhe características inovadoras e oferecendo-lhe garantias superiores de sucesso. É obvio, de facto que a referência à dinâmica educativa dentro do assunto permite aos métodos educativos serem mais claros com o objectivo de serem funcionais e, por outro lado, permite aos métodos propostos ajustarem-se às características reais e particulares do assunto e serem desenvolvidas no sentido de implementar mudanças fiáveis, como finalidades do próprio assunto.

Nesta altura não vamos para além do primeiro dos dois significados (para o segundo, por favor ver no glossário o assunto referente aos métodos educativos). Quando se fala dos *processos educativos na idade adulta*, é necessário chamar a atenção para a natureza aberta e a claridade dos factos que presidem às grandes mudanças do adulto que por seu lado, apresenta o seu perfil psicológico particular num contexto social e cultural específico.

A natureza de tais mudanças é em contacto com o contacto com o *campo cognitivo*, que todos têm disponível para a representação, interpretação e transformação da realidade. Este campo funciona através de processos cognitivos e não-cognitivos e automodela-se na relação com conotações cognitivas partilhadas por grupos culturais e sociais. O processo lógico assim como os processos perceptivo e emocional, no entanto não produzem um único tipo de razão em ninguém, nem produzem respostas consistentes às questões emocionais e consistentes. De facto o sistema do conhecimento

humano corresponde ao *sistema de conhecimento* individual social e cultural, criados por um indivíduo durante a sua vida e dentro de um espaço inabitado.

As qualidades específicas das mudanças que ocorreram no tema do sistema do conhecimento durante a vida adulta são afectados por traços bio-psicosociais e funções culturais e sociais relativas à idade e às suas fases internas, desde a fase inicial de se tornar um jovem adulto à fase final de ser um velho adulto. Relativamente aos traços bio-psicológicos, a idade adulta apresenta sistemas de conhecimentos profundamente enraizados e consolidados que suportam a identidade do sujeito adulto. No que respeita às funções sociais e culturais, a idade adulta apresenta sistemas de conhecimentos selectivos e defensivos na relação com papéis assumidos na conservação e reprodução das espécies e o prevalecimento e mudança do sistema sócio-cultural.

O sistema de conhecimentos profundamente enraizado e consolidado, selectivo e defensivo nos adultos é, nesta altura obviamente uma definição simplificada de uma situação articulada e muito complexa. Atribui conotações peculiares ao processo educativo nesta idade: o seu reconhecimento baseia-se na 'centralização das questões' na educação de adultos. Tais questões não podem conter métodos e técnicas de educação ou ter em conta políticas e ferramentas educativas.

Referências:

- Orefice, Paolo, (1999), *L'operazione dei processi formativi*, Rome: Carocci
- Cambi, Franco, e Orefice, Paolo, (1996), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Naples, Liguori

Paolo Orifice

Sociedade de Aprendizagem

A sociedade de aprendizagem é um conceito que reflecte a tendência da época e, embora tenham existido obras anteriores sobre o tópico (Hutchins,1970;Husen,1974; Boshier, 1980), existe pouco acordo sobre o seu significado. Uma vez que a aprendizagem é basicamente um processo individual não pode ser visto de forma literal, deve ser vista como uma representação. Representa um ideal ou uma realidade presente? São possíveis pelo menos três interpretações dos termos: a primeira sugere que representa um ideal e as outras duas a realidade. Nenhuma destas interpretações é exclusiva.

Como ideal utópico, Ranson (1994) reflecte as ideias de Hutchins, embora ele não o cite, e a sua perspectiva provém da educação inicial. Ranson sugere que existem: a sociedade de aprendizagem é fundada em *pressuposições* relativas a uma nova moral e a uma sociedade politicamente democrática; os *princípios* sublinhados que se baseiam na cidadania e no processo de razão prática; e visa os *objectivos* ao nível do self (um pedido de auto-descoberta), ao nível da sociedade (na reciprocidade da aprendizagem) e ao nível político (aprender os princípios da democracia participada).

Como realidade social, Beck (1992) sugeriu que a modernidade atingiu um estado de reflexão como resultado de uma rápida mudança na sociedade. Isto levanta a hipótese de quena sociedade, os indivíduos os indivíduos nunca foram tão pouco dependentes das estruturas sociais, e são capazes de reagir, assim como de as estruturar. Em todo este processo são continuamente forçados a aprender e a adaptar as mudanças sociais que ocorreram. A sociedade de aprendizagem ocorreu como resultado das estruturas sociais e sem o processo educativo ter sido significativo na sua emergencia.(ver tambem Giddens,1990).

Em terceiro lugar, na sociedade consumista, a educação tornou-se uma comodidade que pode ser vendida no mercado, como outros produtos de formação tais como, compact disks e a internet, na

matéria ou na educação e outros tipos de productos educativos foram reconhecidos como produtores de riqueza. Consequentemente, o modo de aprendizagem tornou-se parte do estilo de vida de grupos que visam elevar-se socialmente e que tem a possibilidade adquirir bens simbólicos (Featherstone, 1991).

Referências:

- Beck U (1992) *Risk Society* trans. M Ritter London: sage
- Boshier R (1980) *Towards a Learning Society* Vancouver: Learning Process
- Featherstone M (1991) *Consumer Culture and Postmodernism* London: sage
- Giddens A (1990) *The Consequences of Modernity* Cambridge: Polity
- Husen T (1974) *The Learning Society* London: Methuen
- Hutchins R (1970) *The learning Society* Harmondsworth: Penguin
- Ranson S (1994) *Towards the Learning Society* London: Cassell

Peter Jarvis

Standortfaktor Weiterbildung Alemanha

A formação continua como factor de localização

O conceito “standort” (localização) está a aumentar a sua importância ao nível político alemão (e ao nível internacional). Forma parte do vocabulário standardizado do desenvolvimento regional das medidas em termos económicos. A educação continua é cada vez mais mencionada como “standortfaktor”, o que implica que a educação continua contribui significativamente para a qualidade de uma localização particular.

O conceito “standort” é relativamente recente no debate educativo. O espaço sócio-geográfico de educação é normalmente referido com termos como “lernen vor Ort” (aprende em cima do acontecimento), “flächendeckende Angebote” (oferta de área coberta), “stadtteilarbeit” (trabalhar nos bairros da cidade) ou “kooperation” (cooperação ao nível local e regional.). O conceito de “standort” é cada vez mais referido dentro da educação continua porque só assim são reconhecidos como factor político (ou fazer com que assim fique) com argumentos de ordem económica.

O debate sobre “standort” é o resultado de uma crescente competição. Os “Standorte” são essencialmente válidos em termos económicos: por exemplo, em muitas regiões do mundo, os mercados são maiores do que nos países industrializados mas oferecem muito menos poder de compra. A educação contínua é cada vez mais vista como um dos factores determinantes das vantagens e desvantagens de uma região particular. Nos países industrializados esta noção engloba também a noção de que “um homem não vive só de pão” ao passo que noutras regiões a formação continua é essencialmente considerada como um meio de criar mão-de- obra qualificada.

A aquisição de qualificações profissionais, na Alemanha, constitui a principal prioridade da formação continua no que diz respeito a “standort”.O princípio é o de que a formação contínua torna o mercado mais adequado e mais atraente aos investimentos industriais. Uma mão-de-obra local com um nível de qualificação suficientemente elevado, é indispensável aos empreendimentos que envolvem novas tecnologias, novos produtos e novas estruturas que serão orientadas, se não se quiser recrutar pessoal qualificado unicamente do exterior.

O debate sobre a formação como “standortfaktor” revelou o carácter contraditório e os limites de tal política de desenvolvimento regional. De um ponto de vista social, as qualificações não podem de forma nenhuma prevenir o desemprego ou fornecer mão-de-obra qualificada para além de um certo

período (um período mais longo do que é necessário para adquirir os conhecimentos necessários à mudança). As qualificações não criam novos empregos mas propõem a sua existência.

A integração da educação contínua na política de desenvolvimento regional como “standortfaktor” é actualmente discutida na Alemanha, sobretudo como objectivo de facilitar a participação da população, de obter o consenso das pessoas envolvidas, de reduzir as tensões sociais, de instalar uma dinâmica cultural e social e de tornar a vida mais agradável em geral. É óbvio no entanto, que a política educativa e a educação contínua sacrificaram frequentemente a sua própria identidade e terminologia, para serem integrados numa política de desenvolvimento determinada pela economia.

Referências:

Nuissl E. Hrsg. (1995) *Standortfaktor Weiterbildung*. Bad Heilbrunn

Ekklehard Nuissl

Studierarbeid

Noruega

Antes de mais, o conceito diz respeito à actividade de aprendizagem que se desenrola nos círculos de estudos organizados pelas organizações voluntárias de Educação de Adultos. O conceito “studiearbeid” (trabalho de estudo) está ligado com a parte da nossa linguagem escrita chamada nynorsk. O “Nynorsk” tem a sua origem na Noruega rural, mais precisamente a Oeste e a Noroeste do país e aparece a contrastar com a forte influência Dinamarquesa na língua norueguesa, escrita e falada. Como consequência, “nynorsk”, “studiearbeid” e aprendizagem tornam-se estreitamente ligadas a organizações que trabalham com jovens para o desenvolvimento da língua norueguesa, Noregs Ungdomslag og noregs Mallag. Studiearbeid traduz uma actividade, um processo de aprendizagem.

O prefixo studie – (estudo-) evoca a base teórica. Arbeid (- trabalho) implica a actividade e subentende que a aquisição do saber e do saber fazer exige muito esforço. “Studiearbeid” descreve primeiramente um processo de aprendizagem colectivo, uma aprendizagem que se desenvolva dentro de um contexto organizado, geralmente um círculo de membros dentro de uma organização. O “studiearbeid” concentrou-se muitas vezes numa teoria organizacional, línguas, literatura, eventos culturais, música e cantares, dança e outros tópicos criativos ou estéticos. Desenvolveu-se num contexto de esforço da organização para responder aos seus objectivos que poderão consistir na afirmação da identidade norueguesa.

Studiearbeid é um termo popular.

Até hoje, o conceito tem sido utilizado para exprimir a actividade de aprendizagem realizada nas associações de educação de adultos, habilitadas a receber (subvenções?) governamentais.

Hoje o conceito “studiearbeid” está a desaparecer. Na extensão onde o termo continua a ser utilizado é normalmente relacionado com a formação dos membros das associações de educação de adultos.

Nos dicionários de educação não consta nenhuma definição de studiearbeid.

Sturla Bjerkaker

Vorming

Bélgica

Vorming (formação) é uma variante didáctica e metodológica da educação que inclui: formação social, educação do indivíduo tendo em conta o ambiente em que este se encontra, isto envolve, aprendizagem intelectual, prática e social.

Lucien Bosselaers

Vorming (desenvolvimento pessoal/ educação de adultos não-formal)

Holanda

Vorming pode ser definido de três formas:

- a) Como tendência ou tarefa particular na educação - a aquisição de uma identidade própria:
 - através da avaliação crítica da personalidade de cada um;
 - contribuindo para sociedade em mudança, não só através das qualificações profissionais mas também através da avaliação crítica das normas e valores;
 - aprendendo a comportar-se de modo responsável. O confronto com as expressões culturais e artísticas pode igualmente enquadrar-se aqui. Tudo isto tem implicações no conhecimento, competências e comportamento.
- b) Como variante metodológico-didáctica na educação: aprendizagem social. Isto é a aprendizagem dos indivíduos no e para o seu ambiente, aprendendo na e para a reflexão sobre a acção; aprendizagem com cabeça, coração e mãos.
- c) Como função reconhecida na educação de adultos:
 - As instituições de Formação, Aprendizagem e guia da internet (VTA- Vorming, Training en Advies);
 - animação socio-cultural
 - Associações (NIVON - Nederlands Instituut voor Volksontwikkeling en Natuurvriendenwerk- Instituto Holandês de Educação de Adultos e de Ambiente -), organizações femininas e organizações de reformados, etc.
 - Tipos de trabalho e movimentos sociais com o principal objectivo diferente (por exemplo, o ambiente).

Resumindo: está relacionado com a função da educação como actividades específicas ao nível do conteúdo e dos métodos em diferentes contextos, de forma abreviada: a função educativa.

O Grupo Consultivo “Vorming” pretende funcionar como um centro nacional capaz de assinalar os desenvolvimentos significativos para o trabalho de formação, promover os desenvolvimentos teóricos, metodológicos e políticos neste domínio, organizar conferências, promover publicações e funcionar como ponto de referência e de informação.

Referências: Beleid van de Beraadsgroep Vorming 1998-2002 (Política do Grupo Consultivo “Vorming”), Driebergen 1998.

Willem Bax

2. Estratégias e Planos de Acção

2.1. Conceitos Gerais

Acesso

Reino Unido

Embora o objectivo de acesso alargado fosse sempre parte da agenda da educação adulta, o termo ‘acesso’, com um significado específico, surgiu nos últimos anos de 1970, especialmente depois que o Governo ofereceu fundos para um programa piloto de Acesso para aumentar as oportunidades educativas para as minorias étnicas. Isto foi parte duma política mais alargada projectada para reduzir a tensão social. O conceito e termo ‘acesso’ tornou-se muito rapidamente popular em geral. O mesmo implicava ainda o alcance dum objectivo, mas os objectivos foram alargados para incluir outras formas de desvantagem (incluindo sexo, classe e incapacidade), bem como etnia. Sem dúvida, que o ‘acesso’ tornou-se cada vez mais popular em todos os sectores da população adulta, como uma ‘segunda oportunidade’ se a não conseguiram – ao deixarem a escola.

O termo foi utilizado de dois modos distintos, dum modo geral, para descrever uma participação alargada em todas as formas de educação de adultos e dum modo mais restrito ou específico para se referir ao Acesso a Cursos de Educação Superior que permitia a pessoas de grupos desfavorecidos com poucas ou nenhuma qualificações convencionais para passar à educação superior após um estudo completo ou de part-time de um ano. Isto foi até um certo ponto uma variante duma ‘porta aberta’ para a educação superior promovida pela Universidade Aberta e outras formas de ensino aberto a partir dos primeiros anos de 1970. Isto tornou-se num uso extensivo da nova tecnologia e aprendizagem à distância e levou a uma expansão duma educação mais prolongada e mais elevada nos anos 80 e 90 e à mudança para um sistema de educação pós-obrigatório em massa.

Mas há contradições dentro do conceito de “acesso”. Enquanto é frequentemente utilizado para significar participação alargada em todas as formas de educação de adultos, o Governo tem-no muitas vezes interpretado num sentido mais restrito para significar mais participação na educação e formação para o grupo dos trabalhadores, ou para o trabalho.

Também o modo de falar do acesso tem sido algumas vezes contradito por políticas sociais e medidas financeiras que tem actuado no sentido oposto, fazendo surgir barreiras ao acesso. Assim, muita gente dos grupos desfavorecidos continuam a ver a educação para os outros – e não aplicável ou disponível para eles próprios.

Roger Fieldhouse

Bem-estar/conforto

Holanda

Welzijn

Uma situação na qual os membros dum grupo sentem satisfação na totalidade das facetas diversas individuais e comuns da sua vida.

O ministro Klompé, que estava nas origens da política para o bem-estar na Holanda deu a seguinte definição de tentativa em 1968:

A prosperidade derrota um estado de bem estar no qual os membros individuais dum grupo consideram que estão geralmente satisfeitos com os aspectos mais importantes das suas vidas comunais e particulares. Há um lado activo e passivo nesta satisfação. O lado passivo é a satisfação de desejos razoáveis, tal como ar limpo, água pura, facilidades de divertimento, e o lado activo compreende a

satisfação derivada da própria realização, o desenvolvimento da própria personalidade e oportunidade de expressão própria.

Uma das maiores tarefas da política de prosperidade de acordo com o Dr. Klompé seria de adaptar adequadamente o impulso de encontrar a independência, de participar e mostrar iniciativa.

No início dos anos 90, o objectivo da política da prosperidade podia-se dizer que era o seguinte: o fortalecimento e conservação da independência. Isto significava que não seria permitido às pessoas entrarem numa espiral descendente de marginalização e constituição de minoridade e eventualmente terminar numa situação sem esperança, caracterizada naquela altura por um nível muito baixo de participação e pela dependência de todos os tipos de provisão.

Referências:

- L.B. van Ommen, Permanent Education; some Observations, The Hague, Government Publishing House, n.d., p.26
- Welzijnsbeleid in de jaren negentig: Samenwerken langs nieuwe wegen (Welfare Policy in the 90s: New Ways of Co-operating), Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur (Ministry of Welfare, Health and Cultural Affairs), Rijswijk, 1991

Willem Bax

Colaboração Internacional em Educação de Adultos

Embora o desenvolvimento da colaboração intelectual e da colaboração técnica para o desenvolvimento da educação de adultos fosse uma longa tradição desde os anos 50, o problema da colaboração internacional neste campo, no contexto do comércio, a nível mundial em rápido crescimento, comunicação e regulamentação, está a ter um novo impulso. A colaboração internacional na aprendizagem adulta inclui três dimensões: Um número crescente de iniciativas para a colaboração intelectual, a importância da colaboração financeira, assistência técnica e o aparecimento de novos centros de tomadas de posição supernacionais. Finalmente um exame geral da colaboração internacional neste campo não pode ignorar o papel da família UN durante as últimas cinco décadas.

1) Colaboração Intelectual Internacional

Através de centenas de conferências, seminários, encontros, publicações e periódicos, milhares de tomadores de decisões, investigadores e profissionais no vasto campo da aprendizagem de adultos estão a mandar em diferentes aspectos, e estão a explorar o modo como outros procedem nos seus diversos contextos, examinando maneiras de reinventar inovações importantes no seu próprio país. Estas activas e invisíveis redes nacionais estão a desempenhar um papel pouco importante, mas perigoso, no desenvolvimento actual de políticas e programas. Estas iniciativas tomadas por universidades, instituições regionais, NGOs, são apoiadas por agências de colaboração multilaterais e bilaterais. Estas iniciativas são verificadas e descritas por muitos periódicos académicos e institucionais, mas a diversidade do campo, tornou impossível até agora fazer isso dum modo sistemático.¹

Está-se a criar um desafio devido às necessidades aparentemente contraditórias de respeito pelas diferenças locais e de reconhecimento das tendências globais, ambas na troca internacional e nos estados transnacionais. O debate sem a educação de adultos comparativa está longe de estar terminado entre os investigadores: como satisfazer a necessidade de verificação global e consultas internacionais e ao mesmo tempo tentar evitar comparações na base de padrões e normas arbitrárias?

2) Assistência Internacional

Em face das desigualdades na disponibilidade de oportunidades de aprendizagem nas diversas regiões do mundo, deu-se e está-se a dar uma importante ajuda aos países em desenvolvimento por acções de colaboração com o fim de desenvolver programas, para apoiar a inovação e construir infra-estruturas necessárias. Contudo, embora a educação básica de adultos e aprendizagem de adultos fossem reconhecidas como fortes prioridades durante os anos setenta e oitenta, os programas estruturais de ajustamento e as posições históricas do banco Mundial pondo em competição o investimento na educação infantil contra contribuições para aprendizagem de adultos teve um sério impacto durante a última década no montante do apoio financeiro dado aos países desta área. Foi só recentemente, após exame intermédio da implementação do Plano de Acção adoptado na Conferência Mundial de Jomtien sobre a Educação de Adultos em 1990 (na qual foi reconhecido que a educação básica de adultos permaneceu em sector marginal) e após a Quinta Conferência Internacional de 1997 sobre a Educação de Adultos que o investimento na aprendizagem de adultos está a ser reconsiderada e redefinida na complementaridade com a educação básica inicial. O campo da aprendizagem de adultos está agora a receber de novo um apoio crescente. Uma nova tendência está a surgir na qual teve lugar uma

1 Numa rede de 90 centros de documentação está agora a ser construído em colaboração com o Instituto da UNESCO da Educação para responder a esta necessidade.

mudança duma provisão completamente governamental para uma empresa mista envolvendo muitos associados não governamentais por um lado, e, pelo outro lado, dentro da esfera pública, dum ministério relacionado com a educação a uma aproximação mais multi-ministerial em que os ministros da saúde, ambiente, agricultura, etc. estão também a desenvolver programas de aprendizagem de adultos como parte das suas novas políticas "activas".

3) O aparecimento de novos centros supranacionais para tomar decisões

Em muitas regiões do mundo, novas estruturas regionais supranacionais para tomar decisões surgiram durante a última década. Estas tornaram-se importantes estágios onde decisões chave se estão a tomar influenciando as políticas nacionais de aprendizagem de adultos. Um exemplo bem conhecido é o dos novos programas para aprendizagem de adultos introduzidos na política de desenvolvimento humano da Comissão Europeia da União Europeia, programas que apoiam inovações e trocas, tanto dentro do contexto da formação profissional, como no contexto da educação geral. O mesmo acontece com a organização da Unidade Africana, a qual adoptou em Junho de 1998 a proposta CONFITEA para um Africano Paulo Freire Literacy Decade, e com outras instituições de colaboração económica regionais Latino-Americanas ou Asiáticas reconhecendo a necessidade de educação vocacional contínua e de educação básica não convencional. A OECD decidiu também a partir dos meados da década dos anos 90 de tomar prioritária a aprendizagem ao longo da vida e introduziu um novo programa chamado "os alunos adultos" e está agora a exigir a todos os seus Estados Membros para informar da provisão e participação da educação adulta.

Este papel e influência crescente das instâncias supranacionais estão a pressionar o autor activo das sociedades, até agora principalmente envolvido a nível nacional, a ficar cada vez mais envolvido em fazer trabalho de advocacia e de representação a nível internacional, como isso pode ser observado, por exemplo, na região Europeia através da Associação Europeia para a Educação de Adultos (EAEA) e nas outras regiões com os membros regionais do Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE).

4) O papel da família UN em colaboração internacional para o desenvolvimento da aprendizagem de adultos

O principal responsável da acção para o desenvolvimento da aprendizagem de adultos dentro do sistema UN é, certamente a UNESCO que tem estado estreitamente ligada ao desenvolvimento da educação de adultos desde a primeira conferência mundial sobre a educação de adultos efectuada em 1949 em Elsinore. O papel da UNESCO na educação de adultos é conhecido. A UNESCO está a desempenhar um papel normativo, adoptando recomendações, declarações e planos de acção, e associando-se ela própria com outras agências em iniciativas comuns como no caso da Educação para todos os Planos de Acção adoptados conjuntamente pela UNESCO, UNICEF, UNDP, e o Banco Mundial. A UNESCO está também a promover a troca de informações na prática, políticas e inovação. Através das suas diversas conferências, e publicações, está a desempenhar uma importante função na promoção da colaboração e permuta internacionais. Na UNESCO, a unidade responsável pela educação de adultos é o Instituto UNESCO da Educação.

O que é verdade dentro do contexto nacional também o é a nível internacional. A aprendizagem de adultos não pode continuar a ser a única responsabilidade dum simples ministério de educação e nem duma simples organização UN mesmo embora se esteja a especializar na educação. A aprendizagem de adultos está-se a tornar parte das políticas e programas de muitas outras organizações: de políticas agrícolas através da Extensão Agrícola na FAO, de treino e retreino na ILO, da promoção da saúde e educação na WHO, da educação ambiental na UNEP, de política laboral activa no Banco Mundial, do programa de alívio da pobreza na UNOP, de concessão de poderes às mulheres na UNICEF e UNIFEM. A mesma tendência da aprendizagem de adultos atravessando muitos sectores de actividades pode ser reconhecida também noutras organizações multilaterais como a OECD, a Comissão Europeia, e o Secretariado do Commonwealth (União das Nações Britânicas). Um dos marcos da Quinta Conferência Internacional de 1997 sobre a Educação de Adultos (CONFITEA) foi precisamente o envolvimento de muitas agências multilaterais a fim de oferecer uma conferência compreensiva internacional sobre a aprendizagem de adultos.

A CONFITEA deu, sem dúvida, um novo impulso à colaboração internacional, ao registar o compromisso dos Estados Membros e das organizações internacionais, tanto intergovernamentais como não governamentais, a fim de promover a colaboração regional e global, para enfortalecer as redes de permuta nas diferentes áreas da aprendizagem de adultos e para criar um ambiente que contribua para a colaboração internacional. Esta nova visão conduziu os participantes da Conferência de Hamburgo a pedir, por exemplo, que todos os projectos de colaboração em todos os sectores de actividade fossem de agora em diante avaliados nos termos dos seus fins directos explícitos, mas igualmente dos seus contributos para a aprendizagem de adultos e desenvolvimento humano e à prioridade que eles dão à consolidação dos conhecimentos de peritos locais.

Embora local e muito diversificado, o avanço da aprendizagem local é também um movimento universal. O contexto internacional é tão evidente como o nacional. O direito de aprender e o reconhecimento de diferenças culturais estão sempre a ser promovidos ou impedidos a nível internacional. Demasiados interesses internacionais estão envolvidos para considerar a aprendizagem adulta somente e principalmente ao nível local ou nacional. A luta através de contratos internacionais do direito de aprender dá os instrumentos que estão a ser cada vez mais utilizados a níveis locais e nacionais para assegurar a segurança de experiências inovadoras. As decisões globais unilaterais de cima para baixo ainda são bastante mal contrabalançadas. Mas estas são precisamente a razão pela qual a colaboração recíproca internacional está actualmente a crescer, tanto a nível regional, como a nível

mundial. O direito de aprender não será usufruído por todos os homens e mulheres nos seus diferentes contextos sem uma aliança e mobilização crescentes para partilhar os recursos e aumentar o investimento.

Paul Bélanger

Democratização da educação de adultos

A democratização da educação de adultos é tanto uma necessidade normativa reconhecida internacionalmente, como uma condição essencial para um desenvolvimento equitativo e contínuo. Uma definição desta noção necessita de ter em conta estas duas dimensões: O reconhecimento gradual do direito de aprender através da vida e a confirmação cada vez maior de que as condições sociais básicas são necessárias para que as pessoas gozem desse direito. No entanto, o direito de aprender é também mais do que um direito, é um instrumento para o desenvolvimento, enquanto que um desenvolvimento equitativo é contínuo é também uma condição para o cumprimento deste direito fundamental.

Já em 1948, a declaração Universal dos Direitos do Homem afirmava no seu artigo 26 que "todos têm o direito à educação", mas o direito dos adultos à educação será explicitamente reconhecido muito mais tarde. Já a "Declaração de Persepolis" adoptada numa reunião da UNESCO efectuada no Irão, em Setembro de 1995, afirmava que a instrução de adultos era «uma contribuição para a libertação do homem e para o seu completo desenvolvimento». Um ano mais tarde, a Conferência Geral da UNESCO adoptou a Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos na sua 19ª sessão, efectuada em Nairobi, Quênia, em 1976. A Recomendação sublinha que deve ser dada prioridade a "grupos educacionalmente subprivilegiados" e refere melhoramentos a efectuar na situação jurídica de programas e propõe um plano de desenvolvimentos políticos, mas falha em declarar os direitos da educação dos adultos.

Mas é somente nos anos 80 que esse direito começou a ser oficialmente reconhecido. A Declaração de Paris sobre o Direito de Aprender adoptada em Março de 1985, na Quarta Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, declarou claramente, pela primeira vez, que o *'Reconhecimento do direito de aprender é agora mais do que nunca um - desafio importante para a humanidade. O direito de aprender é o direito de ler e escrever, o direito de perguntar e analisar; o direito de imaginar, e criar; o direito de ler o seu próprio mundo e escrever história; o direito de ter acesso aos recursos da educação; o direito de desenvolver capacidades individuais e colectivas. A Conferência de Paris reafirma a importância deste direito (...) como um dos fundamentais'* (UNESCO, Paris 29/3/85).

Cinco anos mais tarde, uma "Declaração Mundial sobre Educação para todos" e um "Plano de Acção para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem" foram adoptados em Jomtien, Tailândia em 9 de Março de 1990 pela conferência Mundial sobre a Educação para todos (WCEPA) convocada conjuntamente pela UNESCO, UNICEF, o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (UNDP) e o World Bank (Comissão Inter-Agências, 1990). esta Declaração representa um novo consenso alargado e um compromisso declarado pelos convocados e Estados membros para assegurar que «as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos são satisfeitas efectivamente em todos os países». Reconhecendo que mais de «um terço dos adultos do mundo não têm qualquer acesso aos conhecimentos impressos» a Declaração Jomtien proclama que «todas as pessoas - crianças jovens e adultos - poderão beneficiar das oportunidades educacionais designadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprender», que «a educação básica deve ser fornecida a todas as crianças, jovens e adultos», que «as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos são diversas e devem ser satisfeitas através de sistemas diversos» e que o

«conhecimento e capacidades, que engrandecerão o ambiente de aprendizagem das crianças, serão integradas nos programas de aprendizagem da comunidade para adultos».

E, finalmente a Quinta Conferência Internacional sobre a Educação dos Adultos, uma assembleia intergovernamental convocada em Hamburgo, em Julho de 1997, reafirmou oficialmente o direito à educação e o direito de aprender ao longo da vida: 'Reconhecimento do direito à educação e ao direito de aprender através da vida é mais do que sempre uma necessidade; é o direito de ler e escrever, o direito de questionar e analisar, o direito de ter acesso aos recursos da educação e desenvolver e praticar capacidades e competências individuais e colectivas' (Declaração de Hamburgo § 12) 'A educação de Adultos torna-se assim mais do que um direito; é a chave para o século vinte e um. É uma consequência de cidadania activa, assim como a condição para uma participação completa na sociedade' (§ 2). A Declaração de Hamburgo prolongou o processo de reconhecimento num outro modo significativo, ao declarar que a educação para todos implica também o reconhecimento da diversidade cultural: 'A aprendizagem dos adultos deve reflectir a riqueza da diversidade cultural, do respeito tradicional e dos povos indígenas' o conhecimento e sistemas de aprendizagem; o direito de aprender na língua materna deve ser respeitado e estabelecido. A educação de adultos enfrenta um forte desafio em proteger e documentar a cultura oral dos grupos minoritários, povos indígenas e povos nómadas' (Declaração § 15).

Um grupo crescente de países como o Brasil, Namíbia, Noruega, Quebec/Canadá, África do Sul e Suécia já aprovaram esse direito, tanto nas suas leis fundamentais, como na sua legislação da educação de adultos, mas o reconhecimento concreto deste direito nas leis nacionais pelos Membros do Estado têm, no entanto, de ser totalmente documentados.

O reconhecimento desse direito para adultos é difícil. Enquanto há uma procura crescente de educação de adultos, a disparidade entre os que têm acesso e os que não estão também a crescer: os que beneficiam em ser depois aqueles que estão melhor educacional e economicamente. Observa-se igualmente uma tendência semelhante com relação às mulheres em especial relativamente ao direito da educação e formação contínua no local de trabalho ou para fins profissionais. A Conferência de Hamburgo insistiu que 'é essencial que o reconhecimento do direito à educação ao longo da vida deve ser acompanhado com medidas para criar condições necessárias para exercer este direito' (Declaração § 9). 'O direito à educação é um direito universal de toda a gente. Enquanto existe um acordo de que a aprendizagem deve ser acessível a todos, a realidade é que muitos grupos ainda estão excluídos, tais como os idosos emigrantes, ciganos e outros povos não territoriais e nómadas, refugiados, inválidos e presos. Estes grupos devem ter acesso aos programas da educação que os acomoda dentro duma pedagogia centrada no indivíduo capaz de satisfazer as suas necessidades e de facilitar a sua total participação na sociedade. Todos os membros da comunidade devem ser convidados e, se necessário, ajudados a participar na aprendizagem de adultos. Isto implica a satisfação duma diversidade de necessidades de aprendizagem' (Agenda for Future § 43).

É, por isso, uma necessidade contra-atacar a polaridade na participação de adultos na aprendizagem que reforça as desigualdades sócio-culturais, criando estruturas de aprendizagem de adultos e meios de aprendizagem ao longo da vida que possam ajudar a corrigir as tendências predominantes. Perguntas chave (veja Hamburgo Agenda for Future, § 17-20) necessitam de ser feitas: como estimulou, tanto na sua vida diária, como nos contextos laborais, a expressão da necessidade de aprender das pessoas? Como podem as condições da aprendizagem de adultos ser melhoradas?. Como podemos ultrapassar as insuficiências na sua provisão?

Que espécies de medidas e reformas devem ser tomadas para conseguir um maior acesso, relevância, qualidade, respeito pela diversidade e reconhecimento da aprendizagem anterior?

O problema da democratização da aprendizagem de adultos vai muito para além do problema de acesso e do reconhecimento da diversidade das necessidades da aprendizagem e aspirações. Diz respeito também à participação de adultos nas decisões às políticas de aprendizagem de adultos e

programas focando a aprendizagem de adultos, a sua representação especialmente a nível de direcção e tomada de decisões sobre os programas educacionais. Sem dúvida que o factor chave para a implementação do direito de aprender provou ser a participação vigilante do público como actores colectivos.

‘Os desafios do século vinte e um exigem a criatividade e competência de cidadãos de todas as idades’ (Agenda para o Futuro § 11). ‘No decurso da presente década, uma série de conferências atraiu a atenção mundial para a chave dos problemas internacionais. Começando com a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: Meeting Basic Learning Needs (Jomtien, Tailândia, 1990) incluíram a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio e Desenvolvimento (Rio de Janeiro 1992), a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (Viena, 1993), a Conferência Internacional sobre a População e Desenvolvimento (Cairo, 1994). O ponto mais alto mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhaga, 1995) a Quarta Conferência Mundial sobre Mulheres (Beijing, 1995), a Conferência das Nações Unidas sobre Soluções Humanas (Habitat II, Istambul 1996) e o mais recente, topo do Alimento Mundial (Roma, 1996). Em todas estas conferências mundiais os dirigentes (leaders) olharam para a educação para libertar a competência e criatividade dos cidadãos. A educação foi vista como um elemento vital numa estratégia para estimular os processos prolongados de desenvolvimento’ (Agenda for Future § 6).

Mas esta condição essencial para um desenvolvimento real não podia ser implementada sem uma verdadeira democratização da aprendizagem de adultos organizada para adultos.

Paul Bélanger

Educação Contínua

Grécia

Epimorfosi

Qualquer comunicação organizada e encorajada, planeada para dar origem à aprendizagem, adaptando-se às suas necessidades, para benefício das pessoas que completaram o ciclo contínuo de educação inicial. A sua dupla finalidade é o engrandecimento pessoal dos adultos e sua participação activa no desenvolvimento social, económico e cultural. É vulgarmente conhecido e muitas vezes utilizado como:

Educação Popular (*Laiki Epimorfosi*);

Educação contínua (*Diarkis Epimorfosi*);

Educação adulta (*Epimorfosi enilikon*);

É ministrada por instituições públicas e privadas e considerada como educação não convencional. A partir dos meados dos anos 80, a educação de adultos e contínua é mais orientada para o trabalho devido ao aumento das taxas de desemprego.

A primeira tentativa para tratar do problema da educação de adultos na Grécia foi feita em 1929, quando o governo de *Eleftherios Venizelos* esteve a tentar tratar do maior problema do analfabetismo adulto. Foram estabelecidas legalmente escolas nocturnas com vista a providenciar educação elementar àqueles que tinham ultrapassado a idade de frequentar a escola primária. Além disso, foram fundadas escolas agrícolas que funcionavam aos domingos e feriados; podiam ser frequentadas por pessoas de qualquer idade. Mas as condições económico-sociais adversas daquela altura não permitiram que estas instituições funcionassem muito tempo.

Os acontecimentos da II Guerra Mundial e subsequente guerra civil na Grécia, não eram propícias para o desenvolvimento dum sistema de educação de adultos, embora em 1943, fosse estabelecido pela primeira vez um Serviço de Educação de Adultos no Ministério de Educação Nacional (MNE) e no mesmo período, fizeram-se esforços significativos pelas organizações da resistência para educar a dar formação especialmente a lavradores.

Durante os anos 70, começou-se a fazer esforços para actualizar a instituição da educação de adultos através da criação do Directório para a educação de Adultos, dentro do MNE, o qual em 1983, foi elevado, por lei, a um secretariado geral para a educação de adultos. A sua política é direccionada para a prevenção e combate da exclusão social e as suas principais finalidades são:

- combater o analfabetismo e desenvolver a educação básica e especialidades.
- providenciar a formação vocacional principalmente para os desempregados.
- providenciar educação sócio-cultural.

Referências:

- Demunter, Paul, Skoura, Gela, Vergidis, Dimitris (1984) *I Laiki Epimorfosi stin Ellada, IPEPTH/GGLE in Greek and in French*
- Vergidis, Dimitris, (1995) *Ypoekpedefsi*, Ypsilon

Magda Trantallidi

Educação para Adultos

Volwasseneneducatie

Holanda

O Act of Education and Vocational Training (Decreto da Educação e Formação Profissional) define educação de Adultos como um tipo de provisão educacional destinado a encorajar o desenvolvimento pessoal para ajudar os adultos a funcionar melhor na sociedade através da aquisição de conhecimentos, critérios, especialidades e atitudes dum modo apropriado para as suas necessidades e experiências, bem como as necessidades da sociedade. Onde for possível a educação qualifica para acesso aos vários níveis da educação profissional, bem como para o nível seguinte mais elevado da educação geral secundária ou educação universitária. O Decreto de Educação de Adultos e Profissional não trata de actividades ao nível de educação mais elevada, as quais estão abrangidas por uma legislação especial. Não inclui actividades ao nível de educação mais elevada.

O Decreto de Educação de Adultos e Profissional distingue os seguintes campos.

- Educação geral continuada de adultos, destinada a obter um diploma idêntico aos diplomas emitidos pelas escolas secundárias para os jovens, certificados por assunto, algumas vezes como um aditamento aos diplomas obtidos anteriormente, podem estar também previstos.
 - Educação e formação destinadas a funções no estrangeiro na sociedade, correspondendo à educação profissional.
 - O ensino da língua holandesa como segunda língua.
- (1) destinado ao ensino da língua holandesa com vista a desempenhar funções acima do nível de trabalho não especializado por aqueles cuja língua mãe não é o Holandês e que atingiram o nível da instrução primária (cláusula 7.3.2) e
 - (2) destinado ao ensino da língua holandesa com vista a funções mais elevadas por aqueles cuja língua mãe não é o Holandês e que podem funcionar ao nível da direcção média (Cláusula 7.3.2)

Referências:

Wet Educatie en Beroepsonderwijs van 31 oktober 1995 (Educação e Educação Vocacional – Decreto de 31 Outubro 1995)

Willem Bax

Educação Vocacional

Holanda

Beroepsonderwijs

O Decreto de Educação e Formação Profissional de 31 de Outubro de 1995 define a educação profissional como condição projectada para uma preparação teórica e prática para a execução de actividades profissionais, para as quais é necessária ou desejável uma orientação de formação para uma qualificação profissional.

A educação vocacional corresponde a uma educação profissional preparatória e educação secundária geral. A educação superior não é abrangida pela lei.

Referenciais:

Wet Educative en Beroepsonderwijs van 31 oktober 1995 (Education and Vocational Education Act of 31 October 1995)

Willem Bax

Modelo Territorial/Local (Integrado)

Itália

Modelo Territorial/Local (TERMO) significa uma aproximação terórica, metodológica e institucional, que interliga o funcionamento e exigência de educação com outras necessidades. Responde a problemas relativos à qualidade de vida de todos e ao desenvolvimento global da sociedade local numa micro-área sócio-económica e cultural.

Parte duma pressuposição de que os "processos de aprendizagem" estruturam e desenvolvem as suas relações com as várias necessidades e áreas respectivas de experiência de todos. A acção educacional, dentro da educação convencional como da não convencional, conduz os adultos à "Aprendizagem Permanente". esta não pode fugir à responsabilidade de tais necessidades complexas e correlacionadas e, da sua própria parte, de contribuir para o conhecimento deles. Por esta razão, a interligação das necessidades e problemas derivadas dela a um nível local, corresponde, liga e converge com intervenções descentralizadas na procura das respostas respectivas integradas e complexas. A intervenção educacional, não escapa ela própria a esta lógica de correlação de problemas e da integração de respostas na mesma área: a sua presença, como outras formas de intervenção, é indispensável na qualificação de recursos humanos para a qual conduz o desenvolvimento da sociedade local.

Os projectos regionais integrados da Tuscania estão a orientar-se nesta direcção. São investidos pelo governo regional no contexto do plano de desenvolvimento regional e local e são ligados às "redes inter-institucionais" dum distrito, comunidade ou área maior com o objectivo de reduzir atrasos educacionais presentes na área.

Para esse fim, a PIA promove acções e serviços educacionais na área, os quais através de trabalho convergente, faz uso de vários assuntos institucionais e associativos sob vários títulos envolvidos em resolver problemas prioritários dos grupos mais desfavorecidos da sociedade. Incluídos nestes estão a marginalização social e as dificuldades juvenis.

O acesso ao "modelo integrado territorial" à "educação comunitária local" parece assumir uma importância estratégica crescente na evolução da sociedade contemporânea. Trata de responder, pelo menos, a três categorias interdependentes de desenvolvimento.

Na estrutura básica da sociedade complexa de hoje, por exemplo, a comunidade local, garante a responsabilidade orgânica e coerente de aspectos múltiplos e complexos sob os quais se entende uma evolução dinâmica. A educação é parte desta complexidade. "É a resposta à globalização da economia, tecnologia cultura e conhecimento porque isto não reduz o potencial humano local dos indivíduos, e a sociedade regional num nivelamento dos significados e formas de vida e em manter discriminações e desigualdades. Contudo, levanta-o e dá-lhe valor, garantindo espaço de diferenças locais para a expressão criativa acesso a outras formas diversas. Em resumo, o modelo territorial de educação de adultos parte dos processos educacionais locais e enriquece-o com conhecimentos alargados.

A terceira vantagem é a contribuição para um nível de participação mais avançado para indivíduos e comunidades locais, menos creditados para a orientação e educação pública. O modelo regional vai para além da democracia representativa e apoia uma participação que é mais directa, mais consciente e mais crítica para a solução de problemas locais.

Referencias:

- Orefice, Paolo, (1998), *Moter-Modelo territoriale di programmazione educativa. Un'esperienza di ricerca partecipativa*, Napoli, Liguori

Paolo Orefice

Orientação do Aluno "Lerner-Orientierung"

O ponto principal da orientação do aluno é o aluno adulto individual e não mais a instituição de educação de adultos e contínua.

A orientação individual substitui o princípio da orientação dos participantes ("Teilnehmerorientierung") que se concentra em trazer os participantes para dentro de instituições adultas e de educação contínua. Este desenvolvimento é devido ao facto que os sistemas educacionais não são suficientemente concentrados no aluno. A orientação do aluno trata de todos os aspectos do indivíduo relativamente à prontidão e capacidade para aprender. Esta "individualização" dos pontos de aprendizagem aponta para a organização própria e independência de aprendizagem. Os conceitos da aprendizagem organizada e dirigida por si própria não são somente aceites mas também implementadas por exemplo, pelo uso do método da aprendizagem através de permuta no "Tandem". As províncias de Viena e Áustria central apresentaram apoio individual para o prolongamento da educação e formação dos trabalhadores de colarinho azul e branco e pessoas desempregadas através do "Bildungskonto" (conta educacional). Os alunos individuais podem escolher o seu curso de diferentes estabelecimentos.

O desenvolvimento rápido de novas tecnologias de informação e comunicação promove sozinha a sua própria aprendizagem. As infra-estruturas para a aprendizagem por si própria estão a ser melhoradas automaticamente enquanto a Internet é utilizada como simples meio de aprendizagem e ensino face a face. O município de Viena e outras cidades colocariam ajudantes para a educação e formação para serem utilizados pelas escolas, universidades e educação de adultos e contínua.

Nas cidades, as condições de aprendizagem estão melhoradas, por exemplo, dentro do conceito "cidade em aprendizagem". É dada especial atenção à orientação e informação educacional.

Em várias regiões Austríacas, associações regionais de educação de adultos têm um serviço estabelecido de orientação educacional através do telefone e da Internet. O conceito de orientação do aluno é uma educação e formação com desenvolvimento oportuno orientado em direcção a grupos uniformes de pessoas. Há desvantagens no facto em que a educação de adultos e contínua só atinge pessoas que expressem muito claramente o seu desejo de aprender.

O conceito emancipador de educação de adultos que procura fornecer oportunidades de aprendizagem a pessoas que não tiveram hipóteses de completar a sua educação no sistema convencional podia facilmente perder-se.

Referências:

- Lenz, Werner (1998), *Lebensbegleitendes Lernen statt Erwachsenenbildung?* In: Lenz, Werner (ed), *Bildungswege. Von der Schule zur Weiterbildung*, Innsbruck: Studienverlag, pp. 329-342
- *Delphi Report Austria 2, Technologie Delphi II* (1998), edited by the Institut für Technikfolgen-Abschätzung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften in charge of the Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr, Wien

Gerhard Bisowsky and Elisabeth Brugger

Política de Aprendizagem Permanente

Reino

Unido

As origens da noção de "Aprendizagem Permanente" pode remontar na política Britânica pelo menos até à asserção do Comité da Educação de Adultos do Ministério da Reconstrução (1919, p.5) de que a educação de adultos "é uma necessidade nacional permanente, um aspecto inseparável de cidadania e por isso deve ser universal e permanente". Desde os anos 20 até aos anos 60, contudo, a educação adulta permaneceu o conceito central. Quando este foi substituído a partir dos anos 70, foi por termos tais como "educação contínua", de preferência à linguagem mais expansiva "permanente" de Faure.

A terminologia "Lifelong" - permanente (ao longo da vida) começou por assumir um papel central em debate político somente nos anos 90. Começaram a surgir preocupações nos anos 80, de que com a mudança de estrutura da economia, os padrões tradicionais da educação e formação vocacional já não eram mais adequados às necessidades nacionais. O R. Unido foi considerado um retardamento por trás das nações concorrentes nas áreas chave das realizações a nível educacional e específico. Isto conduziu a tais iniciativas como a rápida expansão da educação superior (de 15 a 33% do grupo da idade de deixar a escola nos anos 1986-96): Mas com os altos níveis de desemprego periodicamente e regionalmente durante os anos 80 e princípios de 90, também cresceu a consciencialização da estreita relação entre o trabalho e a aprendizagem. Estudos da incidência de formação no local de trabalho demonstraram que era consideravelmente menos comum (com preponderância crescente) no sector das pequenas e médias empresas do que no sector (em declínio) das grandes empresas.

Contudo, o governo continuou a resistir às fortes iniciativas políticas nesta área, principalmente nas bases do custo. A sua solução era encorajar a ideia de aprendizagem como um investimento pessoal e organizativo. A primeira delcaração desenvolvida para este efeito aparecem na *Lifetime Learning* (Aprendizagem ao longo da vida) (DfEE 1995) do Governo Conservador, essencialmente uma resposta às exposições oficiais da Comissão Europeia sobre o Growth, Competitiveness, Employment) (Crescimento, Concorrência, Emprego) e ao então eminente Ano Europeu de Aprendizagem Permanente. O termo "Aprendizagem Permanente" representava um distanciamento do Programa Europeu da aprendizagem permanente. Em especial, o realce Europeu

sobre a exclusão social e o papel dos companheiros europeus foi minimizado, enquanto a própria responsabilidade individual para assegurar a sua própria posição competitiva num mercado de aprendizagem foi fortemente realçado.

Com o regresso dum Governo "New Labour" (Novo Trabalho) em 1997, a aprendizagem permanente mudou para o centro do debate da política. Asemanas da sua eleição o governo anunciou o seu compromisso com o fortalecimento da aprendizagem permanente através de "uma universidade para a indústria" e um sistema de "contas de aprendizagem individual". Embora significativas as iniciativas políticas, estas podem ser vistas como continuação da aproximação dos conservadores de colocar o primeiro realce na responsabilidade individual da aprendizagem.. Os esforços para desenvolver um programa de acção mais expansivo (veja especialmente a NAGCELL 1997) demonstraram não ser bem sucedidos até à data. Dá-se agora realce, contudo, pelo menos na retórica, à necessidade de ultrapassar a "exclusão social". O papel do Governo é agora visto como facilitador e encorajador duma "cultura de aprendizagem". As finanças e mantimentos são considerados como vindos em grande escala de indivíduos e patrões.

O actual documento da política chave do governo é o documento verde (consultivo), "The Learning Age; A Renaissance for a New Britain (Cm 3790, Feb. 1998), embora a aprendizagem ao longo da vida fosse também o conceito organizativo da Comissão Nacional de Investigação do Relatório de Educação Superior, "Higher Education in the Learning Society (O Relatório "Dearing").

Referências:

- Nagcell (1997) *Learning for the Twenty-First Century. First Report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning* (Chairman: Professor R.H.Fryer).
- Dept for education and employment (1995) *Lifetime Learning: A Consulration Document*. London: DfEE.

John Holford

Política da Educação de Adultos

O fazer política pode ser considerado como um processo que começa como "necessidades" não satisfeitas serem transformadas em "exigências" que necessitam de "respostas" reais. Esta é a parte política do processo. Quando a tradução de necessidades em exigências torna as respostas necessárias, as "respostas" são articuladas como "política". O processo de fazer política determina então quais as questões a serem resolvidas e com que tipos e quantidades de recursos.

As políticas de educação de adultos exigem uma consciencialização das necessidades, exigências e recursos (reais, potenciais e necessários) para a educação de adultos e as colectividades através das quais elas funcionam. Esta consciencialização também implica o conhecimento acerca da sua inter-conexão, os processos e instituições envolvidas e o ambiente em que funcionam.

De acordo com o nosso entender, há necessidade duma política-modelo de apoio orientado para a qualidade, para:

- Facilitar a aquisição da competência sócio-política que garanta participação activa na construção dum estado democrático. A fim de se comportar como um cidadão, necessita-se de conhecimentos acerca de mecanismos de funcionamento, mudança e desenvolvimento da sociedade; competências para analisar a situação concreta, calcular os seus lados positivos e negativos, descobrir as razões dessa situação indesejável; disponibilidade para participar em discussões; confirmar o seu ponto de vista, falar e discutir com clareza e confiança.

- Orientar para a competência profissional. A Educação deve fornecer conhecimento do que é necessário no contexto da economia moderna. Por exemplo: comercialização, financiamento, empreendimento, etc.
- Preparar para mudar. Se a renovação e alteração contínuas se devem tornar normas sociais, se a iniciativa deve ser valorizada e não punida, como na sociedade totalitária, então há uma grande necessidade de se estar preparado para todas essas mudanças.
- Favorecer o próprio desenvolvimento e o próprio melhoramento.

A preparação de políticas racionais requer conhecimentos acerca das necessidades educacionais da população de adultos acerca dos modos de lidar as exigências e respostas.

Referencias:

- Leirman, Walter (1995) *Eurodelphi 95: Future Goals and Policies of Adult Education in Europe*. In E. Bockstael (ed.), *Questions de Formation - Issues in Adult Education*, Vol. VI, No. 11/12(1995), Special issue.

- Marja Talvi (1997) *The Role of Adult Education in Restoring Democratic Society*. *Convergence*, Vol. XXX, No. 2/3, 1997. pp 84-92.

Talvi Marja and Merle Lohmus

2.2. Legislação e medidas

Colaboração

Alemanha

"Kooperation" é um termo chave na Alemanha, que tem um significado muito positivo mas é no entanto pouco posto em prática. "Kooperation" significa sobretudo toda a colaboração voluntária. O centro de interesse na "Kooperation" na política educacional foi produzido pelo desejo de sistematizar e planear o campo de proliferação ("Wildwuchs") de educação adicional na Alemanha depois da Guerra. Assim, inúmeras leis sobre a educação adicional impuseram "Kooperation" como uma condição. Foram procurados e foram postos em prática quatro tipos de "Kooperation".

- "Komplementaere Kooperation": Cada associado traz para a colaboração aquilo que falta ao outro, por exemplo, modos especiais de provisão, uma sólida orientação de grupo com um objectivo, equipamento técnico, etc.

- "subsidiäre Kooperation": Aqui, os associados colaboram a fim de executar tarefas comuns dum modo mais eficiente e efectivo, por exemplo, na publicidade, formação contínua, actividades de aconselhamento, etc.
- "supportive Kooperation": os associados que colaboram são instituições com tarefas e missões totalmente diferentes que no entanto, se apoiam uns aos outros para um fim especial por meio de financiamento mútuo, patrocínio, etc.
- "integrative Kooperation": A colaboração aqui diz respeito ao conteúdo; consiste de ofertas, projectos, ideias, etc. em desenvolvimento colaborativo, como produtos possuídos por todos.

Usualmente "Kooperation" vai para além do sector da educação contínua, envolvendo pessoas e instituições também dos sectores culturais, económicos e políticos, são típicas as colaborações entre instituições de educação de adultos por um lado e empresas ou museus pelo outro.

"Kooperation" implica sempre o seu contrapolo "Konkurrenz" (competição). "Konkurrenz" está actualmente a ser cada vez mais discutida. Muito frequentemente é imprudentemente associada ao dinheiro e mercado, embora na educação adicional, em especial, possa de modo nenhum ser confinada à troca de mercadoria.

A "Konkurrenz" também existe nos espíritos que se preocupam com objectivos, valores, ideias, pessoas, identificação, sentimentos. A "Konkurrenz" existe também entre objectivos pedagógicos, confrontos metodológicos e possíveis conteúdos de aprendizagem. No que se refere às prioridades postas pela sociedade, há uma crescente "Konkurrenz" entre o sector educacional e outras áreas - por exemplo a indústria dos tempos livres e a cultura média. Cada "Kooperation" está necessariamente ligada a alguma forma de "Konkurrenz" ou foi iniciada por ela.

O benefício da "Kooperation" não pode ser quantificado (e nunca podia). Muitas vezes as "despesas" (na comunicação, preparativos, aquisições, desacordos, etc) ultrapassa o lucro (por exemplo, identificação, eficiência, durabilidade, levantamento de dinheiro, etc).

Habitualmente falha-se em notar os resultados da "Kooperation", tal como contactos, redes, comunidades de interesses, sociedades, inovações, actividades interdisciplinares. A prática também tem demonstrado que a "Kooperation" afecta sempre a estrutura interna das instituições envolvidas, pondo em dúvida partes dadas ou até introduzindo alterações. É evidente que a "Kooperation" usualmente requer a boa vontade de se comprometer.

Devido à sua estrutura heterogénea e subsidiária, a educação de adultos na Alemanha necessita dum aumento de "Kooperation, para ser implementada por meio de processos apropriados (conselhos da colaboração regional, etc). Muitas tentativas de colaboração são, contudo, falhanços, devido a condições desfavoráveis de financiamento e à ansiedade de associados potenciais em fazer a sua marca. No entanto, "Kooperation" representa uma área de centro de interesse dentro do sector da política educacional na Alemanha.

Referências:

Kooperation - Konkurrenz, No. 1/1996 von DIE - Zeitschrift fuer Erwachsenenbildung
 Ekkehard Nuisl

Direito de Aprender

Holanda

A soma dos direitos dum indivíduo aos fundos públicos para fins educacionais. Normalmente não toma a forma duma soma de dinheiro para ser atribuída ao indivíduo, contudo, uma vez que muitos gastos públicos na educação vão directamente para escolas e outras instituições sem qualquer atribuição a indivíduos particulares; o dever associativo, estabelecido pela sociedade é o das instituições satisfazerem certas necessidades educacionais, embora tenham considerável liberdade em

determinar como fazer isso. Ao mesmo tempo, a lei determina as condições segundo as quais os indivíduos podem usar as respectivas facilidades, entre elas, os requisitos de admissão e o pagamento de despesas.

Uma parte mais limitada da atribuição de aprendizagem do indivíduo toma a forma de concessões feitas a ele ou ela explicitamente para fins educacionais, também sujeitos a certas condições, nomeadamente auxílios e empréstimos estudantis, e outros pagamentos dos custos de estudos.

O princípio é o de que o estado não é responsável por tipos de fundos de provisão que sirvam interesses específicos (especialmente relacionados com o emprego) de indivíduos e cujos custos podem ser atribuídos aos seus beneficiários. Por outras palavras, o estado é responsável por caminhos educacionais que levem a qualificações vocacionais iniciais adequadamente amplos e duradouros que equipam os detentores de todos os tipos de ocupações e assim projectam as fundações para uma participação estável e duradoura no mundo do trabalho.

Referências:

A Lifetime of Learning, Discussion Document, Velddirectie Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993, pp. 9,40.

Willem Bax

Esquema Rotativo de Emprego

Instrumento de aprendizagem contínua, educação combinada, mercado de indústria e trabalho e meios combinados não convencionais e convencionais de formação e educação. Tem estado em vigor desde 1990 na Dinamarca.

Um grupo de empregados deixam o seu trabalho por um período de tempo, a fim de obter formação e educação e finalmente, melhores qualificações. São substituídos por trabalhadores desempregados recrutados pelo Serviço Público de Emprego regional. Estes substitutos apanham experiência de trabalho que pode conduzir a empregos permanentes.

O modelo constroi-se em concessões educacionais e licença educacional.

Arne Carlsen

Estrutura da Qualificação

Kwaleficiestructuur

Holanda

A exemplo da educação profissional, a educação de adultos (em ROCs) tem de ter a sua própria estrutura de qualificação. Terá um número de níveis educacionais igualmente distintos, os quais em geral acompanharão completamente os níveis educacionais estabelecidos na estrutura da qualificação para a educação profissional. Diferente da educação profissional, a educação de adultos não está, contudo, relacionada com participantes qualificados para uma ocupação especial. O objectivo é providenciar uma ligação sólida com a educação profissional e secundária. É igualmente importante que os participantes aprendam como devem funcionar bem na sociedade (auto-confiança).

Os quatro programas de educação de adultos são:

- Educação de adultos geral secundária (vavo: mavo, havo, vwo)
- Programas tratando de capacidades gerais pessoais e sociais
- Holandês como uma segunda língua (nt2)
- Programas tratando sobre auto-confiança

Willem Bax

Estrutura Legislativa para educação de adultos

Romania

Desde 1989, tem sido dedicado muito trabalho ao sistema de educação formalizada na Romania. Este tomou a forma duma nova lei, que contém um capítulo sobre a educação vocacional.

Desde 1989, a educação convencional tornou-se mais flexível e descentralizada, dando mais espaço a iniciativas privadas que são adaptadas às necessidades dos indivíduos e do mercado. A educação de adultos evoluiu de conformidade: formas mais variadas de actividades são necessárias agora para um mercado de trabalho cada vez mais variado. Os adultos escolhem formação e educação contínua para adquirir os novos conhecimentos exigidos pela sociedade.

O número de instituições que promovem a educação de adultos também aumentou. Infelizmente, estas instituições não trabalham dentro dum sistema e há falta de coordenação entre os vários participantes.

Um sistema de educação contínua para adultos necessita de ser bem organizada a nível nacional para as novas finalidades educacionais, e para o desenvolvimento de programas específicos com o fim de assegurar que acções educacionais envolvam a totalidade da população.

A Romania tem uma lei na educação (Nº 84/1995 e Ruling Nº 36/1997 alterando a Lei Nº 84) e uma lei sobre a formação vocacional (em processo para ser promulgada). Numa delas cobre todos os problemas relativos à educação contínua, como um sistema separado directamente ligado ao sistema educacional e ao mercado do trabalho.

Por esta perspectiva, a Romania necessita duma lei sobre a educação contínua que promova a melhoria individual e o desenvolvimento da sociedade romena através da assimilação dos valores culturais e científicos romenos e universais, e pela criação dum meio social económico, político e democrático para educar os cidadãos da Romania. Por esta perspectiva legislativa, a educação contínua deve providenciar os recursos e soluções que favoreçam a aquisição de conhecimentos que são necessários para uma melhoria profissional. A finalidade (objectivo) é alcançar mais integração activa do indivíduo no mercado laboral ou preencher as lacunas no sistema educacional formalizado. Esta proposta legislativa deve assegurar que a educação contínua seja financiada tanto a nível nacional como local.

Referências:

Boeru, Ileana *Logos* nr. 2/1996, PG.1

Vinpanu, Nicolae, *Paideia* nr 4/1997

Ileana Boeru

A educação de adultos na Áustria alcançou um elevado nível organizativo, o qual, juntamente com a regulamentação da educação de adultos pela lei, conduziu à institucionalização.

O sistema educacional austríaco foi muitíssimo regulamentado pelas leis. A educação de adultos pertence ao sistema não convencional. A lei da educação de adultos de 1973 fez desenvolver a educação como um pilar confiante em si mesmo (independente) como escolas e universidades.

A lei que promove a educação de adultos define-a como tratando dos seguintes tópicos: 1) educação política, social e económica, 2) educação e formação educacional, 3) capacidades na vida (competências), 4) educação de segunda oportunidade. O estado fixa o apoio financeiro da educação de adultos.

A participação de muitas instituições contribui para a transparência do sistema educacional. Leis especiais providência a adaptação da educação de adultos ao sistema educacional fortemente regulamentado. Os certificados das instituições reconhecidas não são aceites pelo estado e como não há reconhecimento de aprendizagem anterior não existe qualquer integração equivalente no sistema convencional.

Referências:

- Bisovsky, Gerhard (1991) *Blockierte Bildungsreform*, Vienna: Picus
- Hierdeis, Helmwart (1997) «*Immer noch offen*». *Gedanken zum lebenslangen Lernen*. In: Osterreich. Europaisches Jahr des lebensbegleitenden Lernens 1996 edited by: Nationale Kordinationsstelle des Europaischen Jahres fur Lebensbegleitendes Lernen, Vienna.

Gerhard Bisovsky, Elisabeth Brugger

Licença Educacional Paga

Este sistema dá aos empregados o direito de licença educacional para que possam seguir cursos.

A licença educacional é permitida para cursos reconhecidos por uma comissão ad hoc.

Pode dizer respeito à formação profissional ou geral.

Há requisitos legais relativos a:

- duração da Licença
- acesso à mesma
- necessidades dependentes no tamanho da empresa
- desacordo e disputas
- tolerâncias durante a licença educacional paga
- protecção do empregado

Lucien Bosselaers

Licença Educacional Paga

“Bildungsurlaub”

Alemanha

A “Bildungsurlaub” é a licença paga dos empregados para participarem nas actividades da educação contínua. Existem regulamentos legais sobre o “Bildungsurlaub” em doze dos dezasseis “Laender” (distritos) da República Federal da Alemanha – em parte sob um nome diferente (“Arbeitnehmerweiterbildung”/“Educação contínua para Empregados” na North-Rhine-Westphalia) – mas não há nenhuma lei sobre a “Bildungsurlaub” válida até que extensão os empregados têm o direito “Bildungsurlaub”, cujas actividades educacionais podem ser reconhecidas pelos seus processos, e de que modo os custos são divididos. As leis alemãs na “Bildungsurlaub” são relativas às recomendações na “Bildungsurlaub” pela “International Labour Organisation” (Organização Internacional de Trabalho) (ILO) de 1975.

As várias leis, que diferem bastante, incluem restrições adicionais relativamente aos requisitos de participação, financiamento e possíveis matérias do curso. Habitualmente – mas sempre com uma ou mais excepções em um ou mais dos “Laender” – contêm os seguintes regulamentos:

- Os empregados têm o direito a cinco dias de trabalho da “Bildungsurlaub” por ano, que podem ser acumulados por mais de dois anos (I.E. dez dias no máximo dentro de dois anos).
- Possíveis matérias do curso são relativas à educação política e vocacional. As que são relativas à educação geral ou cultural são habitualmente excluídas.
- A actividade educacional e o seu fornecedor devem ser “reconhecidos” de acordo com os processos estabelecidos pelas leis no Leander (distrito) respectivo.
- Os patrões são obrigados a deixar os empregados receber a “Bildungsurlaub” paga, se não houver obstáculos a isso de ordem operacional.
- A “Bildungsurlaub” pode ser recebida em bloco ou pode ser dividido em modos especificados, estabelecidos em pormenor nos regulamentos do Leander (distrito).
- As primeiras leis da “Bildungsurlaub” foram aprovadas em 1914, a última data de 1995. Durante este período de prática e legislação da “Bildungsurlaub” houve numerosos conflitos com os patrões, muitos casos foram levados ao Tribunal do Trabalho, devido a queixas da “Bildungsurlaub”, e foram introduzidas nas leis várias alterações, cada uma delas tendo uma tendência diferente.

A realidade da “Bildungsurlaub” de hoje, pode, no entanto manter-se dificilmente contra as queixas feitas há vinte anos para aproximar esses grupos da educação adicional, os quais estavam acostumados a actividades educacionais. Somente cerca de quatro a cinco por cento dos que tinham direito à “Bildungsurlaub” tiram actualmente vantagem desta oportunidade, e mais frequentemente os mais educados entre eles (por exemplo, licenciados universitários que frequentam cursos de línguas no estrangeiro). A maior parte das actividades da “Bildungsurlaub” estão sob o título “formação profissional” ao passo que a intenção original era promover principalmente a educação política e não-profissional, o debate sobre a “Bildungsurlaub” perdeu muito da sua animação. É normalmente limitada às discussões sobre o contexto das estratégias do mercado laboral. Uma Lei Federal uniformizando os regulamentos da “Bildungsurlaub” é ainda impossível num futuro previsível.

Referências:

E. Nuissl (1984) *Bildungsurlaub*, in: E. Schmitz / H. Tietgens, *Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft: Erwachsenenbildung*, Stuttgart

Ekkehard Nuissl

Qualificação básica

O nível mínimo necessário para o desenvolvimento pessoal e participação estável na sociedade.

Esta norma já existe para pessoas acima dos 18 anos, esta é a obrigação de formação colocada aos cidadãos adultos reclamando benefícios de desemprego, cujo nível educacional é tal que eles têm poucas perspectivas de obter emprego estável. Uma importante tarefa dos Centros Regionais de Formação é pôr a obtenção dessa qualificação inicial ao alcance de todos.

Recursos:

A Lifetime of Learning, Discussion Document, Velddirectie Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (Directorate for Vocational Education and the Education of Adults, Ministry of Education and Science), 1993, p. 9.

Education and Vocational Education Act of 31 October 1995, clause 7.2.4

Willem Bax

3. Sistema e Sectores

3.1. O sistema geral

Animação Sócio-Cultural

Holanda

Social-cultureel werk

Forma de educação social (educação no uso de aptidões sociais e aquisição de conhecimento das atitudes e tendências sociais) combinadas com a educação cultural (arranjando pessoas para experimentar o seu próprio estilo de vida em relação ao da sociedade no conjunto). Tem lugar principalmente nas casas da comunidade e clubes, centros locais, centros culturais, nas proximidades e distritos com uma porção de problemas que tem a ver com o atraso.

Referências:

Terminologie van de Volwasseneducatie (Terminologia de Educação para Adultos) (Terminology of Education for Adults), Nederlands Centrum voor Volksonwikkeling/Vlaams Centrum voor Volksonwikkeling (Centro Holandês para a Educação De adultos/Centro Flamengo para Educação De adultos), Bruxelas, 1990

Williem Bax

Aprendizagem Aberta

Reino

Unido

A formação da Universidade Aberta (que começou a ensinar em 1971) estabeleceu a moção de "abertura" como central nos debates acerca de educação e aprendizagem. A Universidade Aberta era inovativa no método e na filosofia. O uso da televisão e rádio como parte de educação à distância trouxe-a ao alcance duma grande audiência. Também introduziu um sistema de acesso aberto dispensando as qualificações formais para a entrada. Isto - combinado com o seu grande sucesso - significou alguma confusão na linguagem das noções da educação aberta e à distância. Algumas instituições educacionais (tais como institutos de educação de adultos de autoridades locais e a Associação Educacional de Trabalhadores) tentaram de vez em quando utilizar a ideia de "educação aberta" em programas de publicidade que estavam abertos a todos os membros da comunidade, mas tem sido difícil dissociar o conceito da ideia de distância. A principal excepção a isto foi o uso do termo por algumas redes "Colégio Aberto" mais influenciadamente no Noroeste da Inglaterra. Estas desempenharam um papel chave no desenvolvimento e popularização de caminhos de "acesso" mais aberto para a educação superior e suplementar.

Foram feitos esforços durante os anos 80 para alargar os valores da aprendizagem aberta da educação superior para a vocacional. Um "Open Tech", apresentado sob os auspícios da Manpower Services Commission a partir de 1982, tentou utilizar métodos de aprendizagem à distância na formação dentro de empresas, especialmente para trabalhadores mais jovens. Isto teve sucesso limitado, embora discutivelmente desempenhasse um papel, tornando o sector da educação de adultos mais sensível às necessidades de alteração rápida da indústria, dado que o sistema tradicional de aprendizes foi abaixo (Temple 1991). Foi bem sucedido em 1987 com o "Open College". Inicialmente planos ambiciosos para incorporar transmissões de televisão demonstraram ser demasiado caros. O Colégio tornou-se pouco

mais que uma agência intermediária para módulos de aprendizagem à distância orientada vocacionalmente, e extinguiu-se no início dos anos 90.

Ao mesmo tempo, contudo, estava a dar-se uma revolução no fornecimento de aprendizagem aberta e à distância. A partir do final dos anos 80, com a disponibilidade crescente da tecnologia do "desktop publishing" . e com a pressão crescente para criar rendimento das propinas dos estudantes - muitos, se não a maior parte das universidades e colégios, começaram a procurar as supostas economias de escala oferecidas pela aprendizagem à distância. (No conjunto, contudo, estes estavam propriamente a falar de programas mais de aprendizagem à distância do que de aprendizagem aberta). Este crescimento pode permitir à nova Universidade Governamental do Trabalho para a Indústria gozar de mais sucesso do que o Colégio Aberto com o qual parece ter provavelmente pareenças em muitos aspectos.

Referência:

Temple, H. (1991) *Open Learning in Industry* London: Longman.

John Holford

**Associação
Verbaende**

Alemanha

O número de instituições de educação de adultos e educação contínua na Alemanha é extremamente elevado. Os que são reconhecidos e subsidiados pelo Estado (Governo Federal e Governo do Laender (Distrito) sozinhos são mais de 2 000, entre os quais mais de 1 000 centros de educação comunitária de adultos. Igualmente numerosas são as instituições das empresas industriais, firmas e câmaras. Finalmente, há uma multidão de instalações particulares e comerciais. Num número de cidades maiores tais como Hamburgo, Berlim, Leipzig, existem entre 300 e 600 instituições deste tipo.

Devido ao seu grande número, quase todas as organizações de educação de adultos juntaram-se num número de "Verbaende" específica, a fim de centralizar os seus interesses e cumprir tarefas partilhadoras. estas associações habitualmente formam parte duma estrutura hierárquica, semelhante à do sistema da Alemanha Federal: as instituições de uma terra juntam-se numa "Landesverbaend" (associação regional). Estas, por uma vez, juntam-se numa "Bundesverband" a nível nacional. No caso destas organizações beneficiarem dos fundos públicos, as "Landesverbaende" têm uma posição muito mais forte do que a respectiva "Bundesverband" dado que a educação e cultura ficam dentro da responsabilidade dos "Laender" (distritos), incluindo a atribuição dos fundos.

Na Alemanha, existem os seguintes agrupamentos de instituições da educação de adultos:

- "betriebliche Erwachsenenbildung" (educação adulta com base numa companhia): esta aumentou de importância durante os anos 80. Centros de formação colocados dentro de companhias agruparam-se com os serviços de educação externa em "Bildungswerken der Wirtschaft" (associações educacionais da economia) a nível regional e nacional.
- "Volkshochschulen" (centros comunitários da educação de adultos); estão ligados às raízes burguesas liberais da "Volksbildung" (educação popular) de modo que elas concebem o seu papel e os seus métodos de trabalho. As "Volkshochschulen" existem em quase todas as comunidades maiores. São fundadas pelos governos locais e oferecem provisão educacional a nível local e regional, principalmente no campo da educação geral contínua.

- "gewerkschaftliche Erwachsenenbildung" (sindicato da educação de adultos): este continua a tradição da educação dos trabalhadores em muitos aspectos, concentrando-se principalmente na educação política e vocacional. o trabalho associado da Verbaende em estreita ligação com as organizações sindicais.
- "konfessionelle Erwachsenenbildung" (educação religiosa de adultos) fornecida pelas Igrejas Católica e Protestante. esta continua a tradição do movimento liberal comprometido socialmente do século passado de promover a educação. Existem duas grandes "Verbaende": a Deutsche evangelische Arbeitsgemeinschaft fuer Erwachsenenbildung / DEAE (Associação Protestante Alemã para a Educação de Adultos) e a Katholischer Bund fuer Erwachsenenbildung / KBE (Associação Católica para a Educação de Adultos).
- as instituições comerciais da educação de adultos; desde os anos 80, tem havido um enorme aumento no número de institutos e na provisão da educação por organizações comerciais. Estas instituições concentram-se na educação da saúde, processamento de dados electrónicos e línguas estrangeiras.

Estes grandes agrupamentos são completados por um número de diversas "Verbaende", por exemplo, os institutos de aprendizagem à distância, o agrupamento "Arbeit und Leben" (Trabalho e Vida), os centros de educação de adultos, as câmaras de indústria e comércio, estabelecimentos alternativos de educação de adultos, instituições de educação superior, fundações dos partidos políticos e dos média. Uma parte considerável da educação de adultos ainda tem lugar fora destas associações: actividades de formação e educação contínua dentro de grandes organizações, por exemplo no sector de desporto, trabalho social e grandes associações profissionais. A percepção destas actividades de ensino e aprendizagem como parte integrante do sector da educação adicional só recentemente se tornou manifesta.

As "Verbaende" estão tradicionalmente "fechadas". Há pouca colaboração entre elas, dado que elas se consideram como concorrentes, especialmente para fundos públicos. Aí tem sido também tradicional a convicção de que os interesses e actividades educacionais das várias associações são incompatíveis umas com as outras. Os cortes nos fundos públicos e o enfraquecimento das grandes organizações (diminuição nos membros e financiamento) ocasionaram algumas alterações estruturais que serão de grande interesse para a educação suplementar e contínua. O impacto da colaboração a nível Europeu é também evidente. É particularmente notável o facto de que dificilmente em quaisquer outros países europeus se possam encontrar estruturas semelhantes de educação suplementar e contínua.

Referências:

Diemer V., Peters O. (1998) *Bildungsbereich Weiterbildung*, Weinheim u.a.

Ekkehard Nuissl

Associação Nacional de Educação de Adultos

República Checa

A Sociedade Checa para a Educação de Adultos (CSAE) foi estabelecida em 1990 como uma instituição profissional voluntária, não governamental, juntando os que desempenham um papel activo na educação de adultos. A sua finalidade é desenvolver e apoiar a educação de adultos e a aprendizagem de adultos através de alterações conceituais e legais informação actualizada espalhando

acerca de teoria e prática da educação de adultos, organiza conferências, inicia e mantém a colaboração com outras instituições, tanto local como internacionalmente. A CSAE é um membro do Conselho Europeu para a Educação De adultos e do Conselho Internacional para a Educação de Adultos, situado no Canadá.

Até agora, a CSAE organizou mais de cem conferências feitas por peritos locais e estrangeiros. Os seus representantes têm tomado parte em conferências e debates nacionais e internacionais. A CSAE tem sido associada num número de projectos de investigação nacionais e internacionais, como, por exemplo, os peritos juntaram-se ao Projecto Delphi internacional coordenado pela Universidade de Leuven na Bélgica.

Em 1994, representantes da CSAE visitaram a Semana Britânia dos Alunos Adultos, prepararam dois documentários de 30 minutos que foram transmitidos pela Televisão Checa. Mais tarde, a CSAE iniciou a Semana Checa dos Alunos Adultos.

A CSAE é financiada exclusivamente com os modestos honorários dos seus membros individuais (não há quaisquer membros institucionais). A estrutura organizativa da CSAE é a seguinte: presidente, Conselho de Administração com 5 membros, secretário e reunião geral dos membros.

Referências:

Rocenska vzdělávání dospělých '95. (Yearbook of Adult Education '95.), (1995), Prague: Czech Society for Adult Education.

Associação social

Áustria

Sozialpartnerschaft

As políticas económicas e sociais na Áustria são baseadas em associações sociais que recorrem à colaboração entre o estado, associações de patrões e sindicatos.

Uma pré-condição importante da Associação Social é a existência de associações fortes e centralistas que têm uma elevada legitimização interna e podem por isso comprometer-se. Estas fortes associações de patrões e empregados foram fundadas em 1945. A Associação Social era na base da filosofia do estado da Segunda República, quando a Áustria estava política, económica e socialmente estabilizada. O interesse especial dos Associados Sociais na educação pode ser explicado pelo facto de que a educação é considerada como uma megatendência. A educação é um factor cada vez mais decisivo para o desenvolvimento dos indivíduos numa sociedade desigual e está a tornar-se um instrumento de controlo e orientação. O interesse dos associados sociais nas políticas educacionais diz respeito especialmente (1) ao sistema duplo de educação (educação e formação de aprendizes em empresas e escolas vocacionais) para o qual os associados sociais têm uma competência especial relativamente aos curriculums e formação de professores, (3) formação vocacional suplementar e educação de adultos e contínua. Os associados sociais determinam em conjunto a política da aprendizagem permanente e têm todos os seus próprios fornecedores. O “Wirtschaftsforderungsinstitut” (WIFI – instituto para a promoção da economia) para os patrões, o “Berufsforderungsinstitut” (BFI – instituto para a promoção de ocupações) para os empregados, o “Landliches Fortbildungsinstitut” (LFI – instituto para formação agrícola) das câmaras rurais. As políticas ao serviço do mercado de trabalho são principalmente determinadas pelos associados sociais.

A Associação Social na educação e formação garante um elevado nível de estabilidade. Com a forte orientação económica dentro da União Europeia está a aumentar a influência dos associados sociais na educação e formação.

Referências:

- Pelinka, Anton (1997), Berufsbildung und Sozialpartnerschaft in Österreich. In: *Bildungspolitik und Sozialpartnerschaft am Beispiel der beruflichen Bildung* edited by: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Institut für vergleichende Bildungs- und Hochschulforschung, Kulturkontakt Austria, Vienna, pp. 31-39
- Talos, Emmerich Ed, (1993), *Sozialpartnerschaft., Kontinuität und Wandel eines Modells.* Vienna: Verlag für Gesellschaftskritik

Gerhard Bisovsky, Elisabeth Brugger

Comissões municipais para a Educação de Adultos

Grécia

Nomarchiaki Epitropi Laikis Epimorfosis NELE

Estas são instituições de educação de adultos a nível municipal, Consistem em serviços independentes que estão sob a jurisdição do Conselho municipal. O seu trabalho é inspeccionado e investido pelo Secretariado Geral para a Educação De adultos, do Ministério da Educação. Funcionam em todas as 54 Municípios do país.

As NELE são dirigidas pelo Prefeito local e incluem representantes da comunidade local. Procuram conseguir melhor coordenação e colaboração e ligar a educação aos problemas locais económicos e sociais. Os membros dos NELE são os representantes do governo local, da Repartição do Trabalho, as cooperativas agrícolas, associações culturais, o Ministério da Agricultura, a Organização Grega de Potencial Humano (OAED), a Câmara de Comércio e Indústria, as Comissões Municipais para oportunidades e educação iguais, bem como outras instituições educacionais. Os membros NELE servem durante dois anos. Os NELE estabelecem centros de educação de adultos, contratam fornecedores, projectam programas de estudo e avaliam-nos. Oferecem, gratuitamente, cursos de educação geral, formação vocacional e educação sócio-cultural.

Os NELE foram estabelecidos em 1965, desenvolvendo-se das Comissões Municipais para a Eliminação do Analfabetismo (NEKA), as quais foram fundadas em 1954. Apesar da sua inspiração democrática, não demonstraram ser um instrumento efectivo de participação social, devido à sua estrutura legal pouco clara e falta de investimentos, o que conduziu à sua burocratização. Em 1994, os NELE foram absorvidos pela nova instituição de Conselhos Municipais, mas eles ainda recebem o seu orçamento do Ministério de Educação.

Referências:

YPPO-GGLE (1985) *Kimena gia ti laiki epimorfosi* (Textos sobre a Educação De adultos) em Grego

Magda Trantallidi

Educação Aberta
aben uddannelse

Dinamarca

Todos os adultos podem voltar à educação e formação a todos os níveis, desde a educação básica à superior, em tempo parcial ou a tempo inteiro. À experiência de trabalho anterior pode-se dar crédito pela formação prática nos programas de formação. O Decreto da Educação Aberta também torna possível organizar cursos especiais que combinam educação geral de adultos com formação vocacional.

Arne Carlsen

Educação de Adultos à Distância

Espanha

Em Espanha, a educação adulta à distância a um nível não universitário é da maior importância, especialmente na forma de "ensino por correspondência", utilizando principalmente um apoio escrito. Em 1979, o estado criou um "Centro Nacional de Educação Básica à Distância" (Centro Nacional de Educación Básica a Distancia - CENEBAD): O seu objectivo era ensinar o equivalente da Educação Básica Geral (EGB) daquela altura. Também cumpria o mesmo objectivo para as crianças de idade escolar que, por causas devidamente justificadas, não podiam frequentar a escola normalmente. Em todos os casos, os diplomas dados eram o "Certificado de Educação" (Certificado de Escolaridad) e o "Graduado Escolar" (Gradua do Escolar).

Os Centros do Estado de Educação Básica Geral chamados pelo Centro Nacional acima mencionado (CENEBAD) podiam ser atribuídos ao programa por proposta das respectivas Repartições de Inspectores Provinciais.

A partir do ano escolar 1983-84, e de acordo com as orientações recebidas para o funcionamento do centro, o CENEBAD começou um processo de reestruturação para se tornar:

1. Um Centro de Educação à Distância, tanto para adultos como para crianças de idade escolar obrigatória em Espanha e estrangeiro.
2. Um Centro Nacional para o Apoio à Continuação da Educação de Adultos, para Centros de Educação De adultos, instituições, etc. fornecendo-lhes material didáctico e outros tipos de material.
3. Um Centro de Recursos Técnico-Didácticos, através do qual seria possível dar apoio com material de novas tecnologias, assim como servir de modelo e como fonte de aprendizagem para o pessoal de ensino.
4. Um centro de investigação de nível básico, tanto para a educação à distância como para a educação nas salas de aula.

O CENEBAD deixou de existir em 1993 e os Centros Ordinários assumiram as suas responsabilidades. Contudo, o CIDEAD "Centro para a Inovação e Desenvolvimento da Educação à Distância" (Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia) foi estabelecido. este Centro promove a aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação aos processos de formação não universitários, especialmente entre adultos. Os requisitos para os estudos à distância são: ter mais de 18 anos, ter estudos anteriores ou passar num exame de entrada. São oferecidos presentemente os seguintes tipos de estudo: inglês, formação vocacional, educação secundária, curso de orientação universitária, francês.

Referências:

Ley14/1970 de 4 de Agosto, general de Educación y de Financiamiento e la Reforma Educativa (BOE del 6 de Agosto).

Real Decreto 546/79, de 20 de febrero, por el que se crea el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (BOE del 23 de Marzo).

López Aranguren, Isabel (1997) *Sociedad de la información, educación y formación de personas adultas*, en "Educación de Adultos" (Ed. Ariel, Barcelona) pp. 111 et seq.

Joaquim Garcia Carrasco, José Luis Blázquez y Antonio Victor Martin

Educação de Adultos

Reino

Unido

A Legislação em 1944 criou um sistema de educação pública de três camadas na Inglaterra e País de Gales consistindo de educação primária, secundária e de adultos. (a Escócia tinha legislação separada): A "Educação de Adultos" continha toda a educação (excepto a "educação superior" universitária) além da escolaridade obrigatória. As autoridades de educação locais tornaram-se responsáveis por assegurar a provisão da educação suplementar a tempo inteiro e a tempo parcial nas suas áreas. Espera-se que façam isso, quer a forneçam elas próprias ou trabalhando em sociedade com outros fornecedores. Na prática muita desta 'further education' "educação de adultos" consistia da provisão dos que saíam imediatamente da escola até à idade dos 18 anos, mas esta foi dilatando conforme o termo era popularmente usado. Mas na estrutura legal criada pelo Decreto de Educação de 1944, toda a educação de adultos investida (paga) ou subsidiada publicamente, fornecida pelas autoridades da educação local ou outras associações, tais como as universidades ou Associação Educacional dos Trabalhadores estavam incluídas no termo "educação de adultos". Estava sujeita aos regulamentos da educação de adultos executáveis pelos inspectores do governo. Tinha lugar de dia e à noite; era tanto a tempo inteiro como parcial, tanto vocacional como não vocacional.

Mas apesar de tudo isto, inclusivamente o significado, o uso popular do termo reduziu-se aos cursos predominantemente vocacionais muito alargados para os jovens e concentrados nos colégios de educação de adultos, em oposição à 'adult education' "educação de adultos" predominantemente não vocacional, fornecidas fora dos colégios exteriores da educação suplementar. Contudo, estas distinções artificiais tornaram-se ofuscadas pelos anos 80 e em 1992 a 'further education' "educação de adultos" foi redefinida pela nova legislação para envolver muito claramente definidos os cursos vocacionais e qualificativos, acesso a cursos de educação superior, educação básica de adultos e aquisição de aprendizagem de trabalhos especializados para os que têm dificuldades em aprender. Estas eram para áreas da educação de adultos consideradas mais apropriadas para o investimento público pelo Governo. A provisão menos valorizada, recreativa, social e lazer era designada "adult education", com menos segurança financeira.

Roger Fieldhouse

Educação sócio-cultural

Bélgica

Volksontwikkeling

Actividades educacionais sócio-culturais para adultos incluem um vasto espectro de actividades culturais, de lazer, educacionais e orientados para a comunidade, projectadas para aumentar

o desenvolvimento pessoal, mudança social ou ambas com realce para uma maior prosperidade. Forma parte do conceito da educação contínua e tem duas finalidades principais:

- a formação da pessoa, o desenvolvimento de certas capacidades de aprendizagem, possibilidades de expressão e conhecimentos nas áreas específicas;
- a promoção da participação tanto activa como passiva na arte e na cultura, através, por exemplo, de actividades artísticas, apoio educacional das actividades culturais de lazer e promoção de acontecimentos culturais. Isto é efectuado por quatro tipos de organizações:

1. associações educacionais (associações envolvidas no avanço sócio-cultural de adultos) Uma associação trabalha primeiramente para os seus membros. Como resultado da sua estrutura organizativa cautelosa (nacional, regional, local), o principal realce está na operação da divisão local. Uma associação pode orientar-se para um certo grupo específico (mulheres, pessoas mais velhas, trabalhadores, desempregados), ou para pessoas com uma esfera comum de interesses (arte de amadores, natureza, turismo, ciência...).

2. instituições educacionais (instituições envolvidas no avanço sócio-cultural de adultos). Instituições oferecem um programa variado na forma de cursos ou para um grupo particular específico.

3. serviços educacionais

São organizações especializadas que assistem e apoiam a educação de adultos na forma de documentação, desenvolvimento de materiais, publicações, etc.

4. Centros culturais

Oferecem as suas instalações para actividades educacionais e culturais.

Muitas vezes a educação de adultos sócio-cultural é um laboratório para novos desenvolvimentos que mais tarde apanham raiz noutra sector.

Lucien Bosselaers

Empresas Municipais para o desenvolvimento Sócio-Cultural

Grécia

Dimotikes eteries politistiki ke kinonikis anaptixis

Estas constituem uma nova forma de empresa do governo local a qual tem a finalidade da conservação da tradição cultural local, a promoção das condições e factores que efectivamente criam cultura, e da descentralização cultural. Também têm por objectivo o desenvolvimento regional para dar uma alternativa para a emigração. Incluem os seguintes departamentos:

- . Música
- . Coral e música instrumental
- . Dança e dança folclórica
- . Artes plásticas
- . Teatro - cinema - fotografia
- . Biblioteca
- . Arte Popular
- . Actividades de lazer

Também organizam festivais anuais, acontecimentos locais, culturais e educacionais e conferências. Esta é uma instituição que se desenvolveu durante os últimos 15 anos, e demonstra grande flexibilidade e eficácia operacional. Em todo o país existem 65 empresas semelhantes, algumas das quais estão constantemente a crescer e contribuem para a criação de "polos" regionais de

desenvolvimento cultural. Executando contratos de projectos, as empresas beneficiam de subsídios do Ministério da Cultura ou outras organizações públicas, tais como o Governo local, Organização de Turismo. Nos últimos anos, o sistema de responsabilização também tem sido adoptado. As empresas também trabalham em "joint ventures" com organizações particulares ou sociais, a fim de assegurar a participação pública nas actividades culturais e sociais do governo local. Sofrem da falta de pessoal directivo devidamente formado.

Referências:

KEDKE-EETAA (1993) eleti - I Politistiki drastiriotita ton OTA, Parousa katastasi ke prooptikes, (Research on the Cultural activities of Local Governments, Present situation and perspectives). in Greek

Magda Trantallidi Papadimitrou

Estruturas da Educação de Adultos

Rússia

A Educação de Adultos representa um motor educacional, incluindo a educação formalizada e não formalizada, para as pessoas consideradas adultas. Na Rússia inclui:

I. Estruturas de Educação Formalizada

- educação geral secundária nas escolas secundárias da noite;
- educação vocacional nas escolas vocacionais e cursos vocacionais da noite e part-time;
- educação secundária especializada por correspondência e em aulas à noite organizadas em escolas secundárias especializadas por correspondência e em departamentos de correspondência e nocturno das escolas secundárias ordinárias.
- educação superior por correspondência e em aulas nocturnas dada por institutos de correspondência especial e em departamentos nocturnos de correspondência de estabelecimentos de educação superior.
- formação contínua pós-formatura para pessoas com cursos superiores ou secundários especializados organizada nos institutos e departamentos de educação e formação contínua.

II. Estruturas não formalizadas

- educação vocacional e geral, cursos de formação profissional em centros de educação permanente, em centros de educação de adultos, em diversos cursos de formação organizados tanto pelo estado estruturas não governamentais como pela televisão.

Referências:

Bim-Bad B.M., Sokolova L.I., Zmeyov S.I. (1992) *Russia.-In: Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. Ed. by P.Jarvis. Leicester, NIACE.

Victor P.Rybalko and Serguey L.Zmeyov

Fundos Nacionais de Formação

Checa

República

Os Fundos Nacionais de Formação (NTF) foram fundados em 1994, dentro do programa EU PHARE para o Departamento de Recursos Humanos. Foi estabelecido pelo Ministério do Trabalho e

Assuntos Sociais como uma fundação independente, com representantes de sócios mais importantes no campo do desenvolvimento dos recursos humanos no seu Conselho de Administração (directores mais 12 membros representando 5 Ministérios, Câmaras de Comércio, Sindicatos, indústrias e ONGs).

A finalidade da missão é contribuir para a mudança social e económica apoiando o desenvolvimento de recursos humanos e a melhoria de qualidade directiva nas firmas e organizações; contribuir para a implementação de aprendizagem permanente, apoiando o desenvolvimento de todos as formas da educação de adultos e contínua; apoiar o processo de integração Europeia.

Dentro dos (últimos) 4 anos da sua existência, o NTF, dedicou-se aos principais objectivos seguintes: melhoria sistemática das capacidades dos directores existentes, alargamento sistemático do fornecimento e acesso da educação para administradores, criação sistemática duma nova cultura no desenvolvimento dos recursos humanos.

Para os utilizadores de serviços educacionais e outros associados, o NTF está a construir uma base de dados, da qual a primeira produção será um catálogo chamado "O guia da Formação de Administradores na República Checa". O NTF também apoiou o estabelecimento de "O Centro de Informação para o desenvolvimento da Administração".

No curto período da sua existência, o Fundo Nacional de Formação tornou-se um ponto central importante, no qual se satisfazem, interligam e se implementam pedidos e prioridades dos principais associados responsáveis pelo desenvolvimento de recursos humanos na República Checa.. Desempenha um papel importante no processo de associação da República Checa com a União Europeia e no desenvolvimento da sociedade de aprendizagem.

O NTF é um co-organizador de Semana dos Alunos Adultos Checos (juntamente com a Associação das Instituições da AE e da Sociedade Checa para a AE).

Referências:

- Hartl, P., Mandikova, M., Skoda, K. (1996) *Celozivotni uceni a Narodni vzdělavaci fond*. (Lifelong Learning and National Training Fund). Prague: Yearbook of Adult Education '96.
- Hoffmann, V., Kubr, M., J., Pitra, Z., (1997), *Cesky manažer v procesu transformace*. (Czech Manager in the Transition Process.) Prague: National Training Fund.

Pavel Hartl

Garantia de Qualidade / Acreditação

Dos os anos 80, os sistemas de educação reflectiram uma forte característica de garantia de qualidade. Em parte, isto é em resposta às maiores alterações sociais que viram a provisão pública de serviços de toda a espécie sujeitos mais às forças do mercado e menos à burocracia do estado. Na educação, a mudança da elite para os sistemas de massa, juntamente com um acesso mais dilatado à educação superior trouxe com ela um centro de interesse em desenvolvimento sobre o mecanismo que assegura que os padrões de provisão são estabelecidos e verificados dum modo responsável publicamente. Assim, embora não haja nenhuma definição simples acordada universalmente de "qualidade" em relação à diversas tradições, no entanto práticas comuns tem sido largamente estabelecidas para colocar, manter e assegurar normas (Berdahl 1991).

Por conseguinte, a garantia da qualidade reporta-se a todos os aspectos de provisão, incluindo a política, sistemas institucionais, ensino e aprendizagem, direcção, recursos e avaliação. A garantia de mecanismos de qualidade e controlo incluiu a medida de realização pelos resultados, indicativos de execução, cálculo, formação, inspecção, imposto, verificação oficial de contas, documentação,

validação, avaliação, etc. Tem sido avaliados o sucesso e taxas de conservação de programas e instituições juntamente com os resultados de aprendizagem dos estudantes, e há provas de investigação sobre os modos como a garantia de qualidade é efectuada (Tovey 1994)

A acreditação é também um mecanismo fundamental de garantia de qualidade, e tem sido utilizada para normas de verificação de pessoal individual e resultados dos estudantes, cursos e programas e das próprias instituições. Tem sido particularmente bem desenvolvido no contexto da avaliação e aceitação da aprendizagem anterior e baseado na experiência (Evans 1992). A unidade do crédito académico foi largamente estabelecido como uma medida comum de resultados educacionais individuais, capaz de transferência dentro e entre programas modulares de todas as espécies. Não só o próprio ensino é acreditado mas também foram estabelecidas linhas de orientação para os organismos de decisão para serem reconhecidos como instituições acreditadas com a finalidade de concederem crédito para a educação e formação (NCVQ 1988). Igualmente, os cursos ou programas fornecidos estão sujeitos à aceitação com respeito ao pessoal, instalações, curriculums, direcção, avaliação, competência e resultados de "aptidão para a finalidade ou prática", enquanto que o próprio sistema de aceitação está cada vez mais sujeito aos objectivos políticos nacionais da educação (HEQC 1996)

Referências:

- Berndahl, R. et al, eds. (1991) *Quality and Access in Higher Education: comparing Britain and the United States*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Evans, N. (1992) *Experiential Learning: its assessment and accreditation*. London: Routledge.
- Higher Education Quality Council (HEQC) (1996) *Quality, Standards and Professional Accreditation: a mapping exercise*. London : HEQC.
- National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) (1998) *Accreditation Procedures*. London : NCVQ.
- Tovey, P. (1994) *Quality Assurance in Continuing Professional Education: an analysis*. London : Routledge.

Peter Jarvis

Instituições de educação de adultos

Alemanha

Organisationsentwicklung

As instituições e organizações na Alemanha têm sido tradicionalmente pouco entendidas na educação de adultos, como centros de ensino e de aprendizagem. Isto deve-se principalmente ao facto que elas são organizações de pequena escala, muitas vezes dependentes de organizações maiores (comunidades, empresas e associações, tais como Igrejas ou Sindicatos) e à ideia geralmente sustentada de que as finalidades da educação humana, tais como o desenvolvimento da personalidade são incompatíveis com algumas das características que são atribuídas às organizações, por exemplo, a hierarquia, organização, eficiência. Esta é a razão pela qual durante muitos anos não tem havido qualquer investigação sobre o modo como a educação adulta está organizada ou institucionalizada, nem tem sido muito conhecida acerca da sua energia.

As instituições da Educação de adultos tem-se tornado num foco de atenção somente nestes últimos anos. Esperava-se de facto que elas funcionassem mais eficientemente em termos económicos, enquanto que as organizações que tem estado até agora a financiar a educação de adultos, tais como comunidades, Igrejas, Sindicatos e empresas, cortaram as suas quotas e foi aumentando a concorrência entre instituições de vários tipos num sector em rápido desenvolvimento de educação adicional e

continuada. Em muitos casos, pareceu aparente, contudo, àquelas agências de educação de adultos faltam-lhes as características das empresas que actuam independentemente.

Tudo isto causou que as "*Organisationsentwicklung*" começassem em muitos locais, muito frequentemente em ligação com aconselhamentos externos e com o realce posto nos problemas pedagógico

As "*Organisationsentwicklung*" estão principalmente ligadas a:

- criação dum perfil de companhia relativo às finalidades e objectivos da instituição e o modo como é entendida pelos outros e por si próprio (identidade colectiva);
- criação de corpos directivos dentro da companhia, tais como sistemas de controlo, relações públicas, comercialização.
- criação dum sistema de contabilização de custos dentro da instituição permitindo decisões empresariais.
- introdução de sistemas electrónicos de processamento de dados e rede interna de dados de companhia (internet).
- desenvolvimento de recursos humanos ao nível da companhia (incluindo recrutamento, remuneração, sanções, etc.);
- criação de processos a nível da companhia relativos à participação e tomada de decisões que a tornam possível para considerar critérios e objectivos pedagógicos e económicos, tendo em vista os interesses de instituição.

Não só os próprios estabelecimentos de educação, mas também as organizações associadas e associações avançam normalmente para as "*Organisationsentwicklung*" e esta tendência está provavelmente a tornar-se mesmo mais forte. Pode-se também observar que os conceitos relativos à "*Organisationsentwicklung*" , cuja origem está no mundo do comércio e da indústria, estão geralmente a ser transferidos, de modos muito diversos, para as instituições da educação adulta (especialmente para organizações sem lucros) sob o nome de "*Paedagogische Organisationsentwicklung*".

Referências:

- von Kuechler, F./ Schaeffter, O. (1997) *Organisationsentwicklung*, Frankfurt/M.
- Nuissl, E. (1998), *Leitung von Weiterbildungseinrichtungen* Frankfurt/M.

Ekkehard Nuissl

Instituto Nacional da Educação Comunitária

Hungria

Magyar Muvelodési Intézet

O Instituto Húngaro da Cultura é uma organização governamental de conselho, formação e investigação para a educação comunitária e educação de adultos não convencional. Devido ao vasto campo de acção do instituto e ao seu fundo histórico, o seu impacto vai para além do seu limite formal e tem sido uma das mais importantes acções culturais sociais de educação de adultos e contínua no país.

Embora seja formalmente uma associação pública sob a responsabilidade do Ministério da Cultura, devido à sua rede alargada e fortes ligações com a sociedade, tem grande autonomia e independência.

O instituto tem as suas raízes em três organizações anteriores: 1) o primeiro Instituto Húngaro da Educação Popular famoso pelo movimento educacional para a democracia de "educação livre" de 4 anos de duração no período dos pós-guerra 2) as associações nacionais de artistas amadores fundadores também em 1945 e 3) o Instituto das Artes Populares fundado em 1951. Durante o período da dura ditadura /1951 - 1956/ o partido e regime comunista considerou o instituto como um bastião de propaganda cultural que apoiou a política cultural oficial. Contudo, em breve o instituto começou a discordar com a "linha" e levantou a voz contra a humilhação da educação de adultos contínua. Mais tarde, nos anos da "ditadura branda" (anos 60 - anos 70) a actividade da organização era caracterizada pela procura de inovações e nos anos 80 o instituto tomou parte activa na democratização da educação de adultos e comunitária.

Os sercentes objectivos e actividade do instituto foram regulados pelo Estatuto 1(1992 /I.20/emitidos pelo Ministério da Cultura. De acordo com o mesmo, o instituto analisa e promove as actividades culturais e educacionais dos adultos organizadas pelos diversos tipos de comunidades, associações, organizações sociais e centros comunitários; projecta e prepara planos estratégicos para desenvolver melhor as condições para a educação de adultos e comunitária; dá conselho profissional para novas iniciativas; dá conselho para fornecer e desenvolver as tradições folclóricas da maioria Húngara. As actividades do instituto são exercidas por um pessoal profissional estável e qualificado consistindo de 70 peritos a tempo inteiro e parcial. Os principais sectores do instituto são os seguintes: Departamento da Educação De adultos e Direcção da Educação que é responsável pela investigação da eficiência dos centros comunitários de Educação De adultos, verificando os processos de Trabalho social na educação de adultos e contínua, explorando a nova direcção financeira na educação de adultos, etc./; Departamento de Formação para Tutores e Educadores de Adultos na Educação De adultos Liberal, o qual é responsável pelos júris dos exames a nível pós-graduados, formação de direcção para facilitadores dos compêndios de educação de adultos etc./; Departamento do Desenvolvimento Comunitário que é responsável pela formação do movimento do próprio governo jovem, rádios comunitários, comunidades de vizinhança etc./; Departamento das questões Interculturais e Minoria Étnica que trata de regionalismo e Euroregio, relações entre a minoria étnica na Hungria e o "país mãe", artistas amadores, ciganos e associações, trabalho social para ciganos investigação de folclore cigano, etc./; Departamento de Artes Folclóricas/ que é responsável por cursos de treinadores de dança folclórica, conjuntos de canto folclóricos, grupos de música cistro, etc./; Departamento de Artes de Representação Amadora / que é responsável por cursos de formação para regentes de côro, cursos de nível superior para regentes de charangas; coros nacionais e internacionais e festivais de música, etc./. Também funcionam no instituto um centro de informação, uma biblioteca e uma discoteca, o qual publica uma revista chamada Szin "Côr".

Laszlo Harangi

Interdepartamental (Comissão para)

Espanha

Interdepartamental significa *entre departamentos*. Na Educação De adultos, significa dar formação a cada provisão AE de ministério ou de departamento juntamente com outros ministérios e departamentos para otimizar recursos e assegurar que os adultos tenham informação global pormenorizada e completa relativa a todos os recursos disponíveis para eles, dentro do respeito mais

rigoroso das áreas de competência de cada executante. A complexidade e diversidade da aprendizagem de adultos que a sociedade agora requer está a dar origem a múltiplos tipos de formação que somente os vários ministérios e departamentos estão em posição de fornecer aos adultos.

O mesmo pode ser dito ao nível Europeu. Se olharmos para os programas dirigidos pelos vários Conselhos de Direcção Gerais de Comissão das Comunidades Europeias, descobrimos que muitos destes oferecem educação de adultos. A Declaração Final (Julho 1997) da Quinta Conferência Mundial sobre a educação de adultos declara que "dentro dos governos, a educação de adultos não deve ser limitada aos Ministérios da Educação; de preferência, todos os outros ministérios devem participar na sua promoção; a colaboração inter-ministerial é essencial"...

Na Catalonia, por exemplo, a Comissão Interdepartamental sobre a Formação De adultos "... tem como seus objectivos básicos, a promoção e coordenação de actividades relativas à formação de adultos" ... (Lei da Catalonia sobre a Formação De adultos, Sector 3, Capítulo 4, Artigo 25) (3/1991, 18 de Março).

A Comissão tem as seguintes funções:

- a) Preparar o Programa de Formação De adultos Inter-Departamental
- b) Promover e coordenar os projectos da formação de adultos
- c) Avaliar os resultados obtidos a partir de todo o programa
- d) Quaisquer outras funções que o governo lhe atribua.

O Programa da Formação De adultos Inter-Departamental inclui actividades a ser executadas por cada departamento, quer individualmente, quer em conjunto com outros departamentos.

O Programa de Formação De adultos Inter-Departamental inclui formação oferecida a adultos por cada departamento e os planos inter-departamentais, que satisfaçam os pedidos de formação originárias de cada área.

A Comissão Inter-departamental para a Formação De adultos inclui os directores gerais directamente ligados às áreas básicas da formação de adultos, e pelas outras pessoas envolvidas nesta área, de acordo com os regulamentos (Sector 3, Capítulo 4, Artigo 27).

O Programa Inter-Departamental geralmente inclui 3 áreas:

- a) Formação Instrumental Básica
- b) Outros Programas de Formação formalizados
- c) Formação de línguas
- d) Formação para formadores
- e) Formação e reformação para profissionais
- f) Formação para o mercado laboral
- g) Formação para lazer e cultura
- h) Formação para grupos que necessitam de programas específicos

Os departamentos que estão mais directamente envolvidos são: Assistência Social, Trabalho, Justiça, Cultura, Educação, Interior, Ambiente, Saúde, Agricultura - Gado e Pesca, Comércio - e Consumo e Turismo.

Rosa Maria Falgas

Plataformas regionais de fornecedores

Bélgica

Edufora

Edufora significa plataformas regionais de fornecedores de educação de adultos apoiados publicamente. O principal objectivo do projecto é desenvolver uma estratégia e um conjunto de

instrumentos para melhorar a coordenação regional na área da educação de adultos apoiada publicamente. Embora a Europa tenha uma grande autonomia relativamente ao desenvolvimento da capacidade auto-coordenadora, três objectivos foram estabelecidos pelas autoridades.

1. O desenvolvimento dum mapa educacional regional contendo todos os dados referentes acerca do fornecimento de educação de adultos numa região.
2. 2. A preparação dum relatório sobre as necessidades educacionais da região.
3. 3. O desenvolvimento dum plano educacional que possa ser utilizado como uma orientação geral para o planeamento do fornecimento educacional.

A Europa será confrontada com uma tarefa de comunicação significativa. Um número de actores locais e regionais está activo no campo da educação de adultos e contínua.

O próprio Eduforum é um grupo restrito de representantes de todos os diversos sectores/fornecedores na educação De adultos.

Lucien Bosselaers

Trabalho Comunitário
Opbouwwerk

Holanda

Actividades para melhorar a identidade e coesão do grupo duma existente

- comunidade local (trabalho de comunidade territorial)
- entidade social (trabalho comunitário de categoria) ou
- função societária (trabalho comunitário funcional contra trabalho dentro duma organização de trabalho) com a finalidade de estimular as pessoas a resistir para melhorar o seu bem-estar.

A assistência social é subsidiada de acordo com o Decreto da Previdência Social.

A base deste Decreto é de que a responsabilidade deve ser atribuída à autoridade que esteja o mais perto possível do cidadão, nomeadamente a autoridade municipal.

Referências:

Terminologie van de Volwasseneducatie (Terminologia da Educação de Adultos), Holanda Centrum voor Volksontwikkeling/Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling (Centro Holandês da Educação Adulta / Centro Flamengo da Educação Adulta), Bruxelas, 1990

Willem Bax

3.2. Serviços

Centros de Aprendizagem Aberta

França

Atelier de Pedagogie Personnalisée - APP

Os centros de Aprendizagem Aberta foram estabelecidos oficialmente em 1985 após algumas experiências locais. Foram projectados para responder a problemas encontrados em programas de formação do grupo de 16-25 anos de idade.

Os APP têm um número de características específicas; uma abordagem das associações para a organização (centros de aviso e conselho e organizações de formação); fundos misturados (autoridade central e local, mas também alguns fundos de negócios). O seu programa é dar cursos curtos (máximo 3 meses) numa base de part-time em geral e educação vocacional, fornecendo um plano de aprendizagem individualizado, baseado numa aprendizagem auto-dirigida apoiada por um orientador. Também é dado algum trabalho de grupo, inicialmente designado para jovens, agora fornecem ensino para qualquer pessoa que tenha deixado o sistema de educação formalizado, especialmente os que têm problemas básicos de capacidades.

Os estudantes que frequentam os APPs não são pagos para o fazer; devem frequentar numa base de voluntários, receberam alguma orientação e têm um plano específico de aprendizagem. Os orientadores trabalham numa avaliação das capacidades existentes durante a primeira sessão e depois redige com o aluno um contrato contendo objectivos específicos. A administração dos APPs tem de ser muito flexível a fim de fornecer uma resposta imediata aos pedidos dos alunos e por isso as datas de começar e acabar variam. Também é fornecido acompanhamento dos participantes.

Em 1994 o programa dos APPs foi ligeiramente alterado para dar mais realce à Aprendizagem Aberta a fim de considerar os serviços de apoio à aprendizagem, o uso de nova tecnologia e métodos de educação à distância, banco de recurso, colaboração entre centros, etc.

O realce dado à autonomia do estudante alterou radicalmente o papel do (algumas vezes voluntário) orientador que tem de ser orientador/facilitador/produtor de materiais de ensino/organizador, etc. ao mesmo tempo. Foram organizados cursos específicos de formação para orientadores nos centros APP.

Foi estabelecido em 1986 um apoio nacional e serviço de ligação chamado IOTA+ para ajudar no estabelecimento e desenvolvimento dos APPs e facilitar trocas entre eles.

Havia 460 APPs registados em 1996, com 250 centros ligados, dos quais 50 estão em prisões. Os APPs forneceram 147 000 pessoas. Para além do seu valor funcional imediato, pode-se dizer que os APPs forneceram uma experiência interessante nas metodologias de aprendizagem, especialmente na área da aprendizagem auto-dirigida, para adultos com qualificações educacionais limitadas. Também deram uma contribuição significativa ao desenvolvimento do ensino.

Pierre Freynet

Centros de auto-formação

A aprendizagem auto-dirigida na educação de adultos existe na educação convencional e não convencional, em cujos casos é consciente e voluntária, e na educação irregular e acidental a qual não é consciente ou involuntária.

A procura crescente de formação para adultos levou à necessidade de encontrar novos recursos para satisfazer essa procura.

Os centros de aprendizagem auto-dirigidos são um exemplo evidente de novos recursos para a educação de adultos.

Tipos de centros de aprendizagem auto-dirigidos.

- somente para aprender línguas nas Escolas Oficiais de Línguas
- para nova formação pessoal na formação de adultos básica

Horário: centros de aprendizagem auto-dirigidos estão abertos 12 horas por dia durante todo o ano. Os adultos podem ir a estes centros em qualquer altura e em qualquer dia do ano.

Recursos: Estes centros têm uma variedade de recursos, incluindo novas tecnologias para permitir a cada adulto escolher a formação que quiser. Há computadores, VCRs, televisões e uma biblioteca.

Pessoal: Dependendo do tipo do centro, há 2 a 5 professores ou orientadores especializados em diversos assuntos. As especialidades mais comuns são: Filologia, Ciências e Humanidades.

Como funciona: cada um decide o que quer aprender e um orientador orienta a aprendizagem da pessoa. No fim de cada sessão o adulto escreve o que estudou e dá a sua opinião sobre o que aprendeu.

Normalmente há centros de aprendizagem auto-dirigidos em vários países da Comunidade, que organizam encontros periódicos para trocar ideias, materiais e metodologias.

Rosa Maria Falgas

Entidades ligadas

Espanha

Entidades vinculadas

Dentro da estrutura funcional do CENEBAD (Centro Nacional de Educação Básica à Distância) as entidades ligadas (vinculadas) eram outra espécie de subcentro de actividade de ensino. Estas eram instituições, associações e outras entidades públicas sem lucro, que forneciam professores, instalações e os meios necessários para dar ensino básico a adultos; utilizavam material de ensino preparado pelo CENEBAD.

A Extensão do CENEBAD era responsável, em colaboração com estas entidades, pelo acompanhamento dos curriculuns dos estudantes, avaliação dos professores e qualquer outra informação relativa à actividade educacional.

Presentemente, podem ser promovidos para o ensino básico (inicial ou secundário compulsivo), Centros de Educação De adultos, pelos Concelhos Municipais da Cidade, Governos Provinciais e outras entidades públicas (centros dependentes das Forças Armadas, Academia da Polícia Nacional, Governo Civil); o sector social (NGOs, fundações, congregações, associações...) também promove iniciativas através de acordos com a administração a subsidiar as iniciativas. Esses acordos requerem uma descrição do contexto da actividade, grupos com um objectivo, e programa educacional. Estas iniciativas são especialmente importantes nas áreas rurais ou áreas onde há uma falta evidente de ofertas de formação,

No campo de formação profissional há centros que colaboram com o INEM (Instituto Nacional de Emprego) ou outros Departamentos do Ministério Espanhol do Trabalho, que desenvolvem iniciativas de formação vocacionalmente orientadas.

Referências:

- Boletim informativo del CENEBA
- R.D. 546/1979, del 20 de febrero, Art, 5º, por el que se crea el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia.

Joaquim Garcia Carrasco, José Luis Blázquez y Antonio Victor Martin

Estruturas de Apoio

Alemanha

Supportstruktur

O modo como a educação de adultos na Alemanha está estruturada (em “Verbaenden” e associações) e financiada (pelos participantes, governo, comunidades e economia) é bastante heterógeno. A política estatal na educação de adultos nos últimos 50 anos concentrou-se principalmente no “Subsidiaritaet” (concessão de subsídios), i.e. o estado administrou e financiou somente o que não será coberto pelas estruturas institucionais existentes e ao mesmo tempo estava de acordo com a estrutura federal da República Federal da Alemanha. Durante os últimos anos, o princípio de “Subsidiaritaet” mudou para o princípio de “Support” – para ser fornecido tanto pelo estado como pelos meios de colaboração. “Support” e “Subsidiaritaet” são ambos usados para se referir a medidas que não estão dedicadas aos próprios programas educacionais individuais mas mais às condições e consequências subjacentes resultantes dos mesmos e concentram-se principalmente em programas que são de alguma importância para o sector pluralista e heterógeno das instituições e organizações de educação de adultos no conjunto. Os mais importantes são:

- Informações sobre Educação de Adultos e Contínua; esta inclui sistemas de informação acerca da provisão existente, requisitos e certificados de admissão, dirigidos principalmente aos alunos.
- Aconselhamento: Este inclui não só conselho aos alunos sobre a escolha dum programa apropriado, mas também orientação para as organizações sobre o projecto de programa e desenvolvimento organizacional (“Lernberatung” – conselho sobre aprendizagem – por outro lado é ainda considerado como parte integrante do próprio ensino e não é considerado dentro da “Supportstrukturen”);
- Formação contínua e educação de adultos: - Formação no trabalho do pessoal de ensino e administrativo nas acções da educação de adultos, desenvolvimento de certificados e currículos de educação de adultos para programas de formação contínua representam a maior parte do sector de “Support” (apoio) (também em aumento a nível europeu).
- Colaboração: colaboração entre instituições de educação de adultos bem como colaboração entre estas e as instituições ou escolas de educação superior necessitam de ser apoiadas por estudantes apropriadas.

- Avaliação – a criação de sistemas para avaliação e análise e o estabelecimento dum sistema com base em dados sobre a educação de adultos e contínua são elementos importantes numa infraestrutura a ser desenvolvida no futuro.
- Investigação e Desenvolvimento: É necessário estabelecer sistemas de investigação apropriada para continuar a desenvolver acessos inovativos, desenvolver conceitos de ensino/aprendizagem e considerar a organização teórica e política da educação de adultos.

Actualmente o investimento e apoio público de programas de educação particular de adultos está a ser reduzido em alguns Laender (distritos) da República Federal da Alemanha, enquanto o estabelecimento dum sistema de “Supportstrukturen” e seus diversos subsistemas estão a ser apoiados cada vez mais. Pode-se dizer sem a menor dúvida que esta tendência continuará no futuro.

Referências:

Faulstich, P., Teichler, U., u.a. (1991) *Weiterbildung in Hessen. Bestand und Perspektiven. Gutachten fuer den Hessischen Landtag Mai*
Arnold R. Hrsg. (1997) *Qualitaetsicherung in der Erwachsenenbildung*, Opladen

Ekkehard Nuisl

Orientação

Informar, avisar, aconselhar estudantes individualmente ou em grupos. "Orientação educacional" refere-se à orientação para o emprego. A orientação individual pode incluir avaliação e testes, bem como fornecer informação ou entrevistas pessoais. Serviços de telefone, bases de dados e IT interactivos estão a ser utilizados cada vez mais. As normas geralmente aceites para orientação são que deve ser confidencial, "imparcial" e "centrada no estudante". A orientação é fornecida por muitas e diversas acções, incluindo tanto os serviços de orientação especializada, como fornecedora de educação.

Os serviços de orientação desenvolveram-se a partir dos anos 80, em resposta às necessidades especialmente dos alunos excluídos. Um texto chave inicial, "The Challenge of Change" (O Desafio da Mudança) descrevia 7 actividades de orientação: informação, aviso, conselho, avaliação, habilitação, advocacia e "feedback". As últimas três palavras mostram que a orientação é melhor compreendida como um processo dinâmico que apoia os clientes em negociar como as suas necessidades podem ser satisfeitas e encoraja a mudança institucional fornecendo informação do mercado. Os estudos demonstram como a orientação é essencial para permitir aos adultos voltarem a aprender com sucesso. Foi por isso incluída nos esquemas de desenvolvimento do empregado, e na oferta da maior parte dos fornecedores. Linhas telefónicas de apoio demonstraram trabalhar eficientemente e começou em 1998 uma linha nacional de apoio permanente. A tendência agora é completar esta com redes locais de orientação (de preferência a fornecer um serviço gratuito que reuna os recursos das diversas acções para melhorar o acesso).

Judith Summer

3.3. Escola

Centros culturais e cívicos

Espanha

Centros de Educación de personas adultas

Sob este título estão agrupadas todas as iniciativas de ensino e formação para adultos que estão organizadas pelos Conselhos de cidade ou Associações que oferecem serviços culturais e educacionais em resposta a necessidades reais ou observadas na população. Este grupo inclui uma vasta variedade de corpos organizativos: Centros e Associações Culturais (Casas de Cultura e Ateneos) e até mesmo uma Federação de iniciativas conhecida como Universidades do Povo.

O nome "Salas de Aulas de Cultura" (Aulas de Cultura) foi gravado em muitos programas regionais de Educação De adultos em Espanha nos anos oitenta no meio de forte controvérsia. As responsabilidades das Instituições e profissionais patrocinados e ligados ao Ministério da Educação e Ciência e outras instituições, quer privadas, quer apoiadas por instituições regionais ou locais entraram em conflito. Foi essencialmente um conflito entre critérios de formação inspirados pelo desenvolvimento pessoal e participação social, e os critérios de formação virados para a inserção no próprio sistema educacional.

As actividades dos centros cívicos e culturais responderam às necessidades de formação da população nos campos mais diversos mas seguindo o critério geral de fomentar o desenvolvimento da comunicação com o ajustamento sócio-cultural e níveis de melhoramento da participação social, tomando como contexto o pedido de especialidades específicas ou instrumental (ler e escrever, especialidades domésticas capacidades elementares ocupacionais, actividades artísticas, tomando partido do lazer e tempo livre, etc.). Muitas destes iniciativas dependem do trabalho voluntário do seu pessoal por um lado, e dos departamentos locais para a sua coordenação ou participação nos programas de investimentos locais pelo outro.

Referências:

Formariz Poza Alfons (1997) *Los Centros de Educación de personas adultas y su entorno territorial: organización de redes locales*. In "Didáctica y Educación de personas adultas. Una propuesta de desarrollo curricular". (Ed. Aljibe, Málaga) pp 105 ss.

Joaquim Garcia Carrasco, José Luis Blázquez y Antonio Victor Martín

Educação Aberta para Jovens

Fri ungdomsuddannelse

Dinamarca

Estabelecida em 1995, a educação Aberta para Jovens Dinamarquesa é designada para jovens que não se adaptam às educações ordinárias e de tendência geral ou são desistentes da escola.

Pode ser frequentada por qualquer pessoa que tenha terminado a escola elementar. Não há limite de idade, mas a maior parte dos estudantes são das idades de 17 - 25. O objectivo é oferecer aos jovens especialidades pessoais, tais como desenvolvimento de responsabilidades para si próprio e para os outros, independência e planeamento. As escolas pertencentes às escolas livres relativas às tradições populares ("folkeoplysnings") são também responsáveis pelas educações abertas dos jovens. Os cursos

são uma combinação de módulos de trabalho cívico educacional, participação em projectos, serviços de formandos e estadias no estrangeiro.

A educação jovem aberta dura 2, 3 anos, no máximo e para cada estudante tem de ser planeada uma acção-plano com conteúdo, objectivo, extensão de cada módulo e nível esperado de competência. Não há textos ou exames, mas ao completar é emitido um certificado. Os módulos são financiados pela concessão tributável. As concessões Estatais aos estudantes existem para estudantes com mais de 18 anos.

Em 1997 as pessoas frequentavam a Educação Aberta dos jovens.

Arne Carisen

Educação de 2ª Oportunidade

Bélgica

A T.K.O. (educação de Segunda Oportunidade) prepara adultos para os exames centrais apresentados pela Comissão de exames da Comunidade Flamenga. Pode ser adquirido um certificado de educação secundária fora do sistema normal da escola, através destes exames.

Este tipo de educação está projectado para adultos que não conseguiram mais do que o certificado da escola secundária intermédia. Oferece uma segunda oportunidade àqueles que, por uma razão ou outra, desistiram mais cedo.

A T.K.O. tem duas opções:

- uma é orientada para o certificado, i.e. prepara pessoas para exames apresentados pela Comissão de Exames Centrais do Estado.
- a outra é orientada para a educação geral i.s. prepara para a aquisição de especialidades básicas.

Lucien Bosselaers

Escola de produção

Produktionssole

Dinamarca

Fundada nos últimos anos 70, com a sua própria legislação de 1985, as Escolas de Produção Dinamarquesas oferecem uma educação de segunda oportunidade para os mais jovens abaixo de 25 anos que não tiveram qualquer educação convencional e ficam por isso sujeitos ao desemprego por longo tempo.

As escolas são baseadas na ideia de integrar pessoal e vocacionalmente (produtos metálicos, produtos de madeira, etc.)

São fundações particulares, baseadas na iniciativa local. As escolas são fundadas pelas Autoridades, o Estado e por recursos próprios vindos da venda de produtos das oficinas da escola. Em 197, 10 000 jovens frequentavam as 110 escolas de produção na Dinamarca. Todos os alunos recebem uma concessão escolar tributável.

As escolas são baseadas na tradição popular (folkeoplysnings) na pedagogia de trabalho prático que tem por objectivo o desenvolvimento da auto-confiança e outras qualidades de vida. As oficinas incluem 7 - 10 estudantes por professor. Os participantes podem escolher, frequentar cursos de educação geral, como a língua Dinamarquesa, línguas estrangeiras, computador, matemática (?) etc. As

actividades extras são organizadas, tais como acampamentos escolares e troca de visitas no estrangeiro. Os estudantes podem ser matriculados ou demitidos no decurso de todo o ano, e não há limites para a duração do curso.

O distrito local pode enviar jovens desempregados para as escolas de produção. São enviados 20%.

Arne Carlsen

Segunda via de educação

Austria

A "segunda via de educação («Zweiter Bildungsweg») na Áustria contem dois conceitos:

1) A graduação suplementar dos diversos níveis do sistema convencional e 2) a qualificação para acesso à educação superior. Diz respeito à educação geral, bem como à educação vocacional e um certificado atribuído pelo estado.

A escola comum para todos os alunos é somente para os primeiros 4 anos do nível primário, depois o sistema educacional é dividido em duas partes: a «Hauptschule» e o liceu. A «Hauptschule» e, em muitos casos, o trajecto para o sistema vocacional da aprendizagem (educação dupla pelas empresas e escolas vocacionais) responsável para as escolas vocacionais médias e superiores. A graduação da escola vocacional superior dá acesso ao sector pós-secundário. O liceu leva com o «Matura» (bacharelato) directamente ao sector pós-secundário. O «Zweiter Bildungsweg» oferece uma graduação complementar para ambos os níveis do sistema educacional: a «Hauptschule» e o «Mature». Sem a graduação da «Hauptschule», o acesso ao mercado do trabalho está vedado.

As qualificações básicas são medidas para a capacidade de ler e escrever e contar sem uma graduação atribuída pelo estado.

Para além dos certificados finais há exames para ter acesso à educação pós-secundária (universitária e não-universitária). Este acesso é limitado aos estudos específicos, os «Studienberechtigungsprüfung» que conduzem aos estudos universitários correspondentes aos antecedentes profissionais de cada um. Uma recente medida para o acesso é o «Berufsreifeprüfung» (1997) que combina elementos da educação geral com orientação vocacional para permitir às pessoas com uma educação vocacional (por exemplo, aprendizes) ter acesso à educação superior. A lei deve-se ao forte compromisso dos Sindicatos e da Câmara do Trabalho.

São oferecidos cursos para o «Zweiter Bildungsweg» pelas instituições da educação de adultos por escolas particulares, algumas universidades e por um liceu da noite do estado para pessoas empregadas. O exame pode também ser preparado através de estudos autónomos.

O «Zweiter Bildungsweg» combina o sistema convencional com o sistema não convencional da educação de adultos e contínua. O critério para satisfazer as necessidades dos adultos é decisivo para o conceito dos cursos e para a colaboração dos representantes de ambos os sistemas.

Referências:

Bundesministerium für Arbeit und Soziales Ed (1996), *Zukunftsperspektiven österreichischer Bildungspolitik*, (conferência de abertura do Ano Europeu para aprendizagem permanente), Vienna.

Gerhard Bisowsky and Elisabeth Brugger

Sistema de Escola De adultos

Hungria

O sistema de escolas de adultos como institutos coerentes de educação de adultos convencional foi fundado em 1945 de acordo com o Estatuto 11.160/1945 do Governo Nacional Provisório. A II Guerra Mundial acabou de terminar! Desde então o sistema mudou consideravelmente mas hoje constitui um dos mais relevantes componentes da educação de adultos e continua no país. A sua finalidade é dar uma segunda oportunidade e educação adicional e promover a mobilidade social. Praticamente as “escolas dos trabalhadores”, como são geralmente chamadas, têm sido as equivalentes de todos os tipos e níveis da educação inicial. Desde 1962, todos os tipos de escolas foram providos com currículos, manuais e aconselhamento metodológico especiais. O suporte principal do esquema são as escolas secundárias dos adultos, nas quais os estudantes obtêm certificados que são aceites para entrar para a educação superior. O sistema é completado com o liceu de adultos, a escola secundária vocacional de adultos e a escola secundária vocacional de adultos para trabalhadores especializados. Os cursos são aulas de escolas primárias para analfabetos funcionais e são também dados através de aulas intensivas, aulas à noite com 3 dias de ensino por semana, aulas correspondentes com aulas particulares opcionais uma vez por semana, aprendizagem aberta para estudos individuais e cursos individuais especiais. A duração dos estudos varia de 1 a 4 anos dependendo dos conhecimentos anteriores.

O sistema da escola de adultos é muito popular entre homens e mulheres empregados especializados ou semi-especializados de 18 a 25 anos de idade, que querem ser mais competitivos no mercado do trabalho e mais conhecedores na educação geral. Constituem a maioria dos 70 - 80 000 estudantes por ano. Cerca de um terço dos estudantes escolhem o liceu dos adultos, outros os cursos especializados, tais como escolas secundárias vocacionais, técnicas, agrícolas, de transporte, comerciais, de negócios, turismo, de negócios estrangeiros. As escolas têm os seus próprios edifícios e o seu próprio pessoal. São apoiados e financiados pelos municípios.

Referências:

- Andor MARòti (1992) *Adult education in Hungary*. In: Peter Jarvis, *Perspectives on AAdult Education*. NIACE. Leicester
- Gyula Csoma (1969) *Adult Education in Hungary* Leiden

Harangi Laszlo

3.4 Cultura

Centro Cultural

Portugal

Esta é uma forma de “associativismo” que é bastante popular nos centros urbanos. Desabrochou durante os anos 60 e foi expressamente fundada com a finalidade de desenvolver a cultura. Estes centros mudaram a sua actividade após a consolidação do sistema democrático. Em geral, as suas actividades são baseadas na propagação do drama através de grupos de amadores, e por vezes, no desenvolvimento da leitura através de bibliotecas. Noutros casos, fornecem actividades de educação. Também organizam conferências, seminários, aulas e debates relativos a questões específicas de interesse para os grupos locais. Também de seu importância às colecções documentárias e etnográficas. Estas associações não têm a mesma natureza popular que as comunidades, por exemplo, porque os fundadores, indivíduos e grupos que utilizam os centros culturais vêm de grupos que são privilegiados do ponto de vista sócio-económico. Apesar disso, eles desempenham um papel educacional importante, e durante os anos do fascismo, tiveram um papel notável em espalhar ideias democráticas e em promover a resistência.

Albino Lopes

Centros Culturais

Grécia

Pnevmatika kentra

Os centros culturais são instituições multi-funcionais projectadas para fornecer uma grande variedade de actividades culturais e artísticas para um público o mais vasto possível. Têm por objectivo uma participação popular extensiva e activa, motivando o público e valorizando talentos artísticos “latentes”. Constituem um elemento fundamental de desenvolvimento cultural e social e um meio de descentralização cultural.

Os adultos mais jovens projectam providenciar os meios para a expressão das próprias ideias e sentimentos e comunicação e ao reciclar essas pessoas que pertencem aos grupos sócio-profissionais menos privilegiados que não têm nem o interesse, nem conhecimento ou meios para ter acesso a acontecimentos culturais. As actividades mais comuns dos centros culturais são as prelecções, seminários, conferências, exposições, concertos, peças teatrais, projecções de filmes, etc. Alguns centros culturais dirigem oficinas artísticas (música, teatro, artes plásticas, danças folclóricas, etc.), têm uma biblioteca ou uma pequena colecção de arte popular. As oficinas atraem um número significativo de jovens e promovem criatividade artística amadora na sua área.

Os centros culturais demonstraram uma considerável expansão durante os anos 80. Segundo os números, do Ministério da Cultura, aumentaram de 200 em 1979 para 1 486 em 1989. A sua distribuição geográfica mostra consideráveis diferenças regionais as quais, sem dúvida, reflectem a distribuição da população pelo país. Muitas deles foram estabelecidos pela iniciativa do governo local ou pertencem a associações culturais. Funcionam sob a supervisão do Ministério da Cultura e recebem apoio financeiro. O seu contributo para o desenvolvimento cultural é considerável, mas sofrem de sérias deficiências no pessoal directivo especializado.

Referências:

Konsola. Dora (1990) *Politistiki drastiriotita ke kratiki politiki stin Ellada* (Actividades culturais e políticas culturais na Grécia) em Grego

Magda Trantallidi

Protecção de propriedades culturais

Hungria

Kultúrális javak védelme

O Decreto CXL. 1997 estipula a protecção de propriedades culturais, museus, bibliotecas públicas, etc.. Declara que a conservação de propriedades culturais é um dever de todos os cidadãos húngaros, e pô-los em perigo, danificá-los e falsificá-los é um crime. As propriedades culturais / i.e. objectos, gravuras, pinturas, documentos etc. devem ser registados cientificamente e avaliados.

O Decreto dá relevo à importância da colaboração estreita entre actividades governamentais e locais, igrejas, organizações não governamentais, firmas e cidadãos particulares para a conservação de propriedades culturais quer individualmente, quer em colectas, nos seus locais de origem ou onde quer que possam ser devidamente salvaguardados, estudados, expostos e terem acesso ao público. O Decreto sublinha que todos os cidadãos têm o direito de conhecer a herança cultural, histórica e as entidades ministeriais e étnicas.

Referências:

Decreto CXL. 1997. Sobre a protecção de propriedades culturais. Em: Magyar Kozlony. 1997. Nº 112.

Laszlo Harangi

3.5. Trabalho

A Organização da Aprendizagem

Há muitas definições da organização de aprendizagem, geralmente o termo refere-se a uma organização, na qual a aprendizagem é promovida e apoiada com um esforço internacional para utilizar a aprendizagem com finalidades comerciais. Tem-se dado também muita importância aos termos relacionados, tais como organizações "baseadas em conhecimentos".

A organização de aprendizagem inclui, mas é mais do que isso, o encorajamento da aprendizagem de empregados individuais. Watkins e Marsick incorporam vários temas na sua definição:

"A organização da aprendizagem é aquela que aprende continuamente e se transforma a si própria. A aprendizagem toma lugar em indivíduos, equipes, organização, e mesmo em comunidades com a qual a organização actua conjugadamente. A aprendizagem é um processo contínuo, usado estrategicamente - integrado com o trabalho e funcionando em paralelo com ele. A aprendizagem resulta em alterações nos conhecimentos, opiniões e comportamentos. A aprendizagem também aumenta a capacidade organizativa para a inovação e o crescimento. A organização da aprendizagem implantou sistemas com firmeza para aprender e partilhar a aprendizagem" (1993 pp.8-9)

Não há nenhuma teoria unitária da organização de aprendizagem. O termo representa um tema ou estrutura mais do que um sistema de pensamento coerente. Alguns vem o conceito como uma resposta a formas burocráticas antiquadas de organização mas quais o pensamento e a acção estão tipicamente separadas. Outros consideram-na como um meio ideológico para a manutenção de relações de poder organizacional.

O interesse contemporâneo na organização da aprendizagem data de meados dos anos 80. O termo respectivo "aprendizagem organizativa" (respeitante a processos, muitas vezes informais, através dos quais toma lugar a aprendizagem colectiva mas organizações) pode reportar-se ao trabalho de Chris Argyris e Donald Schön (por exemplo, 1978): Na Europa, pensadores importantes no ramo foram Mike Pedler, John Burgoyne e Tom Boydell (1991). A sua abordagem é ecléctica, por exemplo, escrevem entusiasmadamente sobre a Direcção Total da Qualidade. Outro autor importante é Peter Senge, dos E.U.A.. O seu livro, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation* trouxe o conceito para a atenção popular a nível internacional. Para Senge a essência da organização de aprendizagem reside em cinco "disciplinas", as quais ele chama "Personal Mastery" (Autoridade Pessoal), "Mental Models" (Modelos Mentais) "Shared Vision", (Visão Partilhada), "Team Learning" (Aprendizagem em Equipe) e "Systems Thinking" (Sistemas de Pensamento).

Muitas firmas aceitaram o desafio de se tornarem organizações de aprendizagem. No Reino Unido o Rover Learning Business é um exemplo bem conhecido. Motorola é conhecido internacionalmente pela sua "Motorola University": Há uma literatura em desenvolvimento sobre as práticas e experiências no ramo, tais como Watkins e Marsick (1993).

Referências:

- Argyris, C. e Schön, D. (1978) *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Reading, Mass: Addison-Wesley
- Pedler, M., Boydell, T. e Burgoyne, J. (1991) *The Learning Company*, London: McGraw-hill
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline*, London: Century Nusiness, Random Century
- Watkins, K. e Marsick, V. (1993) *Sculpting the Learning Organisation*, San Francisco: Jossey-Bass

Peter Jarvis

A Universidade para a Indústria
Unido

Reino

A Universidade para a Indústria (UFI) é a mais recente dum longo número de iniciativas projectadas para melhorar a aprendizagem e por conseguinte a possibilidade de emprego da força de trabalho Britânica e para levantar a concorrência dos negócios Britânicos. Será uma nova organização para a aprendizagem aberta e à distância que está no centro da visão do Governo para aprendizagem ao longo da vida.

A UFI analisará as necessidades do mercado e clientes potenciais, lacunas nas capacidades ou formação, tendências no emprego e tecnologia que conduzem à necessidade de novos tipos de aprendizagem e identificam a extensão para a qual estão disponíveis os recursos de aprendizagem. Instituirá uma nova associação de fornecedores de negócio, educação e formação. Firms e fornecedores do sector privado, colégios FE, escolas e outras organizações relacionadas com aprendizagem estarão todas envolvidas.

Os objectivos da UFI são estimular a procura da aprendizagem permanente e promover a disponibilidade e acesso à aprendizagem aplicável, de boa qualidade e inovativa. Ao conseguir estes objectivos a UFI tenciona ultrapassar as barreiras que presentemente são consideradas estarem a

desencorajar a aprendizagem. A dificuldade estará na flexibilidade. O acesso aberto é considerado como vital e uma linha de ajuda já está estabelecida para fornecer informação e orientação que é clara e acessível e a qual fornece um ponto de arranque aos alunos. Podem ser oferecidos os programas existentes sob formas mais acessíveis através de tecnologias inovativas, nas quais serão desenvolvidos necessários e novos programas. A utilização de novas tecnologias permitirá ao tempo e lugar de aprendizagem adaptar-se aos alunos individuais. Através destes meios, serão estimulados novos mercados de aprendizagem e os custos reduzidos, de modo que a aprendizagem se torne mais acessível. Têm de ser, todavia, anunciados pormenores de possíveis empréstimos para este programa, mas é considerada alguma ligação com as Contas de Aprendizagem Individual que está a ser desenvolvida simultaneamente.

Os seus protagonistas argumentam que a UfI resultará num redesenvolvimento de aprendizagem na Bretanha e assim levará tempo a ficar estabelecida. Deu-se prioridade a quatro áreas como sendo as de mais urgência em serem desenvolvidas: tecnologias de informação e comunicação para o local de trabalho; especialidades de letras e contabilidades (?); necessidades de pequenos e médios negócios e alguns sectores específicos da indústria.

Peter Jarvis

Aprendizagem aberta para formação do mercado do trabalho

Hungria

Este projecto nacional começou em Fevereiro de 1998 e tinha por finalidade compensar oportunidades desiguais para entrar no mercado do trabalho e envolver camadas mais vastas da sociedade na educação vocacional de adultos. A aprendizagem e ensino aberta e à distância significa que no processo de aprendizagem o transmissor e o aluno estão separados um do outro. O projecto é orientado pelo "Public Foundation of Open Learning for Vocational Training" / Nyitott Szakképzésért Kozalapítvány; 1897/ que foi fundado em Dezembro de 1997. No decurso da implementação do projecto uns setenta ramos de negócio oficialmente registados foram escolhidos para serem ensinados com este método. Os cursos duram de um a dois anos. A qualificação GCE é exigida. O projecto é baseado em colégios, universidades, centros de educação posterior, escolas vocacionais secundárias, empresas de formação qualificadas e ONGs de educação de adultos. O mecanismo funciona dum modo competitivo, as organizações interessadas podem requerer concessões do orçamento da fundação através das comissões autorizadas da Fundação. Cada um dos negócios tem uma organização "directa" que prepara o "soft ware" e orienta o curso. No fim do curso, os alunos podem fazer exame organizado por um júri de exames independente e autorizado. No ano de 1998 havia mais de 15 000 alunos empregados, desempregados e jovens mães regressando ao mercado do trabalho. O governo apoiou o projecto com 1 000 000 000 forints Hungaros, / igual a 4,9 milhões Dólares Americanos. Os cursos e o material de aprendizagem são gratuitos ou a um custo muito baixo.

Referências:

Nyitott Szaképzési Kozalapítvány (1998) *A nyitott szakképzés lehetőségei Magyarországon* / Possibilidades de formação e aprendizagem aberta na Hungria - Budapeste
National Institute of Vocational (1997) *Education Training in the market* Budapeste

Laszlo Harangi

Educação ao longo do trabalho

Eslovenia

Izobrazevanje Ob Deltu

Educação para adultos que estão no emprego a tempo inteiro. Esta fórmula é habitualmente utilizada na educação convencional mas pode ser utilizada também na educação não convencional. O termo foi usado na Jugoslávia durante o regime socialista - comunista. Significava especialmente a interligação entre trabalho e educação. Havia várias palavras semelhantes que também designava a relação entre trabalho e educação, tal como; *izobrasevanje na dela* (educação no trabalho), *izobrazevanje z delom* (educação fora do trabalho). Todos estes termos foram utilizados pelas leis e outros decretos no período do governo político socialista na Jugoslávia (1945-1989). Depois da queda do regime socialista- -comunista, estes termos não estiveram tanto em uso como anteriormente, mas ainda existem. As pessoas adoptaram o termo e utilizaram-no para definir o estado da educação deles. Em Eslovaco, não há qualquer outra palavra apropriada para definir os estudantes da educação de adultos. Oficialmente, o termo "educação não regular" tem uma conotação pejorativa em comparação com "educação regular" que se refere à situação dos estudantes na educação inicial. O termo "ao longo do trabalho" foi, na prática, utilizado para indicar indivíduos empregados a tempo inteiro envolvidos na educação. Mais tarde, o seu significado tornou-se mais vasto e é agora utilizado para indicar qualquer indivíduo envolvido na educação. Podemos comparar o termo com termos semelhantes noutras línguas, indicando estudantes em part-time, que não estão empregados a tempo inteiro.

De acordo com Jarvis (1990: 259) "estudante part-time" é um "adulto que está registado como estudante, mas tem outras obrigações, tais como trabalho ou compromissos domésticos e está por isso impossibilitado de prosseguir os seus estudos a tempo inteiro". Do mesmo modo, a terminologia da Unesco (1979: 56), dá esta definição: A aprendizagem envolve a selecção de um de vários modos de combinar emprego, lazer e educação". O termo em Esloveno não indica simplesmente o estudante, mas o participante na educação de adultos convencional em geral.

Referências:

Jarvis, Peter, (1990), *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*, London & New York: Routledge.

Titmus Colin et al ed (1979) *Terminology of adult education*, Paris: UNESCO.

Jelenc Zoran ed (1991) *Terminologija izobrazevanja odraslih*, Ljubljana: Pedagoski institut.

Zoran Jelenc

Educação Profissional Adicional

Rússia

Formação suplementar de pessoas que possuem diplomas de educação secundária posterior para melhorar as suas competências profissionais. Esta é uma boa parte da esfera da educação de adultos na Rússia que conta mais de 500 estabelecimentos educacionais. Providenciam cursos de nova formação de diferentes conteúdos e duração. Estes estabelecimentos investigam temas relativos à organização, conteúdo e tecnologia de formação e formação contínua ao nível pós-graduação. As actividades educacionais e de investigação deste sector da educação de adultos são coordenados pelo Departamento da educação profissional posterior do Ministério da Educação Geral e Profissional da Rússia.

Referências:

Zmeyov S.I. (1996) Rússia. Em: Investigação de Educação De adultos nos Países em transição, Ljubljana. Centro de Educação De adultos Eslovena.

Victor P. Rybalko, Serguey I. Zmeyou

Educação relacionada com o trabalho

A educação para adultos tem três áreas diferentes: educação geral, educação liberal (popular) de adultos e educação relacionada com o trabalho. Como o mundo do trabalho em mudança é um problema de grande preocupação e importância para a aprendizagem de adultos, comprometemo-nos em promover o direito à aprendizagem de adultos relacionada com o trabalho, assegurando acesso à mesma de diferentes grupos, e diversificando o conteúdo da educação relacionada com o trabalho. O progresso necessário da sociedade requer o aumento de competências, o desenvolvimento de novas especialidades e a capacidade de adaptar produtivamente às procuras continuamente em mudança de emprego durante a vida de trabalho.

A educação relacionada com o trabalho permite a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e experiência numa profissão ou ocupação, e nova formação no local de trabalho ou numa instituição de educação de adultos. Funciona, quer de acordo com normas educacionais do estado, através de cursos, quer através de estudos individuais. Diferenciamos estas três partes na educação relacionada com o trabalho:

1. Educação especializada é um sistema de conhecimentos, capacidades, cálculos de valor e normas de comportamento, os quais, uma vez obtidos, permitem um indivíduo trabalhar como um perito numa certa profissão ou ocupação. Por exemplo: gráficos de computador, matemática aplicada, pediatria, cozinha, etc.
2. Educação profissional é um sistema de conhecimentos, capacidades, especialidades, cálculos de valor e normas de comportamento, os quais, uma vez obtidos, permitem a um indivíduo ser um trabalhador muito estimado num comércio/negócio. Por exemplo: professor, engenheiro, psicologista, médico, etc.
3. Educação ocupacional é um sistema de conhecimentos, especialidades, realizações pessoais, cálculos de valor e normas de comportamento, as quais, uma vez obtidas, permite a um indivíduo exercer um cargo e cumprir deveres relativos à direcção, governo, administração tomada de decisões. Por exemplo: director, chefe de departamento, director de projectos, conselheiro, perito, etc.

Ter uma educação de alto nível seleccionada com trabalho não é suficiente para uma vida e carreira de sucesso. O Profissional deve ir juntamente com sentido de responsabilidade e boa-vontade correr riscos.

Referências:

Märja, Talvi e Vooglaid, Ülo (1995) *Education of Adults 1995: the Estonian Report*. Tallinn: Tallinn Pedagogical University
- *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future* (1997) Hamburg: UNESCO Institute for Education

Merke Lohmus and Talvi Märja

Formação profissional contínua

França

Formation professionnelle continue

A legislação relativa à educação contínua e posterior aprovada em 16 de Julho de 1971, representa um momento decisivo na história da educação de adultos na França. O contexto específico histórico foi o resultado dos acontecimentos de Maio de 1968 e isso explica a natureza muito aberta da sua formulação: "A educação contínua e posterior é parte da aprendizagem permanente. A sua finalidade é permitir aos trabalhadores adaptarem-se às técnicas de mudança e condições de trabalho, encorajar o seu desenvolvimento social, dando-lhes acesso a novos conhecimentos de qualificações e permitir-lhes contribuírem para o desenvolvimento cultural, económico e social".

O aspecto inovativo desta legislação refere-se à cláusula que obriga as empresas com mais de 10 empregados a deixar uma percentagem do salário total (inicialmente 0,8%) para a formação posterior do pessoal. Ao mesmo tempo, as decisões relativas à escolha do curso de formação e organizações de fornecimento eram entregues completamente nas mãos da administração da empresa. Isto teve consequências significativas:

- Uma rápida evolução na escolha pelas firmas da formação relativa à vocação. Esta evolução foi paradoxalmente reforçada pelo estabelecimento de "licença educacional de sair paga", também financiada pela firma (=,1% dos salários), mas concedida por uma comissão independente da empresa.
- A criação dum mercado de formação no qual as organizações de formação tanto públicas como privadas competiam.
- desenvolvimento de acesso técnico muito formalizado para a formação, algumas vezes referido como "ingenierie de formation" (projecto de sistemas de formação), em detrimento da educação popular tradicional que tinha representado uma tradição estabelecida há muito tempo na França. Esta formalização continuou a ser reforçada pela aplicação da norma de qualidade (demarche qualité) aos cursos de formação e processos de certificação tais como ISO 9000.
- uma profissionalização crescente dos instrutores.

A formação vocacional e posterior é também da responsabilidade do Governo e Local, especialmente para os grupos desempregados e marginalizados.

Mais e 8.3 milhões de pessoas receberam treino em 1996, montando o gastos em 135 biliões de francos.

Referências:

Besnard, Pierre and Lietard, Bernard (1995); *La Formation Continue*, Paris, PUF

Pierre Freynet

Universidade A Colectiva

A Universidade Colectiva é baseada na noção de que uma empresa pode total ou parcialmente financiar uma instituição de aprendizagem na qual aos empregados podem ser dadas especialidades específica e tirar cursos com resultados particulares que sai de utilização especial para aquela empresa particular. Existiram nos E.U.A. por alguns anos e agora há mais de quarenta destas instituições, representado por McDonald. A ideia foi lenta em tomar raiz na Grã Bretanha onde a iniciativa do British Aerospace é a equivalente mais próxima. Contudo algumas ideias semelhantes estão a ser seguidas agora.

Anglia Water, Motorola Ltd. e British Aerospace entre outras fundaram centros de aprendizagem que seguem a ideia da universidade colectiva tanto quanto a formação fornecida é projectada a ser devidamente apropriada para a firma. A Ford teve um acesso bastante diferente através do seu Desenvolvimento de Emprego e Programa de Assistência. Este programa é totalmente separado dos programas de formação Ford para o seu pessoal e funciona numa base de pretensões diferentes. Os cursos tirados são financiados por uma concessão padrão ao dispor de todos os empregados, que pode ser gasta em qualquer curso educacional se não estiver ligado ao esquema de formação da firma. Os resultados deste programa sugerem que os empregados podem obter experiência e especialidades úteis e benefícios "incomensuráveis" para eles próprios e para a firma, tal como auto-confiança e crença nas suas próprias capacidades, bem como lealdade para com a empresa. O esquema necessita dum sistema de apoio que é também separado da firma que tinha beneficiado dum forte apoio do sindicato. O sucesso deste esquema encorajou outros esquemas semelhantes, por exemplo, os dos Concelhos Municipais de Rover e Sheffield.

A desvantagem de ambos estes tipos de esquema é a de que são apropriados somente para grandes corporações com igualmente grandes orçamentos de formação e números de empregados. Pequenas e médias empresas acham que, apesar de benefícios indubitáveis, começam subitamente mas os custos correntes são proibitivos. Para estas firmas, espera-se que surjam benefícios semelhantes dos planos do governo para a Universidade da Indústria que dará acesso à formação especificamente orientada para as necessidades industriais especiais.

Estes três tipos de iniciativas, em conjunto, ajudarão a ultrapassar o abismo observado na formação e educação entre a Grã Bretanha e os seus concorrentes.

Linda Merriks

4. Organizações e provedores

Associação (Clube)

Portugal

Existe um nome genérico indicando a associação da cultura, lazer e desporto que se desenvolve numa comunidade e aumenta em número à medida que esta se alarga. Algumas têm mais do que uma centena de anos. A maioria foram fundadas a partir do meio do século XIX nos subúrbios de 11, o Sul do país e nas ilhas do Atlântico. Também existem nas

comunidades de emigrantes Portugueses. Elas eram os locais preferidos para encontro, lazer e discussão. Elas funcionam como escolas de instrução social, política e desportiva e têm milhares de membros. Do ponto de vista estrutural, a sua organização e processo de funcionamento é democrático. Apesar da repressão fascista que existiu no país entre 1926 e 1974, conseguiram manter o seu lugar como escolas de aprendizagem da democracia e tiveram um papel fundamental no período a seguir a 1974 (revolução democrática). As pessoas que viviam nas grandes cidades e no Sul do país sentiram-se bem com o novo regime democrático, enquanto os que viviam nas áreas rurais, no Centro e no Norte sentiram muito mais dificuldade em participar na democratização do país e no exercício do poder local. Os seus nomes ainda reflectem os dos grupos fundadores, mas evoluíram segundo o mesmo sistema de organização: Ginásio, Filarmónica, Marítimo, Centro Náutico, Academia, etc.

Albino Lopes

Associação de Estudo

Suécia

As associações de Estudo Suecas podem em muitos aspectos ser comparadas com as Volkshochschule Alemãs mas não estão relacionadas com as autoridades locais. Elas foram iniciadas por grandes movimentos populares no Século XIX, principalmente o movimento da Igreja Livre, o movimento Temperança, o movimento Trabalhista e o movimento Cooperativo, a fim de organizar actividades educativas e culturais. Hoje há onze associações de estudo, todas relacionadas com organizações não governamentais, algumas delas relacionadas com partidos políticos.

Elas organizam o ensino que não está relacionado com os currículos estabelecidos e as avaliações do sistema de educação pública. As associações -estudo determinam elas próprias o conteúdo dos cursos, e cada professor tem a liberdade da metodologia pedagógica. A Educação é acessível a todos e os participantes têm algo a dizer no conteúdo e processamento do curso. As disciplinas mais populares são prático-estéticas, línguas, tecnologia de computadores, assuntos sociais. O objectivo é proporcionar a todos os adultos igual acesso ao conhecimento e desenvolvimento da pessoa, para serem capazes de promover o seu desenvolvimento pessoal e participação democrática.

Arne Carlsen

Associação de Instituições de Educação de Adultos Rep. Checa

A Associação de Instituições da Educação de Adultos (AIEA) foi criada em 1992 como uma organização de membros institucionais (entidades legais). Presentemente, existem cerca de 120 membros colectivos, isto é, instituições e agências (filiais) centradas na educação e aprendizagem de adultos.

A AIAE distribui informação, coordena actividades e representa os seus membros nos organismos governamentais e outros parceiros. A AIAE organiza a educação para os seus membros em relação com as actividades profissionais no mercado educativo. A AIAE organizou diversas viagens de estudo para os seus membros. Existem reuniões científicas regulares dos membros (associados), em conjunto com instituições educacionais não associadas, com o objectivo de discutir os conceitos e política da educação de adultos na República Checa. Este participa na definição da política de educação de adultos e mantém o diálogo com o ministro da educação e outros corpos governamentais.

A Associação é financiada pelas taxas anuais e contribuições financeiras irregulares dos seus associados institucionais. Os corpos da AIAE são os seguintes: o presidente, junta de 12 membros representando os concelhos regionais, conselho supervisor de 3 membros e a assembleia geral.

Desde 1995, a AIAE é uma co-organizadora da Semana dos Alunos Adultos na República Checa, especialmente das conferências regionais pela república. Desde 1992, a Associação publicou um boletim da AE, que, em 1997, se tornou uma publicação trimestral intitulada *Andragogy* (Andragogy, ver a entrada).

Referências:

Panek, Z.,(1993), *Editorial*. In: *AIVD Servis*, Vol. 2, Nº 3, p.1

Pavel Hartl

Aulas para cidadãos seniores e a universidade da experiência Espanha

Aulas de cultura

Aulas para Cidadãos Seniores são centros de actividade socio-cultural e promoção para pessoas com mais de 55 anos de idade. A sua configuração como Centros para Cidadãos Seniores seguindo o modelo Francês das Universidades para Cidadãos Seniores (*Universidades da Terceira Idade – UTE*) foi adoptado em Espanha no fim dos anos 70. Nesse tempo, o termo “Universidade” era considerado ser demasiado ambicioso ou inapropriado para aquele modelo educativo. O Programa “Aulas para Cidadãos Seniores” foi criado em 1978 com o objectivo de oferecer um serviço capaz de responder às necessidades específicas e pretensões dos Cidadãos Seniores, com especial relevo para as actividades de cultura e lazer. O melhor exemplo deste Programa foi o Centro Nacional Piloto de Aulas para Cidadãos Seniores em Madrid. Em 1980 o Ministério da Cultura tentou consolidar o projecto regulamentando as Aulas numa rede de Centros coordenados com três tipos de funções: 1) encorajamento para o envolvimento activo na vida da comunidade; 2) promoção da cultura; 3) aquelas funções que, no âmbito da esfera sociocultural, favorecem o desenvolvimento do indivíduo.

Hoje em Espanha, as Aulas para Cidadãos Seniores dependem de diferentes instituições. Actualmente, em Espanha existem mais de 60 Aulas para Cidadãos Seniores agrupadas na “Confederação Espanhola de Aulas para Cidadãos Seniores”. Em alguns casos, tal como na Catalunha, estas Aulas têm a sua própria Associação, a FATEC: *Federação de Associações da Terceira Idade da Catalunha*, a que pertencem mais de 22 Aulas. Nos anos noventa, o modelo foi actualizado e o nome destes centros mudou, em alguns casos, para “Universidade para Cidadãos Seniores” ou “Universidade da Experiência”. No último caso, à medida que os centros eram abertos e os planos de estudo apresentados indicaram uma natureza mais formal e académica mais de acordo com a designação “Universidade”.

Existe a tendência para a criação de “Programas de Instrução para Cidadãos Seniores” nas universidades. Estes Programas, em conjunto com programas culturais específicos, oferecem a possibilidade de acesso mais flexível aos planos normais de estudo das universidades sem completarem um curso académico superior.

Referências:

Murga Ulibarri, T. and Berzosa Zaballo, G. (1981): *Acção cultural com adultos. A Aula da terceira idade*. Direccion General de Juventud y Promoción Socio-cultural. Madrid.

Joaquim Garcia Carrasco, José Luis Blázquez y Antonio Victor Martín

Centro de convívio e Escola Clube

Suíça

Centros de convívio ou centros comunitários, a maior parte situados em áreas citadinas, foram introduzidos nos anos 50 e 60 seguindo o exemplo Francês das “casas da cultura”. Eles têm salas para cursos, um salão para sessões plenárias (algumas vezes incluindo um palco para teatro) e Reuniões científicas ou espaço exterior (ao ar livre) para trabalho manual com um tutor ou como uma actividade independente.

Se uma Escola-Clube tem várias capacidades com as respectivas infraestruturas (que para Escolas-Clube também incluem um bar/restaurante, área de recepção, etc.), cada uma delas é chamada “Centro”.

Centros de Educação de Adultos

Espanha

O processo inicial começou durante a transição que teve lugar durante o regime de Franco. Este nasceu das propostas feitas por movimentos sociais progressistas que tinham como objectivo aumentar o nível de educação das classes trabalhadoras e de outros sectores menos favorecidos da sociedade. Estes Centros para a Educação de Pessoas Adultas (EPA) promoveu campanhas de alfabetização, educação básica com o propósito de obter a Qualificação de Educação Básica e outras educações complementares. Mais tarde, a Administração central subsidiou, incorporou ou criou outros Centros, alargando e institucionalizando este tipo de acção educativa. O modelo utilizado para a criação de novos centros imitou os que foram aplicados na educação das escolas primárias, na medida em que esta iniciativa era considerada meramente compensadora. Por isso, a relação entre estes Centros e outras instituições era, primeiramente, difícil.

Hoje, um Centro de EPA constitui a “unidade básica do sistema de Educação para Adultos”. Estes Centros baseiam-se nos seguintes princípios:

- 1- Ser um núcleo que une esforços e acções educativas da EPA na área geográfica em que este funciona.
- 2- Ter um estilo inovador e flexível, capaz de se adaptar sempre às flutuações sociais, tecnológicas ou características dos grupos de Adultos.
- 3- Oferecer um espaço alargado de opções educativas.
- 4- Criar estruturas organizativas que permitam uma grande margem de participação pessoal e gestão dos estudantes.

Promover processos de ensino flexíveis com o objectivo de fomentar capacidades de aprendizagem simples. Centros de Educação Contínua para Adultos são aqueles cuja organização torna possível realizar e coordenar as actividades académicas e profissionais e actividades culturais em geral. Estes Centros são parte do Sistema coordenado pela Administração Central ou regional e o seu corpo docente é constituído por professores oficiais que são responsáveis perante os quadros de Educação Provincial.

Existe também uma grande variedade de outros Centros que promovem iniciativas de educação entre adultos, em associação com a iniciativa privada, entidades locais e regionais. Isto põe um objectivo claro no futuro de integração de iniciativas e políticas.

No presente a organização regional do Estado dá origem a uma grande variedade de políticas para a educação de adultos nas diferentes regiões. A responsabilidade principal dos Centros oficiais para a EPA foi centrada nos níveis primários ou nos seus equivalentes da educação obrigatória. Presentemente, deve ser mencionado o desenvolvimento de actividades de educação para adultos no âmbito da educação secundária, quer da aprendizagem em aulas quer à distância.

Referências:

Ley de Ordenacion General del Sistema Educativo. Título III, arts 51-54 (1990) MEC. Madrid.

ORDEN de 23 de Noviembre 11981. (BOE se 2 de Diciembre).

MEC Dirección General de Promoción Educativa. Subdirección General de Educación Compensatoria (1986). *Líneas de los Programas de Educación de Adultos*. Madrid.

MEC (1995-1996). *Documentación Básica sobre la implantación de la Educación Secundaria para personas adultas*, Madrid, MEC.

Joaquim Garcia Carrasco, José Luis Blázquez y Antonio Victor Martin

Centros de Educação (Popular) de Adultos

Grécia

Um centro de educação é considerado ser a maior área geográfica abrangida por um grupo de cidades e vilas em que são efectuadas as actividades específicas da educação de adultos. Os centros constituem unidades relativamente autónomas quer quanto ao desenho do programa educativo quer no que diz respeito à escolha do pessoal docente. Funcionam no país aproximadamente 330 centros.

Na base duma decisão do Prefeito, um Director é nomeado para dirigir o centro. O Director é responsável pela identificação das necessidades educativas dos adultos da região, o desenvolvimento de programas de treino em colaboração com os educadores e a administração do centro. O treino dado por estes programas deve ter conta as necessidades e interesses da população local, em conjugação com o programa de desenvolvimento da prefeitura. Os programas incluem aulas de educação geral, orientação profissional e conteúdo cultural. Os centros também organizam eventos educativos e culturais, dias livres e seminários.

Apesar da sua concepção original ambiciosa, os centros de educação, na evolução do seu desenvolvimento, eram e continuam a ser confrontados com problemas operacionais que são devidos principalmente a reduções orçamentais, a falta de pessoal especializado, mas também à criação dum sistema paralelo, isto é, os Centros de Instrução Vocacional Contínua (KEK) que estão sob a supervisão do Ministério do Trabalho. Os programas KEK são cofinanciados pelo ESF e por fundos nacionais no contexto duma política activa de emprego. Alguns dos Centros estão a transformar-se em KEK.

Referências:

Vergidis, Dimitris, Ypoekpedefsi, Ypsilon (1995). *A educação de um não privilegiado*. (em Grego)

Magda Trantallidi

Centros para educação agrícola

Grécia

Estas são escolas para os habitantes das zonas agrárias do país, estão relacionadas exclusivamente com o sector agrícola, e visam o desenvolvimento económico, cultural e social da população agrícola. Eles estão sob a supervisão da Direcção de Educação do Ministério da Agricultura, e promovem cursos de aprendizagem regulares e acelerados.

Existem aproximadamente 60 Centros deste tipo e de escolas associadas no país que anualmente educam ou treinam cerca de 33.000 pessoas em 24 especialidades. Estes cursos são frequentados por agricultores por conta própria, trabalhadores agrícolas, e funcionários intermédios de empresas agroindustriais e cooperativas. Embora se destinem a ambos os sexos, 97% dos participantes são mulheres. O conteúdo e objectivos destes cursos abrangem um grande variedade de actividades. Além dos assuntos especificamente agrícolas, eles tratam de ofícios (artes) manuais, agro-turismo, cooperativas, e de artes específicas, assim como do ambiente, assuntos (matérias) socio-culturais, etc. Estes centros também organizam dias livres e seminários. As lições (aulas) são gratuitas.

As escolas agrícolas começaram a funcionar desde o início da década de sessenta. A população agrícola era, e infelizmente continua a ser, o sector da população Grega com a maior percentagem de analfabetismo, com uma educação geral incompleta e um baixo nível de desenvolvimento cultural. A partir dos anos oitenta o treino dado tem sido principalmente vocacional, e hoje estes centros estão a transformar-se em KEK (Centros para instrução contínua) que estão sob a supervisão do Ministério do Trabalho. O seu financiamento vem principalmente da Comunidade, do ESF desde 1982, e do FEOGA desde 1986.

Referências:

Stavrou S. (1995) *I epagelmatiki ekpedefsi stin Ellada* CEDEFOP.

Stavrou S. (1995) *Vocational Education in Greece*, CEDEFOP.

Magda Trantallidi

Centros de estudos liberais

Grécia

Estes são organizações privadas que dão educação e cultura geral. Um número cada vez maior deles oferece programas de educação para adultos especialmente no campo da língua e dos computadores. Também, em resposta às solicitações crescentes nos últimos anos, institutos privados têm organizado programas de educação para adultos que são de alto nível, mas dispendiosos para os participantes.

As matérias dadas para adultos são principalmente nos campos das línguas estrangeiras, computadores, administração de negócios, economia, artes e ofícios, estudos sociais e humanos; também educação física, yoga, dança folclórica, pastelaria, etc. As aulas são dadas à tarde-noite e as avaliações de aperfeiçoamento ou certificações em línguas estrangeiras são opcionais. A maioria dos alunos são mulheres e cidadãos mais velhos, com um rendimento que lhes permite investir na aprendizagem.

Estas organizações funcionam ao abrigo das leis 9/9.10.35 e 1966/91 como empresas comerciais, por isso não são controladas pelo Ministério da Educação Nacional mas pelo Ministério do Comércio.

Nos últimos anos, aproximadamente 30 organizações privadas, funcionando ao abrigo da mesma Lei, deram educação pós-graduada. Algumas destas estão filiadas em universidades estrangeiras mas o Estado não reconhece os graus obtidos nestas circunstâncias.

Referências:

Revisões das Políticas Nacionais de educação- Grécia (1997) OCDE.

Magda Trantallidi

Centros Republicanos/Escolas populares

Portugal

Estes tipos de instituições foram fundadas por volta de 1910 com dois muito específicos objectivos em mente: promover as ideias republicanas e seculares (ideias democráticas de acordo com o significado da palavra naquele tempo), desenvolver a educação básica e combater a desigualdade. Com vista a sobreviver ao período fascista este tipo de associações afastaram-se da educação primária convencional, embora na prática encobrisse uma actividade cultural mais

vasta que estava mais virada para os trabalhadores e o público não sectário (até anticlerical). Com o 25 de Abril preocuparam-se em desenvolver a educação cívica.

Albino Lopes

Dia da escola secundária popular

(*folk*)

Dinamarca

Estabelecido no início dos anos 80 como um movimento para esquadrihar a origem (*grass-root*), com a sua própria legislação desde 1991, o Dia Dinamarquês das escolas secundárias *folk* combina *folkeoplysning* com o mercado do trabalho. Eles proporcionam uma oferta educativa para os desempregados, muitas vezes trabalhadores não qualificados com um baixo nível de instrução. Os estudantes têm 18 anos. O objectivo é aumentar as possibilidades dos participantes em relação ao projecto de educação e mercado do trabalho. É educação a tempo inteiro.

Os cursos duram 16 semanas e procuram dar aos participantes auto-confiança e desenvolver aptidões pessoais num ambiente de ensino afável e acolhedor. Através dum vasto leque de assuntos, por exemplo: computador, línguas, filmagem, expressão corporal, interpretação de sonhos, psicologia, etc.

A pedagogia assenta na experiência de vida dos participantes e é participada. Tanto o conteúdo como os métodos têm como ponto de partida os próprios participantes e são orientados por projecto. O diálogo está no centro dos processos de aprendizagem no Dia *folk* do ensino secundário. Não há exames e portanto sem competência formalmente reconhecida, mas competência de vida e boas possibilidades para depois conseguirem emprego.

Em 1997, existiam aproximadamente 200 Dia *Folk* do ensino secundário na Dinamarca.

As escolas muitas vezes têm contacto com uma vasta rede local de sindicatos, empregadores, o conselho municipal, outras instituições de educação, e podem combinar elementos de diferentes tipos de educação. Elas muitas vezes oferecem ainda pequenos cursos de formação vocacional.

As escolas são fundações privadas, financiadas por uma pequena doação municipal, e o Estado paga por cada estudante um montante fixo, de acordo com a tributação do sistema de doações, o que significa que o dinheiro segue o aluno e não a escola e é fixado num determinado por estudante/semana.

Arne Carlsen

Educação regional e centros de formação

Holanda

Um Centro de Educação e Formação Regional (ROC) é uma reconciliação de instituições de todos os sectores de educação para adultos, (a tempo inteiro) educação vocacional secundária de seniores e institutos para a instrução de aprendizes. Ou seja, uma instituição deste tipo normalmente comporta pelo menos os seguintes componentes:

- * uma unidade para a Educação Básica de Adultos (ABE) (*basiseducatie*)

(cursos ABE destinam-se a adultos com menos de dois anos de ensino secundário e são orientados para a alfabetização funcional e competência de cálculo e social. O direito à educação básica (BE) está limitado a cinco anos e 1000 horas de contato)

- * uma unidade para educação geral secundária de adultos (VAVO), anteriormente escolas dia/noite para adultos

- * uma unidade para educação vocacional

- * uma unidade para educação secundária vocacional

* Em princípio um instituto educacional para jovens adultos faz também parte de um ROC; estas instituições têm-se tradicionalmente preocupado com as necessidades dos que abandonam prematuramente a escola.

Os 45, ou perto disso, ROCs na Holanda surgiram da fusão entre as instituições acima referidas, que foram tornadas obrigatórias com a introdução do "Education and Vocational Education Act" de 31 de Outubro de 1995.

Como consequência deste processo de fusão foram criados centros relativamente grandes, estando no topo o ROC de Amsterdão com aproximadamente 48.000 estudantes (incluindo contratos de educação a termo) e alguns 2.700 funcionários, espalhados por 80-90 locais.

O objectivo em instalar os Centros Regionais é atingir uma provisão educacional coerente abrangendo toda a área da educação básica (incluindo o Alemão como língua secundária), continuar a educação geral secundária para adultos e a educação vocacional com, entre outras coisas, melhores oportunidades para os participantes entrarem em cursos de orientação e cursos de ligação, uma variedade de vias de aprendizagem, e uma melhor coerência entre as diferentes vias de aprendizagem.

Até certo ponto os ROCs podem ser comparados com os influentes Colégios da Comunidade nos EUA.

O BE Raad, Conselho Nacional para Adultos e Educação Vocacional, representa os 45 Centros de Educação e Formação Regional (ROC) no país. O conselho é uma fusão de aproximadamente oito organizações para adultos e educação vocacional, instituído em Junho de 1996. Dentro do BE Raad uma Plataforma de Educação para Adultos patrocina os interesses dos adultos e a educação continuada.

Referências:

Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie (Guia de Educação Vocacional e Educação de Adultos), Vuga Uitgeverij, The Hague

Willem Bax

Escola secundária Popular (*Folk*)

Dinamarca

As escolas secundárias *Folk* Dinamarquesas foram estabelecidas em 1844. O padre Dinamarquês, filósofo, poeta e político N.F.S.Grundtvig é considerado o seu fundador.

Existem hoje na Dinamarca cerca de 100 escolas secundárias *Folk*. Elas oferecem cursos de verão de 1-2 semanas, e cursos de 16 ou 32 semanas. Elas são centros residenciais e têm o objectivo de dar educação geral para adultos e promover a interacção social. Elas funcionam como escolas para a vida e para a democracia.

Elas são fundações privadas, os estudantes são adultos jovens. Os participantes pagam 15% das despesas do curso, o Estado subvenciona a tributação das escolas. Alguns Municípios financiam os estudantes.

Arne Carlsen

Escola Secundária Popular(*Folk*)

Letónia

Uma escola secundária *Folk* é uma escola residencial na qual os adultos que usualmente mas não necessariamente completaram o ensino convencional prosseguem pelo menos vários meses de estudos. Os objectivos dos estudos são o desenvolvimento moral e intelectual e inculcar um entendimento das tradições e costumes locais e étnicos. A idade pode variar entre a adolescência e a velhice.

O Primeiro Estatuto estabelecendo as escolas secundárias *Folk* Letónias foi aprovado em 1922. No final dos anos 30 funcionavam na Letónia 15 escolas e cerca de 6% dos habitantes tomaram parte em diferentes formas de educação para adultos.

Uma das mais populares é Murmuizha escola secundária *folk* (“muizha” significa património e Mur é o nome do lugar). O fundador e a “alma” desta escola foi Paulis Petersons. Ele nasceu em 1895 numa família abastada. Na sua juventude viveu e estudou em Riga e adquiriu educação técnica e humanitária. Foi influenciado pelas ideias de personalidades proeminentes. Uma delas foi Rabindranat Tagore, o grande poeta Indiano, que também criou uma Universidade *folk* em Shantiniketon. Especialmente próximo de Peterson estava a ideia de Tagore de que os desastres sociais são devidos a atitudes passivas e ignorância. O seu interesse pela Índia e por Tagore levou-o a estabelecer relações estreitas com a sociedade de Rerihs, onde um dia encontrou a prova da sua ideia de que feliz só pode ser o homem que traz luz às massas. Esta escola funcionou muito activamente durante os anos 30. Durante o período soviético perdeu gradualmente a sua importância. Não foi financiada pelo orçamento do Estado e as autoridades locais não desenvolveram antigas tradições uma vez que estavam preocupadas em poderem contrariar os interesses da ideologia comunista. Desde 1992 Murmuizha está de novo a florescer. Famosos artistas, escritores, cientistas, homens do clero e oficiais das diferentes Embaixadas localizadas na Letónia têm-nas visitado e dado palestras.

Tatjana Koíe

Instituto do Trabalho da Confederação Geral dos Trabalhadores Gregos

Esta é a instituição de educação da Confederação Geral dos Trabalhadores Gregos que organiza a educação e o treino dos seus membros e para os oficiais de nível médio e superior dos sindicatos operários. É organizado a nível nacional com 11 delegações regionais e 5 sectoriais . O Instituto também tem as seguintes funções:

leva a cabo investigação e estudos nas relações laborais e tem um departamento de documentação e publicações, desenvolve educação vocacional e programas de treino para todos os sectores e grupos sociais desfavorecidos, desenvolve programas de treino para educadores de adultos, participa activamente em programas e redes de recursos humanos da UE, organiza dias livres e seminários, desenvolve relações associativas com WEA europeia e internacional, organiza seminários de treino associativo para as associações dos países dos Balcãs.

Desde a sua fundação o GCGW pôs a funcionar um departamento de treino que foi apenas reorganizado como um centro de estudo e documentação (KEMETE) em 1982. Em 1990 o INE foi estabelecido como uma evolução do KEMETE, e processa as posições tomadas pelo GCGW no contexto do Diálogo Social. Desde 199.. o INE funciona como um Observatório de relações laborais e é financiado pela Fundação Europeia para o Melhoramento das Condições de Vida e Trabalho sediada em Dublin.

Referências:

INE/GSEE (1998), Silogiko Ergo-Sindikata ke epagelmatiki katartisi (Unions and vocational training INE/GCGW) (em Grego).

Magda Trantallidi

Métodos

Ensino combinado

Uma combinação de ensino à distância e reuniões de estudantes, a maioria têm lugar aos Sábados, organizadas pelo responsável do ensino à distância. Aplicado pelo instituto Suíço AKAD, hoje em dia este método é algumas vezes substituído por verdadeiras reuniões.

Método de Buzz - Método 66

Interrupção numa fase plenária requerendo aos participantes que formem pequenos grupos de discussão com os seus colegas mais próximos, sem deixarem os seus lugares. Aos grupos é colocada uma questão e, no final, um membro dum grupo tem de reportar para o grupo plenário. Os grupos têm de incluir 6 pessoas e têm exactamente 6 minutos para falar. A definição “método buzz” veio dos E.U.A.

Blitzlicht (Relâmpago)

Um método de grupo para rapidamente avaliar o pensamento momentâneo de cada participante no meio de uma fase de ensino ou discussão, a maioria das vezes mais facilmente aplicado a um grupo sentado e em forma de círculo. Os participantes fazem uma curta comunicação, começando com alguém voluntário ou designado pelo tutor. O resultado é uma “imagem relâmpago” dum dado processo de ensino. O termo significa “flash” em Alemão.

Pessoal

Instrutor

Da instrução ocupa-se permanentemente um grupo de pessoas ou delega em colaboradores independentes em algumas ocasiões. O único diploma federal para educadores de adultos na Suíça tem este nome oficial, que indica também as pessoas que trabalham como instrutores em associações.

Director de Estudos

Membro da direcção dum centro residencial, a maioria das vezes em *full-time* ou num esquema de *part-time* alargado. A designação implica responsabilidade pedagógica e de conteúdos. Deste modo não se aplica a pessoas responsáveis pela administração.

Referências:

- Klubschule Migros Bern. *Genossenschaft Migros Bern* (Hrsg.), 1976. – 35 S.: Illustriert. Stähelin, Ernst (1983).
Erwachsenenbildung mit Fern- und Direktunterricht in Australien, Grossbritannien und in der Schweiz: Bedeutung, Vergleiche und Anregungen für die Ostschweizerische Maturitätsschule für Erwachsene St. Gallen: Zweitweg-Matura, Trägerschafts- und Förderungsverein,.- 49 p.
Stähelin, Ernst *Ed* (1994): *25 Jahre Zweitweg-Matura 1968-1993. Zum Ostschweizer-Modell des Zweiten Bildungsweges*, Dokumentation (Nº.25) und Berichte 1993.- St Gallen., 66 p.
Commission on Architecture *Editado por*, Associação de Educação de Adultos dos EUA. *Architecture for Adult Education. A graphic guide for those who are planning physical facilities for Adult Education*, Chicago, O.J. 74 p.
Klubschulen und Erwachsenenbildung: Eröffnung der Klubschule Lichtensteig, der 46. Klubschule in der Schweiz und der 5. der Genossenschaft Migros St. Gallen.-p.1.: [um 1975]-8 S. unpag.: Illustriert.
AGEB, KAGEB und SVEB von (1977) *Das Gruppengespräch: Methodikblätter für Gruppenleiter* Zürich und Luzern, (38 Blätter A4)
AGEB, KAGEB et FSEA *Ed. par* (1977) *La conduite de réunion: Feuilles méthodologiques pour animateurs de groupes* Zurich et Lucerne (38 feuilles A4)
Weber, Karl (1995) *Höhere Fachprüfung für Betriebsausbilder/innen (2)* In: *Grundlagen der Weiterbildung*, Vol. 6, Nº. 2, p. 102.
50 Jahre Boldern Verein (1994) In: *Boldern-Bericht*, Nº 92.

Carl Rohrer

Redes para a Troca de Experiências

França

Este projecto começou em 1971 numa escola primária. Foi iniciado por Claire Heber-Suffrin, na altura uma jovem professora. Re-emergiu 10 anos depois num subúrbio parisiense. Desde 1984-85, quando chamou a atenção dos média, muitas redes desenvolveram em cidades e áreas em situação desvantajosa muitas vezes pela iniciativa de trabalhadores sociais. Em Maio de 1987 uma reunião Nacional levou à criação de um movimento Nacional: o Movimento de Redes para a Troca de Experiências (Mouvement des Reseaux d'Echanges des Savoirs-M.R.E.R.S.).

As redes são filosófica e metodologicamente baseadas num número de pontos chave:

troca livre baseada na oferta e na procura: os participantes desenvolvem o seu projecto, discutem-no, avaliam e modificam-no de acordo com as expectativas do co-participante, etc... com a ajuda de um grupo de facilitação que tem um papel importante no que diz respeito à mediação;

diversidade e igualdade de participantes: não existe um grupo -alvo específico, não obstante a maioria dos projectos serem originalmente destinados a grupos menos favorecidos, com dificuldade em se adaptar às iniciativas oficiais existentes;

diversidade e igualdade de experiências: académicas, do dia-a-dia, artísticas, profissionais, etc, sem qualquer hierarquia que os distinga;

diversidade de metodologias de estudo: em grupo, individual, mista, etc....

As redes trabalham muito com outros parceiros: o Sistema de Educação Convencional, a Agência Empregadora Nacional, Centros Sociais, etc. Em 1996 existiam 400 redes a operar em França, representando aproximadamente 50.000 membros e outras começavam a ser criadas noutros países (Alemanha, Austria, Suíça, Espanha, Bélgica, Brasil, etc).

A iniciativa das redes de troca de experiências é importante não apenas como uma alternativa à relação tradicional professor-aluno e à hierarquia normal do conhecimento mas também porque representa uma resposta interessante e democrática ao problema geral da gestão do conhecimento numa sociedade.

Referências:

- Heber-Suffrin, Claire e Marc (1992) *Echanger les savoirs*, Paris, Epi-Desclée de Brouwer
Heber-Suffrin, Claire e Marc (1993) *Le cercle des savoirs reconnus*, Paris, Epi-Desclée de Brouwer
Heber-Suffrin, Claire e Marc (1994) *L'école éclatée*, Paris, Epi-Desclée de Brouwer

Pierre Freynet

Universidade dos Trabalhadores ou Escola Secundária Folk dos Trabalhadores
Eslovénia

Existe uma instituição específica para a educação de adultos e uma representante típica de organizações de educação para adultos na antiga Jugoslávia. Tendo origem em escolas secundárias *Folk* sem internato, e termo indica uma especial variedade de escolas secundárias *folk*. Em 1950 o então partido político central – O Partido Comunista da Jugoslávia – exigia que as escolas secundárias *folk* orientassem as suas actividades educativas essencialmente para os trabalhadores. Esta orientação devia reflectir-se nos seus nomes e deveriam agora ser denominadas “Universidades dos Trabalhadores”. O processo de reestruturação e renomeação apenas foi levado a cabo em parte. Muitas escolas secundárias *folk* não alteraram o seu nome e agora permanecem “Universidades *Folk*”. Os seus programas seguiram as orientações ideológicas e políticas só até certo ponto e elas mantiveram portanto na estrutura dos seus programas muitos programas concebidos para todos os tipos de pessoas.

As universidades dos trabalhadores eram levadas a organizar programas específicos para trabalhadores, exigidos pelas autoridades políticas. Havia três áreas de programas: a) auto-gestão; b) instrução vocacional e c) educação geral. Os seus conteúdos e finalidades eram consequentemente socio-políticos, vocacional ou educacional. Com a introdução do sistema social do auto-governo socialista depois de 1950 – grande parte do programa de oferta relacionava-se com auto-gestão dos trabalhadores e cidadãos. Este tipo de educação era chamada educação socio-política. O processo de reestruturação das escolas secundárias *folk* para as universidades dos trabalhadores teve lugar na Jugoslávia entre 1952 e 1960.

Na Eslovénia o seu desenvolvimento foi ligeiramente diferente de outras antigas repúblicas Jugoslavas. Depois de 1952 todas as antigas escolas secundárias *folk* transformaram-se em universidades dos trabalhadores, enquanto o processo oposto teve início depois da falência do sistema socialista (depois de 1989) e foram denominadas universidades *folk*. Muitas vezes as antigas universidades dos trabalhadores receberam novas designações. Isto não aconteceu de modo consistente noutras repúblicas da antiga Jugoslávia e existem mesmo agora muitas universidades dos trabalhadores paralelamente às universidades *folk*.

Referências:

Golubovic, Milovan (1985) *Adult Education and Peoples and Workers' Universities*, in: *Adult Education in Yugoslav Society* (ed. Niksa Nikola Soljan), Zagreb: Andragoski centar, 89-100.

Jelenc Zoran ed (1991) *Terminologija izobrazevanja odraslih*, Ljubljana: Pedagoski institut.

Zoran Jelenc

Universidade Popular

Roménia

O sistema político, económico e social da Roménia tem estado sujeito a mudanças desde Dezembro de 1989. Ao tempo, as infraestruturas da educação para adultos na Roménia consistiam em: a) 213 “maisons de culture”, 3.000 universidades populares em áreas urbanas (sem personalidade legal) e 2.738 “foyers culturels” em áreas rurais; b) instituições que operavam no sistema de cultura de massas: universidades populares, centros de orientação da criação popular, livrarias e museus, uma superintendência da cultura, uma entidade regional coordenada pelo Ministério da Cultura e um departamento regional ligado à prefeitura regional. As universidades populares são parcialmente financiadas por instituições públicas.

Para além destas instituições, que pertencem à rede do Ministério da Cultura, existem outras organizações coordenadas pelo Ministério do Trabalho e o sistema de segurança social, sindicatos e organizações patronais, partidos políticos, organizações não governamentais, organizações sem fins lucrativos, agências privadas Romenas e estrangeiras, entidades do Estado e câmaras de comércio. Estas organizações estão particularmente preocupadas com a educação vocacional.

As universidades populares preocupam-se com a cultura e a educação. Estão abertas para qualquer um que deseje frequentar cursos sobre matérias gerais ou vocacionais. Estas instituições também ajudam adultos a adquirir experiências vocacionais e de vida.

Entre 1960 e 1989, as universidades populares implementaram um programa para a disseminação do conhecimento geral e vocacional; isto está refletido nos programas a que se referem os arquivos destas instituições.

É justo dizer que a Roménia experimentou um crescimento contínuo na área da educação contínua e aberta, que se reflete no número de conferências, turmas e apoios culturais vindos de notáveis da cultura e civilização Romena.

Depois de 1989, as universidades populares sofreram uma grave crise de identidade, na medida em que eram rotuladas como instituições comunistas; os Romenos confundiram as instituições de ontem com a ideologia de ontem, castigando as instituições, em vez de criticarem ideias ultrapassadas. Estas instituições foram abandonadas nos primeiros anos “pós-Dezembro”. Foi difícil relançá-las dadas as suas precárias condições financeiras e os desafios que enfrentavam este tipo de instituição.

Referências:

Ungheanu, Mihai (1996) *Logos*, n. 3, Jul-Sept: 8-9

Boeru, Ileana (1996) *Paideia* n. 4: 44-46

Ileana Boeru

Universidades Populares

Espanha

As Universidades Populares podem ser definidas como Centros ou Projectos para Actividades Socioculturais de Adultos e Educação para Adultos com o objectivo de promover a participação social. São instituições sem fins lucrativos, controladas através de corporações públicas locais, criadas para chegar tanto ao público geral como particularmente aos sectores da sociedade menos favorecidos e mais marginalizados, especialmente mulheres e jovens.

As Universidades Populares, que datam do fim do século XIX, resultaram da actividade levada a cabo pelas organizações de trabalhadores e associações sindicais assim como pela Instituição Livre do Ensino (*Institución Libre de Enseñanza*). Estas organizações contribuíram para espalhar conhecimento e cultura nas massas, primeiramente através de Departamentos de Extensão Universitária (*Departamentos de Extensión Universitaria*) (na mesma linha das Universidades Britânicas), e mais tarde como entidades autónomas de educação para adultos conhecidas como Universidades Populares.

A actividade das Universidades Populares foi interrompida durante o regime de Franco e só foi retomada em 1981, tempo em que começaram a seguir o modelo das suas “sósias” Alemãs, com uma ideologia renovada de acordo com a nova realidade social de Espanha.

Hoje em dia estas organizações oferecem treino em três áreas básicas: educação, assuntos culturais e sociais, cobrindo uma larga e diversificada extensão de programas e actividades educativo-culturais.

Presentemente existem mais de 120 Universidades Populares em Espanha, a maioria das quais estão localizadas preferencialmente em áreas rurais, pequenas vilas e em zonas industriais em redor de grandes distritos urbanos. Elas são agrupadas e organizadas pela Federação das Universidades Populares, a qual actua como o seu órgão representante a nível do Estado.

A esfera de acção educacional destas Universidades Populares, contrariamente ao que o seu nome pode sugerir, não está ao nível universitário mas antes ao nível da educação secundária obrigatória (*Enseñanza Secundaria Obligatoria*) vocacionada ao nível do treino.

Referências

-Federación Española de Universidades Populares (1994), *Qué son las Universidades Populares?* FEUP. Madrid

-Guereña, J.L., Ruíz Berrio, J. e Tiana, A eds. (1994) *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid. Centro de Publicaciones del MEC e CIDE.

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez y Antonio Víctor Martín

Universidades Populares ou Abertas

Grécia

Esta instituição surgiu na Grécia nos anos oitenta. Ela oferece palestras, seminários e cursos que são obtidos livres de pagamento. Usualmente são dirigidas nas propriedades do Concelho local ou nos Centros Culturais.

O assuntos tratados nos cursos não são baseados em qualquer sondagem das necessidades educacionais, interesses ou ocupações da população local. ; os métodos de ensino são tradicionais. Não obstante, encoraja uma maior reflexão e pensamento crítico, e contribui para o desenvolvimento cultural da região.

A iniciação pertenceu aos Conselhos da Cidade de Attica e posteriormente alargou-se ao resto do país. Em 1988, de acordo com os dados do Ministério da Cultura, estavam a funcionar 64 Universidades Populares em 33 Prefeituras (Câmaras), com a cooperação e o apoio do Governo local e o Ministério da Cultura. Devido a problemas organizacionais, financeiros e outros, como a falta de professores especializados para adultos, esta instituição perdeu o seu impeto, e continua apenas nas Cidades particularmente activas e bem-dotadas.

Referências:

Konsola. Dora, *Politistiky drastiriotita ke kratiki politiki stin Ellada* (Actividades culturais e políticas culturais na Grécia) *in Greek*

Magda Trantallidi

5. Programas, actividades e métodos

5.1 Programas e actividades

A actividade da educação para adultos

Suécia

A actividade da educação para adultos na Suécia é um programa de 5 anos que começou em 1997. Tem como objectivo reduzir o desemprego proporcionando uma segunda oportunidade aos desempregados e outros adultos que têm necessidade de três anos de ensino depois da qualificação secundária. O programa procura actualizar sobre as políticas do mercado de trabalho, aumentar o crescimento económico e corrigindo a educação de adultos. O programa centra-se na necessidade e da aprendizagem individual.

O estado contribui com uma subvenção governamental que é estimada pelo custo de 100 000 frequências de estudo por ano. São dados 10 000 lugares para as escolas secundárias *folk*, 3600 lugares para projectos piloto na área do ensino vocacional avançado e 86 000 lugares para os Municípios na forma duma importância global. Os municípios com os conselhos, as escolas nacionais para adultos (SSV – escolas com facilidades para ensino à distância), as agências de ensino no mercado de trabalho (AMU), as associações de educação de adultos e outros organizadores de cursos. A maioria dos lugares-estudo vão para o centro municipal da educação formal de adultos (Komvux). Cada municipalidade tem um administrador de ligação local responsável pela Actividade de Educação de adultos.

O progresso da Actividade de Educação de Adultos é seguido e avaliado pelos próprios municípios, pela Administração Nacional de Escolas e pela Comissão para a Instrução e Educação de Adultos.

Foi introduzida uma verba especial para estudantes da Actividade de Educação de Adultos. Estudantes entre os 25 e os 55 anos podem obter uma verba correspondente ao subsídio de desemprego. Esta verba especial pode ser paga no período máximo de um ano.

Arne Carlsen

Educação Básica de Adultos

Alemanha

O termo “Grundbildung” no debate na Alemanha sobre educação para além do ensino básico e contínua é relativamente recente e ainda não foi introduzido em todos os campos. Muitas vezes é antes usado o termo “Elementarbildung”, ou mesmo o termo mais tradicional “Alphabetisierung”. “Grundbildung”, contudo, faz referência a um desenvolvimento adicional, não englobado nos outros dois conceitos.

A suspeita, levantada na Alemanha assim como noutros países industrializados durante a metade dos anos 70, de que apesar de um sistema educativo e escolar bem desenvolvidos um número considerável de adultos poderia não saber propriamente ler ou escrever (em termos “operacionais”) foi rapidamente confirmada. Segundo estimativas da UNESCO três a cinco por cento da população Alemã era iletrada. Por isso, foram desenvolvidos programas de treino em alfabetização.

Estes programas educativos caracterizavam-se por uma discussão aprofundada dos assuntos de educação de adultos, relativamente não só aos modos possíveis de atingir o grupo-alvo, aumentando a motivação e diminuindo as barreiras de acesso, mas também as dificuldades em iniciar os processos de aprendizagem individual em pequenos grupos no sistema de educação de adultos existente. Deste modo, a análise dos programas de alfabetização também tiveram um efeito estimulante considerável no estudo da instrução dos adultos e no ensino em geral.

Os seminários (cursos) para a prática da alfabetização também mostraram que as técnicas culturais básicas – acompanhando as alterações nas condições sociais – passam também por alterações, mudando na sua estrutura global e exigindo novas necessidades e requisitos: isto relaciona-se por exemplo com a necessidade de interpretar as mensagens transmitidas pelos média e julgá-las de modo crítico; usar os novos média com auto-confiança; ter capacidades de leitura, escrita e conversação não só na língua mãe mas também numa estrangeira; integrar técnicas de comunicação cultural com outras organizadas.

O termo “Grundbildung” engloba o conjunto de todas as técnicas culturais, mudando ao longo de diferentes períodos históricos, através das quais as pessoas são capacitadas para viver numa sociedade industrializada de um modo autónomo e de acordo com os seus próprios interesses. “Grundbildung” compreende hoje na Alemanha:

capacidades de leitura, escrita e cálculo na língua nativa de cada um,
o domínio de uma ou duas línguas estrangeiras, no discurso e na escrita,
“ler” imagens e o uso crítico dos média,
planear e orientar a carreira e a vida de cada um.

Este conceito de “Grundbildung” terá necessariamente algumas consequências no que respeita à reestruturação dos temas e conteúdos ensinados na escola. Também apela a uma estrutura mais aberta e integrada dentro da provisão educacional para

adultos. De qualquer modo, graças à discussão do “Grundbildung”, o debate tradicional sobre programas de alfabetização na Alemanha aumentou visivelmente.

Referências:

B. Franzmann *Hrsg.* (1998), *Handbuch Lesen*, Wiesbaden

K. Meisel *Hrsg.* (1996) *Alphabetisierung/Elementarbildung. Stand und Perspektiven*, Frankfurt (DIE-Materialien 7)

Ekkehard Nuissl

Educação para a Promoção Social

Bélgica

Os cursos são programados para aqueles que procuram promoção social. A ideia é melhorar as oportunidades de carreira das pessoas aumentando o seu nível de educação. Em termos gerais, este tipo de educação preenche três funções: uma segunda oportunidade na educação secundária, técnica, vocacional e superior, conclusão de estudos profissionais, cursos suplementares ou re-orientação, educação geral de acordo com os interesses pessoais, por exemplo em línguas. Ao ter sucesso no curso o estudante recebe um diploma ou certificado.

Aqui é feita uma distinção entre estudos finais e intermédios. Os cursos são dados a vários níveis:

nível secundário, técnico ou vocacional,

ensino superior não-universitário,

cursos de línguas para estudantes em iniciação e avançados.

É usado um sistema de créditos e módulos. Este consiste em diversos pacotes de ensino dos quais os estudantes fazem as suas próprias escolhas. Este sistema permite uma instrução global numa base modular e opcional. Os cursos temporários têm uma natureza especial. Estes consistem em escolas e cursos experimentais que são organizados numa base irregular por associações socio-culturais.

Lucien Bosselaers

Formação Permanente de Comerciantes

Bélgica

Os comerciantes têm os seus próprios programas de treino específicos. Eles estão direccionados para aqueles que desejam trabalhar por conta própria ou que procuram instrução secundária.

O “Flemish Institute for Self-employed Enterprise” foi criado para proporcionar formação permanente aos que trabalham por conta própria e aos gestores de negócios. Estes cursos consistem em três níveis: aprendizagem, formação como empresário e formação secundária. Os cursos de aprendizagem são para os jovens que ainda estão na escola e a aprender um ofício. Eles recebem educação geral adicional e cursos orientados para o comércio num centro de educação. A formação empresarial é para aqueles que desejam preencher os requisitos necessários para a prática de um determinado negócio.

A formação secundária é dada aos que trabalham por conta própria que têm já em posições de responsabilidade em pequenos e médios negócios e desejam completar cursos, manter-se actualizados ou adquirir novas capacidades e técnicas. Os centros de educação também organizam cursos opcionais de línguas.

Lucien Bosselaers

Instrução de Agricultores e Cursos de Recapitulação

Bélgica

O sector agrícola também faz correr os seus próprios cursos específicos. Os cursos aqui são de tecnologia agrícola e hortícola e aspectos de gestão de negócios.

Os cursos são divididos em diferentes categorias e são organizados pelo governo Flamengo, centros nacionais e regionais e centros amadores.

Aqui incluídos estão cursos de recuperação em instrução básica, cursos programados para análise e gestão, e para aqueles que assumem negócios informação sobre problemas de gestão técnica e económica, contactos diários, reuniões de estudo, palestras e cursos de recapitulação para instrutores.

Lucien Bosselaers

Luta contra o 'Illettrisme'

França

Todos os países Europeus reconhecem hoje o problema do analfabetismo nos adultos: nalguns casos é usado o termo analfabetismo funcional. Em França o problema não teve reconhecimento oficial até 1984 e foi inventado o novo termo 'iletrado' (em oposição a 'analfabeto'). O termo 'iletrado' foi introduzido pela misericórdia ATD- Quarto Mundo que considerou o termo 'analfabeto' demasiado pejorativo. O novo termo foi inventado mais num sentido de campanha do que no sentido académico. A sua definição e relevância provocaram controvérsias desde o início. O Grupo Permanente de Luta contra o 'illettrisme' (GPLI) – o grupo de coordenação interministerial de trabalho para a alfabetização de adultos - deu uma definição relativamente longa em 1995: esta definição, enquanto não recebe uma aprovação unânime, transmite pelo menos uma opinião de consenso. “ o GPLI considera o termo 'illettrisme' aplicável a pessoas com mais de 16 anos que passaram pelo sistema de educação convencional mas cujas capacidades de escrita são insuficientes para os requisitos mínimos das suas vidas vocacionais, sociais, culturais e pessoais. Estas pessoas receberam instrução formal em alfabetização na escola mas deixaram o sistema sem terem adquirido as capacidades básicas por razões sociais, familiares ou funcionais. Elas nunca foram capazes de aplicar estas capacidades básicas ou nunca foram motivadas para o fazer. Estes homens e mulheres não escrevem automaticamente ou espontaneamente ou facilmente e evitam ou têm medo de usar este método de comunicação”.

Os profissionais desta área referem-se cada vez mais ao termo educação básica de adultos, o qual é menos negativo e se relaciona mais com o seu trabalho. Em termos gerais outros países Europeus também usam este termo ou o de 'capacidades básicas'.

É muito difícil dar números precisos e fiáveis em relação a França e depois fazer comparações entre países Europeus. Um estudo internacional recente em larga escala conduzido pela O.E.C.D. fornece dados quantitativos e qualitativos interessantes nesta matéria.

Referências:

O.E.C.D. (1995) *Literacy, Economy and Society*, Paris

O.E.C.D. (1997) *Literacy and the Learning Society*, Paris

Pierre Freynet

Metodologia do Treino dos Instrutores

Estónia

O Processo de gestão e treino dos instrutores na Estónia começou na segunda parte dos anos 70. No Outono de 1974 teve início a formação dos gestores profissionais. A direcção foi tomada pelo Centro de Organização Científica do Trabalho e Gestão do Ministério da Indústria Ligeira. Em 1976 a faculdade de estudos avançados para directores de escola foi aberta no 'Tallinn Teachers' Training Institute' e em 1978 foi fundado o Instituto de Recapitulação dos Executivos e Especialistas da Estónia. Este tornou-se o centro metodológico e organizacional institucionalizado para a educação contínua, fundado pelo Estado. Foi instituído para assegurar um certo nível da investigação científica no campo da educação de adultos e também para assegurar o treino dos instrutores. Todos os estabelecimentos de educação mencionados, também o departamento de economia nacional na Universidade Técnica de Tallinn contribuíram para estabelecer a base conceptual e princípios metodológicos do treino dos instrutores. São consideradas as seguintes aplicações práticas:

O desenvolvimento da liderança deve começar pelo nível superior. Se os responsáveis superiores forem deixados de fora do processo de treino deixa de ter interesse treinar outros, responsáveis a nível inferior e/ou outro pessoal.

Ao mesmo tempo o processo de desenvolvimento deve começar de baixo. Não há necessidade de liderar (controlar) se ninguém está a levar as nossas decisões à prática. Ou, não há necessidade de ser um líder se não se tem subordinados.

O processo de treino/desenvolvimento deverá ser organizado conjuntamente por dois ou três níveis hierárquicos (gestão) na organização. Isso garante a transição da informação. Ao mesmo tempo trabalha como um processo de construção de equipa e em certas circunstâncias pode ter um efeito sinérgico.

Os líderes funcionais de diferentes níveis, do topo à base, devem ser treinados e trabalhar em conjunto com processos de desenvolvimento respeitantes ao seu campo de actividade e resposta.

A organização concentrar-se-á nos seus próprios problemas, de um modo que cada pessoa consiga a informação de que necessita e o apoio dos outros – colegas e membros de equipa.

Cada organização deverá estar voltada para o exterior com vista a encontrar razões para os impedimentos ao funcionamento normal, mudança e/ou desenvolvimento da sua própria organização.

Integração com outras organizações dentro de um grande sistema ou sistemas.
O resultado final deste tipo de treino é a competência em gestão e liderança.

Referências:

Märja, Talvi e Vooglaid, Ülo, (1992), *Estonia*. In P.Jarvis (ed.), *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. Worcester: NIACE, Billing & Sons. Pp. 64-73.

Märja, Talvi e Vooglaid, Ülo, (1997), *Estonian Education Facing Headwind After Independence*. In A. Tjeldvoll e P.Nagy (eds), *Democracy or Nationalism? – Education in Post-Comunist Europe*. Oslo: Universidade de Oslo, Institute for Educational Research. Pp. 209-226.

Talvi Märja

Programas de Garantia Social

Espanha

O objectivo fundamental dos Programas de Garantia Social é corrigir as diferenças na escolaridade e treino que existe nos jovens entre as idades de 16 e 21 anos que acabaram o período de escolaridade obrigatória sem terem preenchido os requisitos estabelecidos para este período pela Lei Geral para a Regulação do Sistema Educativo [*Lei General de Ordenación del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)*] e a quem também falta certificado de qualificação de uma Escola de Formação Profissional. O objectivo deste tipo de Programa é facilitar a integração destes jovens na vida activa ou ajudá-los a continuar os seus estudos. Este toma a forma de um Programa de um ou dois anos de treino com as seguintes possibilidades: Iniciação Profissional (em Centros de Escolas Secundárias) e Iniciação Profissional para estudantes com necessidades especiais; Instrução e Emprego (em colaboração com as respectivas Câmaras); Workshops Profissionais (em colaboração com ONGs).

Os Programas de Garantia Social oferecem a esses estudantes a possibilidade de adquirirem experiência em situações reais de trabalho, algumas vezes com um contrato efectivo. Ao concluir estes estudos, o estudante obtém um Certificado de Competência emitido pelo MEC (Ministério da Educação e Ciência) (da correspondente Repartição Provincial), ou, naqueles casos em que os estudantes não preencheram os requisitos satisfatoriamente, acreditação emitida pelo próprio Centro.

Referências:

MEC. Plan de Reforma de la Formación Profesional. Madrid. Ministerio de Educación e Ciencia. 1992. (*Reform Plan for Occupational Training*)

Acuerdos sobre Formación Continua (1993-1996). Ministerio de Trabajo e Seguridad Social (BOE. 10-3-93)

Joaquim García Carrasco, José Luis Blázquez e António Víctor Martín

5.2 Métodos

Acordo de Educação

Holanda

O acordo controla os direitos e deveres dos participantes e da instituição, e contém no mínimo estipulações no que se refere:

- . ao conteúdo e organização da educação dada, tal como ao plano dos exames
- . os períodos em que é dado e, tanto quanto possível, os locais em que é realizado o ensino
- . o modo como as partes vão configurar as realizações resultantes do acordo
- . informação sobre a escolha do curso e profissão e aconselhamento educacional, inclusive informações regulares sobre o estudo dentro e fora do próprio curso
- . suspensão e exclusão
- . se apropriado, pagamento.

Referências:

Education and Vocational Education Act de 31 Outubro 1995 (Artigo 8.1.3)

Willem Bax

Brainstorming

Método de ensino não tradicional respeitante à resolução de problemas por meio de discussão. Este foi introduzido por A.F.Osborn nos anos 30. Ele começou com a hipótese que a resolução de problemas está directamente relacionada com a quantidade de ideias disponíveis. O método usa grupos de trabalho e regras precisas que facilitam a atmosfera criativa e o uso efectivo deste método:

a proibição de comentários (ninguém deverá criticar as propostas dos outros);
a regra de libertar a imaginação (as ideias claramente podem ser essenciais para a resolução do problema);
a regra da inspiração mútua;
a regra da igualdade dos participantes.

O método utiliza os seguintes passos: definição do problema – escolha dos participantes – fixação dum data e lugar – instrução dos participantes – discussão do problema – avaliação do assunto.

Obviamente apenas algumas das ideias fornecidas se adaptarão à realidade mas muitas vezes elas tomam-se “pedras fundamentais” de abordagens originais e não convencionais que podem ser desenvolvidas continua e cientificamente.

Referências:

Rhoad, C.E.(1951) *The Problem Method at Teaching*. Univ. da Publicação Nebraska
Craig, R.L. ed. (1987) *Training and development handbook*, New York, Mc Graw-Hill.

Juraj Kalnicky

Cursos por correspondência

Os adultos podem aumentar a educação por meio de cursos de correspondência criados pelo Ministério. Os cursos por correspondência destinam-se a população jovem e mais velha que deseja progredir, aperfeiçoar-se, re-adaptar-se ou re-educar-se, ou obter um diploma. Nos cursos de correspondência, aqui conhecidos como “ensino à distância”, o estudante decide sobre o ritmo e o tempo necessários. A matrícula não é limitada por qualquer data.

Aos que participam não são dadas condições especiais e têm que providenciar a devolução dos seus trabalhos para correcção. Cada vez que o fazem recebem uma novo conjunto de lições. A pedido, pode ser emitido um certificado para as lições atendidas. Os cursos de correspondência são gratuitos. Os que participam apenas têm que pagar os livros para alguns cursos e despesas de correio.

Os cursos oferecidos estão ao mesmo nível daqueles oferecidos na educação secundária de nível inferior e superior ou são cursos preparatórios para exames marcados pelo Serviço Civil ou outros exames organizados centralmente.

Lucien Bosselaers

Desenho dos Sistemas de Formação

França

Engenharia de Formação/ Engenharia Pedagógica

O desenvolvimento da formação vocacional em França levou a um aumento da profissionalização dos educadores de adultos e dos seus métodos de trabalho. O termo ‘engenharia de formação’ é usado para se referir a esta área de trabalho: é um termo mais amplo do que pedagogia ou andragogia?? na medida em que engloba todo o leque de actividades que permite que um projecto de educação de adultos tenha lugar:

análise das necessidades de ensino (o termo necessidade é contestado por algumas pessoas que preferem usar o termo procura de ensino);
definição dos objectivos da formação, isto é, os resultados esperados das sessões de ensino em termos do conhecimento, capacidades e atitudes;
a definição dos objectivos do ensino, isto é, os resultados específicos do ensino que o discípulo será capaz de realizar no fim de cada fase do seu curso;
o desenho global de um projecto de ensino, isto é, a organização dos objectivos do ensino numa progressão coerente, a definição do conteúdo correspondente, a escolha do método, instrumentos de ensino e material de suporte;
a instituição do projecto;
trabalho de *follow-up*;
avaliação parcial e global;
tomar em consideração as conclusões do processo de avaliação no planeamento de novos projectos.

Todos estes elementos devem ser articulados de modo a estabelecer um projecto coerente. Devem por isso ser considerados nas fases iniciais do projecto, particularmente a fase da avaliação uma vez que desempenha um importante papel. O desenvolvimento desta metodologia é parte de um movimento geral na direcção da formalização e racionalização, não só na formação vocacional mas também na educação de adultos em geral. Esta tendência também se relaciona com a aplicação da 'marca de qualidade' e procedimentos de certificação (por exemplo, ISO 9000), assim como com a criação de um sistema de referências de capacidades para profissionais na educação de adultos.

Pierre Freynet

***Feedback* sobre a Formação no Local de Trabalho**

Programas de educação adicionais baseados no *feedback* estão limitados pela sua efectividade, isto é, melhores resultados por menos dinheiro e menos tempo.

Em anos recentes, um determinado número de estudos centrou-se na avaliação da formação e educação na empresa nas companhias industriais Checas. Os mais eficazes estudaram em *feedback*, os quais seguiram os programas educativos, usando questionários, entrevistas de grupo e a Escala Diferencial Semântica de Osgood.

Em todos os casos, foram encontradas diferenças significativas entre as agências de formação, no que respeita ao impacto de diferentes partes do programa nos participantes. Estas descobertas foram baseadas na análise de questionários, entrevistas com grupos de 10-12 participantes.

A Escala Diferencial Semântica de Osgood provou ser uma técnica barata e eficaz, na medida em que os participantes não podem avaliar que resposta é correcta/incorrecta. Numa escala bipolar de 9 pontos eles simplesmente assinalam as suas atitudes em relação aos itens tais como: eu próprio, formação agência/agências, conferencista, educação, empresa, gestão, salário, e outros. Uma ilustração gráfica dos resultados mostra as diferenças das atitudes em relação ao trabalho das agências de formação, partes específicas do programa e outros itens.

Referências:

Valkova, D., Hartl, P. (1996), *Zpetna vazba v podnikovem vzdělavani*. (*Feedback* sobre a formação no local de trabalho), Research Report. Prague: DEMA.

Kerlinger, F. N. (1964), *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Pavel Hartl

Ginástica Psicológica

Esta técnica não verbal é cada vez mais usada no treino de gestores, trabalhadores da acção social e todos aqueles que trabalham com pessoas. Foi desenvolvido por Hana Junova para ser originariamente usado na psicoterapia.

O objectivo desta técnica é aprofundar a empatia e o reconhecimento das relações inter-pessoais. Divide-se em três fases. A primeira é o aquecimento com a duração de 10-15 minutos. Durante a segunda fase, tópicos/tarefas são dadas gradualmente aos participantes que devem expressá-las não verbalmente, apenas com ajuda de gestos e de movimentos. Muitas vezes estas são situações comuns da vida de cada um, tais como andar em transportes públicos, etc.. Outro grupo de tópicos relaciona-se com problemas específicos: a experiência mais importante do ano, memórias de infância, etc.. Um grupo do tópico fantasia/conto de fadas é preferido pelos participantes. Tópicos centrados nas relações e dinâmicas inter-

grupo são bastante sensitivos. Quando cada tarefa é cumprida, o actor é o primeiro a comentar os seus sentimentos, seguido pelos outros no grupo. O palestrante apenas modera a discussão, encorajando todas as descobertas positivas.

A terceira fase é relaxante. Muitas vezes o grupo forma um círculo, dando as mãos para sublinhar um sentido de pertença ao grupo. Pode haver danças, pequenos jogos, etc..

A técnica é importante porque dá aos adultos a possibilidade de descobrir algo novo sobre si mesmo, numa atmosfera inofensiva e com poucas possibilidades de simulação.

Referências:

Junova, H., (1991), *Neverbalni techniky. (Técnicas Não-Verbais)* In: *Modernizace metod kulturne vychovne cinnosti. (Modernização dos Métodos na Educação Cultural)*, pp. 65-80. Praga: SKKS

Pavel Hartl

Investigação Participada

A abordagem metodológica da investigação participada nasce da educação de adultos no campo da abordagem positivista através, por um lado, das ciências sociais e, por outro, do aspecto interno dos movimentos de participação popular como exceder os limites democráticos da delegação e a investigação de uma democracia mais completa que garanta os pedidos de grupos sociais largamente marginalizados.

A um nível internacional, durante os anos 70, o ICAE (*International Council for Adult Education*) recebeu com agrado os movimentos inovadores em investigação participada que se iriam afirmar acima de tudo dentro do movimento associativo de classes sociais menos favorecidas em países em desenvolvimento e promover as suas razões teóricas e metodológicas assim como o uso de programas EDA através de redes associativas nos cinco continentes.

A investigação participada rejeitou a interpretação de necessidades sociais, acima de tudo aquelas da população menos afluente, de acordo com o raciocínio de objectividade científica e asceta. Na prática, contudo, isto estava ligado aos interesses fundamentais das classes dominantes e por isso não levou em consideração as lutas de poder entre as classes e os grupos sociais e culturais. Ela apoiava o envolvimento das próprias populações, ainda mais quando aumentava a sua exclusão da gestão dos assuntos públicos. Este era o seu processo objectivo e educativo: o método de investigação, o qual não condicionava nem discriminava a transmissão cultural, permitiu que a divisão entre o conhecimento oficial legitimado e o conhecimento popular fosse ultrapassada. Como resultado, os provedores de educação/instrução e os adultos em aprendizagem envolveram-se no processo comum de investigação nas próprias necessidades das pessoas, assim desenvolvendo aos adultos o poder cognitivo do qual tinham sido despojados durante a expulsão do sistema educacional e durante a sua marginalização social e económica. Neste processo, reconhece-se que foi só através da criação de conhecimento endógeno que o processo interno de desenvolvimento feito para as culturas locais podia ser optimizado. Na aliança com os movimentos de emancipação popular, a educação respondeu desta forma à obrigação de contribuir para a libertação dos grupos marginalizados.

Na Europa, é geralmente em sociedades cuja economia e tecnologia estão mais avançadas que a investigação participada na educação de adultos teve que ser confrontada com a realidade económica e social bem como com dimensões culturais mais complexas e sofisticadas. Tem sido testado em programas formais e informais de educação de adultos, em métodos de investigação e conteúdos de conhecimento disciplinado mais acreditado comparado com o conteúdo e formas de pensar de adultos que são oficialmente deficientes em educação. Na prática, contudo, eles trazem com eles problemas e evidências cognitivas, o conhecimento disciplinado o qual não foi sempre capaz de dar soluções adequadas.

Não é uma coincidência que a Rede Europeia de educação para adultos financiada pelo ICAE nos anos 70 e 80 tenha sentido intensa dificuldade em ser aceite no ambiente de investigação durante a revisão das políticas do EDA. A investigação participada avançou uma mensagem de conhecimento que não se referia a si mesma e parecia neutra a um nível científico, mas que lutava contra outras formas de conhecimento elaboradas por aquelas pessoas que apresentavam problemas a si mesmas que o mundo do conhecimento legitimado era não só incapaz de resolver mas, de facto, os agravava. A investigação participada introduziu desaprovação da educação de adultos na sociedade afluente e os seus sistemas de exploração e distorção da realidade denunciando as suas separações e discriminações.

A investigação participada em Itália, mas também noutros países europeus, tem encontrado abordagens similares, ainda que menos centradas na dimensão do protagonista no desenvolvimento de assuntos com respeito à pretensão dos seus problemas e conhecimentos. Com *investigação de acção* assim como com *investigação de intervenção*, a investigação participada vê o método de investigação como a ligação entre a teoria e a prática, os problemas e as suas soluções na acção social e educativa.

A investigação participada está-se a tornar um lugar comum na *Sociedade do Conhecimento* em direcção à qual o mundo pós-moderno e pós-industrial da “Aldeia Global” se dirige, ao longo de um caminho onde não há volta ao passado.

Isto põe um problema de qualidade do conhecimento, a dimensão criativa e participada que forma uma parte integral na projecção de uma *Aprendizagem durante toda a Vida*.

Referências:

Orefice, Paolo, (1988), *Participatory Research in Southern Europe*, In: *Convergence*, Toronto: ICAE, 1-2, pp. 39-48
Salazar, Maria Cristina, Edición a cargo de), (1992), *La investigación-acción participativa, Inicios y desarrollos*, Madrid: Editorial Popular

Paolo Orefice

Notícias Muito Importantes do Dia

República Checa

Esta técnica foi desenvolvida para seguir um fluxo de informação na comunidade de psicoterapia e mais tarde foi usada durante os cursos mais prolongados de educação de adultos residencial, sobretudo na formação directiva centrada no desenvolvimento da personalidade e capacidades de negociação. É rápida, fácil e flexível.

A técnica baseia-se num princípio simples: no início do programa da manhã, cada participante entrega uma folha de papel apenas com um item Muito Importante de Notícias do dia anterior, conjuntamente com a origem da informação e onde foi obtida.

Se os papéis não mudam num grupo, instala-se a estagnação. Charles – Palestrante. Discussão sobre as dinâmicas num grupo.

Quando embaraçado, eu fecho os olhos. Um participante. Treino de agressividade.

A análise do conteúdo durante e no fim do curso fornece-nos dados importantes. Ela revela um fluxo de informação entre o grupo e o programa e entre o grupo e os palestrantes/organizadores individuais. Os itens podem ser classificados em três categorias: conhecimento e capacidades, desenvolvimento da personalidade, outros.

Nos cursos de re-instrução, a direcção deverá ser em novos conhecimentos e capacidades, na formação de directores no desenvolvimento da personalidade.

A experiência mostra que os palestrantes podem ser classificados como fortes (no sentido positivo e negativo), aqueles que só raramente aparecem como fonte de informação no VIN, e os fracos, que nunca aparecem no VIN. Da mesma forma, existem cursos fortes, cheios das notícias mais importantes, e cursos onde a maioria dos registos são do tempo de lazer, e dizem respeito ao tempo, notícias de televisão, bisbilhotices de outros participantes, etc..

Referências:

Hartl, P., (1998) Education in Psychotherapy and its Effect on Adult Personality. In: *Studies in the Education of Adults*, Vol. 20, Nº 1, pp. 3-15.

Skoleni vs. training (Educação Escolar versus Instrução), (1997), In: *Andragogika*, Vol. 1, Nº4, p. 12.

Pavel Hart

Plano de Comunicação

Bélgica

A necessidade de uma abordagem mais sistemática tem origem no grau de dificuldade dos problemas que a sociedade enfrenta hoje. Os problemas na sociedade contemporânea requerem uma abordagem multifacetada. O planeamento é tido como um meio de usar recursos limitados do modo mais eficiente possível.

Foi adaptado um plano de comunicação, a partir do qual podia ser delineado um plano concreto. Isto significou que, depois das discussões entre o governo e os *ngo's*, um plano a longo prazo seria delineado considerando quais as prioridades que primeiro deveriam ser levadas a cabo. O objectivo deste plano organizacional é executar um programa que cubra as diversas necessidades tendo em consideração as várias escolhas segundo os objectivos, funções, tarefas e prioridades. No centro de tudo isto estão as noções tais como organização funcional, coordenação regional e aumento em escala. Deveria preencher uma dupla função: por uma lado, teria a liberdade para seguir as suas próprias opções e, por outro, faria a ligação com um sistema de opções governamentais postas no plano de comunicação.

Lucien Bosslaers

Treino Mental

França

O treino mental é um método de formação para adultos. O seu objectivo é dar formação em grupo em actividades intelectuais básicas: conceptualização – dialéctica – pensamento histórico e social – causalidade – reflexão sobre o futuro – e capacidade de avaliação.

Baseado em situações do dia-a-dia, o formador dá exercícios progressivos baseados nos princípios da educação desportiva.

Enquanto treinava combatentes na Resistência em 1944, e mais tarde como parte da Associação do Povo e Cultura para a educação popular dos militantes, Joffre Dumazedier experimentou e formalizou o método do treino mental. Mais tarde, enquanto trabalhou com o Prof. Henri Wallon, Dumazedier demonstrou a relação entre sentimentos e inteligência. Começando em 1960, ele levou os programas CNRSs a avaliar este método em associações, indústria e educação.

Nos dias de hoje, o aumento significativo do número de adultos submetidos ao treino e, em particular, o aumento da autonomia das unidades de trabalho levou a uma procura acentuada de instrumentos de treino intelectual. A flexibilidade do método, o uso do qual está muito relacionado com a personalidade do formador e com o projecto do grupo de iniciação, deu origem a duas escolas de pensamento:

. a primeira escola acredita que cada indivíduo deve organizar como vê que deve ser a aprendizagem do seu envolvimento emocional enquanto presta atenção aos aspectos socio-emocionais nos exercícios de formação do grupo. Aqueles que pensam assim inspiram-se no trabalho de Vygotski e Brünner sobre as relações entre linguagem e pensamento;

. o pensamento da segunda escola baseia-se num certo conhecimento no campo da psicologia. Como resultado, nos seus exercícios salientam a manifestação da psique, que é o local de nascimento dos sentimentos e emoções. As suas visões são baseadas no trabalho de psicanalistas como Charlotte Herfray.

Trabalhadores ou aventureiros do treino mental? Deverão os homens basear as suas acções nos seus sonhos ou permitirem-se ser possuídos pelos seus sonhos de forma a criarem a sua vida? Cada pessoa é diferente...

Jean-François Chosson

6. Publico

A Educação dos Adultos Ciganos

Hungria

A população cigana estimada em 700 mil pessoas, representa o maior grupo étnico na Hungria. A “questão Cigana” na Hungria envolve aspectos demográficos, de emprego, de educação, de saúde, de habitação, culturais e psicológicos.

As escolas secundárias *folk* de ciganos foram criadas em 1990. Desde então, ano após ano, cada vez mais escolas secundárias *folk* foram criadas exclusivamente para ciganos. O primeiro objectivo destas escolas secundárias é treinar líderes informais, animadores do desenvolvimento da comunidade, organizadores sociais de entre eles e para as comunidades ciganas, enquanto reforça a auto-confiança e a identidade cultural da população cigana.

Para este propósito o curriculum em quase todas as escolas destaca a origem e os antecedentes da população romana. Os métodos com o objectivo de desenvolverem as capacidades de comunicação dos líderes ciganos e de melhorarem a eficiência das suas funções e imagem pública representam os outros tópicos do curriculum. Neste contexto os participantes eram ensinados a preparar e proferir um discurso, como argumentar, quais são os estilos retóricos mais adequados aos variados ambientes. Eles também aprendem a fazer requerimentos, aplicações, C.Vs. O objectivo do curriculum também inclui o modo de falar tradicional e o desenvolvimento do conhecimento da saúde, planeamento familiar, cuidados infantis e temas ambientais. Os cursos têm lugar em sucessivos fins-de-semana, integrados em acampamentos residenciais de verão durante 2 semanas. Os projectos por enquanto foram criados pelos centros culturais municipais e pelas organizações ciganas / por exemplo “Lungo Drom”, a associação nacional cívica para proteger o interesse cigano e a subdivisão local do Sindicato Independente dos Ciganos. Todas as escolas são livres. As despesas são pagas por vários tipos de fundações, patrocinadores e municípios. Uma versão especial da escola secundária *folk* cigana são as “escolas secundárias folk ciganas prisionais”. O seu principal objectivo é prevenir os habitantes ciganos da reincidência e prepará-los para se ajustarem à liberdade. Em 1992 foi criada a Fundação Gandhi financiada principalmente pelo governo. A Fundação financia 15 ciganos ao nível elementar e liceal. Também tem um importante papel na educação para adultos de ciganos. Para além das iniciativas já mencionadas existem 160/180 clubes ciganos, que são comunidades culturais e de educação de ciganos em vilas. Os clubes ciganos estão muitas vezes relacionados com o folclore cigano e em conjunto desenvolvem expressão própria e criatividade nas artes. Existem no total 35-40 folk cigano de alta qualidade no país. A política cultural e prática cigana baseia-se em estudos romanos. Os serviços suplementares de educação para adultos ciganos é a ineficaz “Rome Half-an-Hour”. A televisão transmite em linguagem romana no canal público da TV Hungara para o público romano. Este é o maior forum da vida romana para a sociedade de roma da Hungria. A filosofia da Política Cigana da Hungria: “Se deres um peixe a um homem, alimenta-lo por um dia; se ensinares um homem a pescar, tu alimenta-lo para o resto da vida”. Foi garantido pela lei do Direito da Minoria Étnica /1995/, pelo controlo governamental do Conselho da Minoria Étnica, o governo autónomo nacional e local das comunidades ciganas e o “Minority Ombudsman” do Parlamento.

Referências:

Harangy L. (1993) *Gypsy FHS in Hungary*, In: DVV. Adult Education and Development, Bonn n. 40.

Harangy, L. (1991) *The Gypsies in Hungary: Ethnic Conflicts and Cooperatin ?* In: Ethnicity: Conflicts and Cooperation. Michigan Ethnic Heritage Studies Centre Detroit.

Laszlo Harangi

Aprendizagem

Mathitia

Chipre

O termo “Mathitia” vem do verbo “Mathitevo” (=eu estou a estudar) e significa a situação em que uma pessoa adquire conhecimento teórico e prático para uma determinada profissão, trabalhando com um profissional especializado. Há mais de 100 anos a economia do Chipre era principalmente agrícola. A maioria das famílias cipriotas costumavam trabalhar nos campos como agricultores ou pastores. As crianças costumavam ir durante alguns anos para a escola primária para adquirirem a alfabetização básica e capacidades de cálculo. Assim que as crianças atingiam a idade para trabalhar, a

maioria começava a ajudar os seus pais nos trabalhos do campo. Este tipo de aprendizagem (mathitia) era o principal modo de se familiarizarem com os diversos trabalhos de um agricultor (por exemplo lavrar, semear, pecuária, podar, etc). Aquelas crianças do sexo masculino que estivessem interessadas em aprender um ofício manual (como sapateiro, funileiro, carpinteiro, etc) trabalhariam como aprendizes com um bom profissional. Este sistema de aprendizagem poderia durar entre 2 a 4 anos e geralmente era um período difícil para o aprendiz, que era obrigado não só a trabalhar de sol a sol mas também a obedecer a qualquer ordem do seu patrão. Os castigos corporais eram habituais e legais durante este período de aprendizagem (mathitia). Hoje a aprendizagem (mathitia) é parte da educação técnica/vocacional que é oferecida pela autoridade industrial do Chipre. Este sistema de aprendizagem destina-se a jovens de 15 anos ou mais que desejem ser treinados e empregues em ocupações técnicas depois de completar 3 anos de ensino secundário. A aprendizagem (mathitia) tem a duração de 2 anos e inclui a frequência de Escolas Técnicas e treino prático na indústria. Os empregadores de aprendizes são subsidiados pela sua participação no sistema de aprendizagem. Os subsídios são fornecidos aos empregadores em relação aos salários pagos aos aprendizes que mais tarde frequentam as Escolas Técnicas. Cada ano mais do que 450 aprendizes participam no sistema de aprendizagem e o custo total excede a quantia de 250 mil libras.

Klitos Symeonides

Assimilação dos Novatos

Holanda

A assimilação faz parte do processo de integrar os novatos e refere-se à primeira fase da integração, na qual os novatos devem atingir autossuficiência através de preparativos rápidos e intensivos.

O Ministério da Educação, Cultura e Ciência dá aos municípios um subsídio anual para a educação, para ajudar os participantes com uma cultura de base não-holandesa a serem integrados. No regulamento da educação, a competência social centrada na educação na língua holandesa e integração na sociedade são discutidos em particular, assim como a competência educacional se baseia na capacidade de aceder a uma educação e treino posterior.

Referências:

Onderwijsregeling Inburgering Nieuwkomers (Regulamento da Educação na Integração de Novatos), 1997

Willem Bax

Participação

Com a exceção de alguns tipos de educação profissional contínua, a educação pós-obrigatória é voluntária. Por isso a motivação dos adultos para se empenharem no estudo é uma questão de interesse prático e teórico. Isto também se tornou recentemente uma questão de política governamental, na medida em que a necessidade de aprendizagem ao longo da vida e a necessidade de alargar o acesso ao sistema de educação tornou-se mais imperativo. Estudos de participação de adultos têm sido levados a cabo desde o final dos anos vinte nos Estados Unidos, e a questão do porquê, como e quando os adultos empreendem uma aprendizagem sistemática tem sido extensivamente teorizado e investigado (Courtney 1992). Remover as barreiras para a participação e alargar o seu acesso é visto como necessário se é suposto a sociedade estudantil reflectir o princípio de equidade e o fim da exclusão social.

Os profissionais da educação de adultos têm um interesse profissional em estimular a motivação dos adultos e, desde os estudos pioneiros de Tough (1971) e outros, muito se aprendeu acerca da motivação dos indivíduos que estudam, o significado social da participação e do acesso alargado ao sistema educativo. Os estudos têm demonstrado a relação entre a participação educacional precoce e tardia, e também os modos em que é influenciado por factores como a cultura, classe ou género. Teorias do ciclo da vida, padrões de emprego em mudança e a necessidade de uma força de trabalho altamente especializada e instruída, têm sido desenvolvidas para explicar as razões porque os indivíduos participam na educação.

Estudos comparativos na educação secundária relacionaram-na com as tendências a nível mundial, em demografia, a expansão do sistema, a redistribuição de recursos económicos na economia global, o aumento da diversidade de riquezas, a expansão do mercado internacional em educação e modos de entrada mais acessíveis (Daves 1995).

A investigação demonstrou ainda como a participação se relaciona com os padrões de lazer e estilo de vida, os tipos de matérias estudadas, formas de provisão e as razões para a não participação (McGivney 1990; Sargant 1997). Tal investigação modela de modo crescente a base das políticas nacionais e internacionais para uma aprendizagem ao longo da vida, uma vez que a participação educacional é vista como crucialmente relacionada com a participação social (EC 1996; OECD 1996; UNESCO 1996; Dearing 1997).

Referências:

- Coutney, S. (1992) *Why Adults Learn: towards a theory of participation in adult education*. Londres: Routledge.
- Davies, P. ed. (1995) *Adults in Higher Education: international perspectives on access and participation*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Dearing, R. (1997) *Higher Education in the Learning Society* (Relatório da Comissão Nacional de Inquérito em Educação Secundária) Londres: The Stationery Office.
- European Commission (EC) (1996) *Teaching and Learning: towards the learning society*. (White Paper on Education and Training). Bruxelas: EC.
- McGivney, V. (1990) *Education's for Other People: access to education for non-participant adults*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (1996) *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.
- Sargant, N. et al. (1997) *The Learning Divide: a study of participation in adult learning in the UK*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Tough, A. (1971) *The Adult's Learning Projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (1996) *Learning: the treasure within* (O Relatório Delors). Paris: UNESCO.

Colin Griffin

Prisão, Educação Cívica na

Rep. Checa

Num projecto de investigação a longo prazo, grupos de homens e mulheres prisioneiros foram avaliados comparando cursos sobre deveres e direitos dos cidadãos mediados por palestras e sessões de aconselhamento centrados em tópicos similares.

O curso era voluntário, havia dois grupos com cerca de vinte pessoas em cada um deles, prisioneiros masculinos e femininos numa vasta variação de idades. Eles eram literários, com o nível de educação básica, no mínimo. O curso durou seis meses e foi estruturado em 18 palestras de 90 minutos cada. Os seguintes tópicos foram incluídos: História da Humanidade, Papel da Ciência e Cultura na Sociedade, Princípios Básicos da Ética e da Moral, Relações Humanas, Papel da Alegria na Vida do Homem, etc. As lições eram organizadas num modo de ensino clássico, por exemplo, as palestras eram seguidas de discussões. Havia conhecimentos e atitudes testados antes e depois, mas quase nenhuma mudança era encontrada tanto nos conhecimentos como nas atitudes.

Os grupos de aconselhamento constituem outra forma através da qual os deveres e direitos dos cidadãos podem ser mediados. O objectivo é estimular as discussões no grupo no que respeita aos sentimentos e experiências pessoais dos participantes. No decurso da sessão, o "coordenador" tenta centrar-se em conclusões sociais mais gerais e verifica se ele/ela as aplica no seu próprio comportamento. O curso durou 3 meses. No fim do curso os transgressores tinham uma melhor atitude em relação às sessões de grupo.

Os resultados revelaram claramente que as palestras foram encaradas com passividade e indulgência, em quanto os cursos de aconselhamento levaram a uma boa aceitação das sessões de grupo.

Referências:

- Hartl, P., (1991), Group Work with Recidivists: Educational Strategies. In: *Yearbook of Correctional Education*, pp. 203-212. Canadá: Simon Fraser University

Pavel Hartl

Reconhecimento da Aprendizagem Prévia *Validação dos conhecimentos e competências*

França

O reconhecimento da aprendizagem prévia é um conceito relativamente novo em França, um país onde o conceito dos diplomas é um dos principais fundamentos quer do sistema educativo quer da relação entre instrução e emprego. O primeiro texto oficial sobre o assunto, legislação publicada em 1985, destacou as “Condições de reconhecimento do estudo, da experiência profissional ou atributos pessoais em termos de acesso a diferentes níveis da educação superior”. Nesta fase os regulamentos relacionavam-se apenas com o acesso à instrução. A segunda legislação (20 julho 1992) omite a referência aos atributos pessoais mas é mais ampla na medida em que diz respeito à “o reconhecimento da experiência profissional em forma de diplomas”. Este reconhecimento pode substituir algumas avaliações. Apenas aqueles com o mínimo de 5 anos de experiência profissional são qualificados. A dificuldade é obviamente de identificar os aspectos relevantes desta experiência profissional, necessitando da definição de indicadores que permitam a análise de actividades (descrições do desempenho profissional, organização, nível de responsabilidade, relações no ambiente de trabalho, etc). O próximo passo é comparar estes elementos definidos com a qualificação formal relevante. Diferentes tipos de apoios “portfolio” foram delineados para facilitar este processo.

A legislação francesa geralmente só permite que o reconhecimento da aprendizagem prévia tenha lugar no contexto dos estudos preliminares tradicionais para qualificações existentes e não permite que capacidades adquiridas através da experiência sejam traduzidas directamente em diplomas, como é geralmente o caso na Grã-Bretanha com NVQs. A certificação directa das capacidades adquiridas representa um importante ponto de debate entre alguns grupos profissionais e educadores. Referido em vários artigos e relatórios, algumas organizações e grupos profissionais já estão a experimentar tais sistemas. É provável que seja introduzido na legislação num futuro próprio, apesar da forte resistência exercida pelos sindicatos dos professores.

O reconhecimento da aprendizagem prévia representa o aspecto mais visível de uma larga revisão do sistema educativo tradicional, uma revisão que é ela própria parte do movimento geral da “Lifelong Learning”.

Pierre Freynet

Schlüsselqualifikationem

Alemanha

O termo “schlüsselqualifikationem” tem sido usado na Alemanha desde metade dos anos 70. Ele foi introduzido em conexão com a política do mercado de trabalho e o ensino vocacional (D.Mmertens, 1977) com o objectivo de promover flexibilidade alargada e educação geral que poderia ser usada em várias sentidos. O original “schlüsselqualifikationem” era:

“Basisqualifikationem”: destreza em obter informação, retirando o seu significado e processando-o rapidamente.

“Breitenelemente”: conhecimento/saber como, que é muito usual e relevante em diferentes actividades ou problemas.

“Vintage-Faktoren”: inclui o conhecimento que é normalmente adquirido na escola pelos jovens mas que tem que ser adquirido em níveis mais tardios por pessoas adultas.

O conceito de “schlüsselqualifikationem” reflecte o interesse partilhado pelos empregados do quadro de funcionários que podiam flexivamente serem empregues em variados contextos, e o interesse dos professores no desenvolvimento das qualificações “humanas” tal como a criatividade e a imaginação. No geral, o conceito de “schlüsselqualifikationem” é o de acompanhar as alterações que têm lugar no mundo dos negócios, em particular com as alterações das qualificações recomendadas e com a suposição que o ensino vocacional inicial não é suficiente para todo o curso das vidas profissionais. O número crescente das alterações de ocupação tal como o forte impacto das mudanças que têm lugar nos locais de trabalho (com “micro-electronics” como o “major agent”) fazem disto uma necessidade, em termos económicos, para criar um potencial maior de flexibilidade com os empregados.

Depois da adaptação da “schlüsselqualifikationem” por parte dos empregados e das companhias e das primeiras experiências feitas com a sua implementação na educação, o debate acerca da “schlüsselqualifikationem” na Alemanha levou ao novo conceito de “alternativa schlüsselqualifikationem”. Isto opôs-se à ideia de um número de “gesellschaftliche (sociável) schlüsselqualifikationem”, centrado nas competências sociais e nos interesses individuais, para a maior exploração orientada “original schlüsselqualifikationem”. Tal “alternativa schlüsselqualifikationem” inclui:

o entendimento do contexto como uma sociedade orientada “schlüsselqualifikationem”.
a competência em tratar com uma própria identidade partida.

a habilidade de distinguir entre o que é positivo e o que é negativo nos desenvolvimentos tecnológicos para um próprio e para o desenvolvimento da sociedade.

a competência ecológica, que significa lidar cuidadosamente com os seres humanos e a natureza.

a habilidade de entender e distinguir entre o certo e o errado.

o poder da diferenciação pessoal a nível cultural como um requerimento necessário para um entendimento intercultural.

Para algumas destas “ alternativa schlusselqualifikationem” programas de ensino adequado foram e continuam ainda a ser providenciados, o que iniciou processos de aprendizagem por correspondência. Numa perspectiva global, contudo, o conceito Alemão de “schlüsselqualifikationem” precisa ainda de alguma análise empírica e evolução.

Referências:

Kaiser, A. (1992) *Schlüsselqualifikationenn in der Arbeitnehmerweiterbildung*, Neuwied “Alternative Schlüsselqualifikationenn” (1990) Themenheft Report 26, Dezembro.

Ekkehard Nuissl

Sistema de competência paralelo para adultos

Dinamarca

A reforma de educação de adultos na Dinamarca tem-se estado a desenvolver desde 1996. A sua filosofia é tornar acessível a todos os adultos cursos “por medida” segundo as suas necessidades e dar reconhecimento ao ensino experimental e não convencional.

O sistema de competência paralelo, que está na base da reforma, inclui quatro níveis:

Educação Básica de Adultos

Educação de Adultos mais Avançada

Programa com Diploma

Programa de Mestrado (*Masters*)

Vai ser possível combinar elementos de diferentes cursos e disciplinas. Assim, as qualificações pessoais, que são hoje novas qualificações do mercado de trabalho, podem ser tornadas visíveis.

Arne Carlsen

Terceira Idade

O ensino ao longo da vida tornou-se uma realidade nas últimas três décadas com o retorno das pessoas mais velhas em grande número para um ensino organizado. O termo *terceira idade* tem-se vindo a resumir aquelas pessoas mais velhas activas que estão na reforma, enquanto que o termo *quarta idade* se restringe aos mais velhos que já não estão activos.

Em 1972, a *Universidade da Terceira Idade* foi fundada em Toulouse e tem crescido rapidamente tornando-se já num fenómeno internacional, contudo tanto a nível nacional como internacional as suas associações são organizações independentes. A *Associação Internacional das Universidades da Terceira Idade* organiza uma conferência de dois em dois anos. Existem duas formas de *Universidades da Terceira Idade* : a primeira encontra-se mais na Europa continental onde a Universidade é integralmente relacionada com uma universidade local, mas a segunda é situada na Grã-Bretanha onde a *Universidade da Terceira Idade* é uma organização voluntária independente. Um ramo da *Universidade da Terceira Idade* foi estabelecido em Toulouse (TALIS – Third Age Learning International Studies) no final dos anos 80, que organiza a única conferência anual internacional para o ensino da terceira idade e publica os seus procedimentos.

Existem ainda outras organizações educacionais da terceira idade. Nos EUA, por exemplo, existe um *Instituto dos Profissionais Reformados* e muitas universidades têm grupos de estudo seniores adaptadas a elas. Além disso, existem escolas secundárias Folk para seniores na Alemanha e um Instituto separado para Estudos Seniores na Universidade de Strathclyde que faz parte integrante da Universidade.

Em diversos aspectos, a educação da terceira idade reflecte a educação liberal dos adultos mais tradicional, uma vez que a educação vocacional não faz parte do programa de estudos e os estudantes mais velhos que frequentam cursos com certificado fazem-no dentro da educação convencional. Contudo, tem havido alguma reflexão sobre a introdução de cursos com certificado na educação da terceira idade.

O estudo do ensino da terceira idade, gerontologia educacional, está a tornar-se uma área de investigação e estão para ser criados cursos com grau de Mestrado ambos em Gerontologia e Educação de Adultos. A bibliografia inclui uma amostra dos livros mais importantes sobre o estudo do ensino dos mais velhos e existe uma Revista sobre o assunto no Reino Unido e nos EUA. Existe também um número de associações académicas com secções de gerontologia educacional.

Referências:

Glendenning F ed. (1985) *Educational Gerontology: international perspectives*. Londres: Croom Helm

Glendenning F e Percy K eds. (1990) *Ageing, Education and Society* Keele: Association of Educational Gerontology and Centre for Social Gerontology

Peterson D, Thorton J e Birren J eds (1986) *Education and Ageing* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Sherron R e Lumsden B eds. (1985) *Introduction to Educational Gerontology*
Washington: Hemisphere Publications

Peter Jarvis

