

Alguns aspectos sobre a Educação de Adultos na Europa¹

5

Abudo Machud^{*}
Muleka Mwewa^{*}
Ana Inés Renta^{***}

Resumo: Analisamos, alguns aspectos da estrutura organizativa e dos mecanismos teórico-metodológicos para a gestão da formação de adultos na Europa. A formação passa a ser o movimento dado ao já conhecido, mas que se modifica em contato com o novo. Esse é desnudado no diálogo estabelecido entre os formandos, os formadores, o contexto e todos os envolvidos no processo formativo.

Palavras-chave: Gestão. Formação. Educação de Adultos. Europa.

Some aspects on Adults Education in Europe

Abstract: In present paper we analyze some aspects of the organizational structure and theoretical and methodological mechanisms in adult training management in Europe. Therefore, the training process within these centres becomes a movement between the present experiences that changes in contact with the new. This process is observed in the dialogue between learners, instructors, context and all involved in the training process.

Keywords: Management training. Adults Education. Europe.

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010) com estágio doutoral na *Université de Paris I Panthéon-Sorbonne* (2008); Mestre em *Formación de Profesionales de la Formación* (Máster Erasmus Mundus, MUNDUSFOR, 2009) pela Universidad de Granada (Espanha); *Universitat Rovira i Virgili* (Espanha) e Universidade do Porto (Portugal). Mestre em Ciências da Educação (Educação, História e Política) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005); Graduado em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). *E-mail:* afromuleka@yahoo.fr

^{**} Akershus College University (Noruega); *Universitat Rovira i Virgili* (Espanha). *E-mail:* ana_ines_renta@hotmail.com

^{***} Université de Reims (França); Universidade do Porto (Portugal). *E-mail:* a97mac@yahoo.com.br

¹ Este texto constitui-se num recorte de estudo mais amplo realizado de 2007 a 2009 com o financiamento da União Europeia no âmbito do *Master Formação de Profissionais da Formação*. Para atender às normas da revista foram privilegiados, aqui, apenas alguns aspectos desse estudo. Em outras ocasiões, privilegiaremos outros. Esses textos constituem-se num conjunto de reflexões que se complementam, mas que podem ser tomadas, também, de forma independente para, assim, compreender pontualmente as nossas preocupações intelectuais.

Introdução: formação de profissionais da formação

O presente artigo, fruto de estudo exploratório, tem como objetivo geral explicitar a estrutura organizativa e os mecanismos teórico-metodológicos para a gestão da formação e das competências dos adultos na Escola Profissional do Minho (Braga-Portugal) e da *Asociació per a la Promoció Ocupacional i Social (Aptos)* (Tarragona-Espanha), ou seja, mostrar como se organiza e se gestiona a formação de adultos na EsproMinho e na Aptos. O primeiro centro de formação de adultos está localizado na cidade de Braga, ao Norte de Portugal; já o segundo se encontra na cidade de Tarragona, na Catalunha (Espanha). São justamente os distintos contextos onde foi realizado o estágio que nos forçaram a dividir este trabalho em duas etapas, gerando uma subdivisão do objetivo geral desta pesquisa. No primeiro centro, nos focamos na gestão da formação e, no segundo, na gestão das competências dos adultos. O objetivo do trabalho pôde ser alcançado a partir de um planejamento que foi manejável ao longo do percurso, e de uma metodologia baseada em observação e participação nas atividades dos centros, anotações em cadernos de campo, conversas diretas com os coordenadores, diretores, motoristas, secretárias, formadores e formandos, enfim, com todas as pessoas que participavam, de alguma forma, da estrutura dos centros onde realizamos o *practicum*.²

Em virtude da configuração do Máster *Mundusfor*,³ subdividiu-se o período de estágio em duas partes: a primeira, que totalizou 150 horas, ocorreu em Portugal, entre novembro de 2008 e janeiro de 2009. A segunda etapa ocorre na Espanha, entre fevereiro de 2009 e abril do mesmo ano somando mais 150 horas. Essa divisão só foi possível por conta da dimensão do objetivo que nos impusemos e o fato de os dois centros se destinarem à formação de adultos. Assim, o texto reflete essa mobilidade proporcionada pela conformação do *Mundusfor*, *flutuando, de certa forma*, no espaço e tempo dos dois campos onde fizemos o estágio (o *practicum*).

² O *practicum* se configura nos estágios práticos realizados ao longo de 1 (um) ano em dois países (neste caso Portugal e Espanha) pelos estudantes do referido Máster.

³ Máster em Formação de Profissionais da Formação é um programa que conta com o patrocínio da União Europeia para promover a formação de profissionais que trabalham com formação em países de terceiro-mundo que não estejam na União Europeia.

Esses diferentes campos de observação nos trouxeram algumas vantagens, como, por exemplo, poder conhecer dois contextos de formação diferentes apesar de trabalharem com o mesmo público; porém, também, tivemos certas desvantagens, do ponto de vista da pesquisa, como, por exemplo, o pouco tempo que pudemos permanecer nos centros de formação, limitando, assim, nossas observações e o alcance das nossas conclusões. Mesmo assim, estivemos participando das atividades da EsproMinho com a coordenação da Educação e Formação de Adultos dentro dos limites impostos pelo primeiro período de estágio, para, num momento posterior, passarmos a desenvolver as atividades da segunda etapa de estágio participando da dinâmica das aulas na Aptos.

O fato de o *praticum* (estágio) ter sido realizado em dois centros distintos, apesar de os dois se dedicarem à formação de adultos, nos forçou a aplicar uma metodologia apropriada para cada fase do *praticum*. Por outro lado, a similaridade dos centros nos permitiu realizar um trabalho contínuo. Pode-se dizer que o nosso objetivo geral foi, de certa forma, dividido em duas etapas para ser atingido e delimitado de forma mais clara e direta em cada centro em que realizamos o *praticum*. No primeiro Centro de Educação e Formação de Adultos, nos concentramos mais na questão da gestão das competências adultas (já que os dois grupos eram formados, na sua totalidade, por pessoas do sexo feminino) a partir do acompanhamento da equipe de coordenação do centro, ou seja, procurávamos analisar como a equipe coordenadora elaborava o conteúdo e o percurso daquilo que as formandas deveriam saber. Em outras palavras, a primeira etapa, na EsproMinho, se baseava em compreender como eram elaborados os conteúdos a serem trabalhados com os adultos a partir do reconhecimento das suas competências e como se dava a aprendizagem de uma profissão determinada (nesse caso as de cabeleireiro e esteticista).

Já na segunda etapa, nos centramos na gestão da formação de adultos, isto é, como os formadores e os formandos conduziam os conteúdos trabalhados na formação. Essa segunda parte, realizada na *Asociació per a la Promoció Ocupacional i Social* (Aptos), também se concentrou no “Departamento de Formação de Adultos”, apesar de não haver tal designação na Aptos. Dito de outra forma, buscamos compreender as dinâmicas que norteavam o processo de formação dos adultos na Aptos. É possível pensar conjuntamente essas etapas por compreender que o nosso objeto de pesquisa era a formação de adultos respeitando os devidos contextos.

Uma das características que pode diferenciar os dois centros é que a Aptos tem uma estrutura escolar, porém trabalha com a reinserção laboral dos adultos, ou seja, a equipe diretiva trabalha de forma fluída na coordenação do processo de formação dos participantes. Há cargos determinados, porém, há um intercâmbio entre os coordenadores. Isso pode ser percebido, por exemplo, na elaboração do projeto que orienta as atividades da Aptos. O projeto foi redigido por duas pessoas (coordenadores pedagógicos), revisado por uma delas e teve o aval de uma terceira pessoa (o diretor do centro). A EsproMínho, por outro lado, goza de uma estrutura hierárquica bem-determinada, a qual poderíamos chamar *Estrutura Empresarial* na organização do seu funcionamento em departamentos, mas trabalha com a educação (RVCC) e formação de adultos para o mercado laboral. No primeiro, pode-se dizer que existe alguma flexibilidade na atuação dos seus membros; já no segundo, a atuação dos envolvidos na direção do centro encontra-se enrijecida pelas funções de cada departamento; por exemplo, qualquer gasto efetuado na instituição deveria passar pelo Departamento Financeiro que não tinha muita atuação na elaboração do material didático a não ser no momento de orçar os custos.

Para dar conta do nosso objetivo, cercamos o objeto com diferentes metodologias para que cada uma pudesse nos ajudar a compreender efetivamente essa parcela da problemática no campo educacional. Porém, acredito que, para poder oferecer uma contribuição no campo da formação de adultos a partir deste trabalho, a articulação entre os instrumentos utilizados (observação, leituras, diálogos, entrevistas informais, etc.) na recolha de dados e a posterior análise dessa problemática, tornam-se indispensáveis.

Os programas de formação de adultos constituem um rico campo de investigação e podem nos ajudar a perceber os dispositivos pedagógicos engendrados na atual sociedade que pode ser definida como uma *sociedade das competências e das formações*. Questionar esse campo também nos permite perceber as lacunas a serem preenchidas na atual estrutura educacional.

As bases teóricas que abordam a temática da formação de adultos nos ajudaram a localizar o nosso objeto no âmbito conceitual. Essa importante fase nos possibilitou realizar as análises e a avaliação pontual do *practicum* de maneira geral, pois, a partir dessa fase, é que pudemos vislumbrar algumas conclusões no que se refere às nossas inquietações como investigador.

Sendo assim, o texto está apresentado de forma a contemplar as seguintes etapas: esta introdução que apresenta a temática a ser discutida; bases teóricas que orientam o nosso âmbito conceitual; objetivos (geral e específicos); planejamento; âmbito metodológico (no qual nos valem da observação e da participação das atividades formativas nos centros de formação como estratégia de coleta de dados); contextualização da Escola Profissional do Minho, em especial, no que diz respeito à Educação e Formação de Adultos (portanto, quando falamos de formação no contexto dessa instituição, no presente texto, nos referimos, principalmente, à formação de adultos) e da Aptos (nossos campos do *praticum*); e, finalmente, não menos importante, a análise e a avaliação do *praticum* seguida das nossas indicações conclusivas.

Assim, nossas conclusões se circunscrevem ao limite do conteúdo observado nesse espaço de tempo que também condiciona o alcance das nossas análises sobre as instituições. Nas conclusões finais, buscamos tencionar as estruturas de uma instituição em face da outra. Nesse sentido, é possível afirmar que o contexto se mostra primordial para a elaboração de programas formativos. Acreditamos que reside aí o contributo deste trabalho, ou seja, na leitura analítica de duas instituições prestadoras de serviços similares no âmbito da formação de adultos, porém com problemáticas específicas em função dos contextos.

Programas de formação de adultos

É possível dizer que os programas de formação de adultos vêm preencher uma lacuna da educação formal, pois, muitas vezes, esses programas privilegiam a chamada formação informal ou a não formal, aquela adquirida ao *longo da vida* pelos adultos. Tais programas vão além da simples certificação dos conhecimentos de conteúdos escolares até o 9º e o 12º anos escolares, pois, dentro dos seus quadros de certificação, abrangem, por exemplo, o conhecimento que os adultos foram construindo em outros contextos, não só na escola, ou na chamada educação formal. Esse conhecimento, ao fazer parte do conteúdo dos programas de formação de adultos e da reinserção laboral, pode potencializar uma atribuição da autonomia necessária que valoriza o sujeito em formação e o contexto onde essa ocorre.

Pode-se dizer que a relação entre o contexto e o formando radica nas relações estabelecidas entre formação e socialização indicadas por Canário

(1999). Portanto, ao analisar as imbricações entre a formação e a socialização, Canário (1999, p. 120-121) observa que “a ‘proximidade’ entre as situações de formação (escolares ou não) e as situações de socialização só se torna visível a partir do momento em que a relação, numa situação educativa”, transita da interpessoalidade para uma *relação social*. Sendo assim, atesta-se, segundo Dubar (apud CÁNARIO, 1999, p. 120), a socialização “como um processo de interiorização individual de normas, disposições e valores que fazem de cada indivíduo ‘um ser socialmente identificável’”. Em outras palavras, é na internalização e interpretação/reflexão subjetiva do contexto social que os sujeitos se tornam sujeitos e podem se posicionar diante de uma problemática, e isso pode ser considerado como a pedra de toque ao estabelecermos relações interpessoais no campo da formação. Entender que os sujeitos podem se posicionar a partir da sua experiência de mundo diante de uma problemática deve ser o pressuposto básico para uma formação que pretende a autonomia do sujeito em formação.

Evitar a homogeneização formativa pode direcionar a formação de adultos no sentido de focalizá-la na problemática da necessidade de uma formação geral, cultural, política, direcionada para uma colocação no mercado de trabalho de acordo com a necessidade dos alunos.

Nas relações de trabalho, os adultos também desenvolvem relações que estabelecem ao longo de sua vida, e a sua formação não pode desconsiderar esse fato. Porém, se torna problemático quando a oferta de formação não está acompanhada de outras políticas de reinserção social e laboral, pois não é válido investir tanto em uma formação e continuar desempregado ou adquirir subempregos que não maximizam os potenciais de um trabalhador. Por isso, pretende-se que a formação de adultos mantenha um diálogo com outras abordagens e dimensões do mundo do trabalho relacionando-o com as reais necessidades apresentadas pelos adultos e desenvolvendo uma relação de diálogo, e não, de submissão a uma lógica social opressora. Nesse viés consulte-se Freire (1974, p. 69).

As tendências que temos vindo a realçar, como, por exemplo, a interpelação, sugerem, com efeito, a possibilidade de impulsionar uma formação que promove uma aproximação crítica, interpelante, funcionalmente “desadaptada” das relações instituídas no trabalho e preocupada com a requalificação dos coletivos de trabalho. (CORREIA apud CÁNARIO; CABRITO, 2005, p. 68).

Por outro lado, o crescimento de apoios a Programas de Educação e Formação de Adultos focados na empregabilidade deve ser compreendido como uma necessidade reivindicada por essa camada social. Isto é, esses programas se configuram num campo de tensão na busca de soluções práticas para uma problemática comum: a necessidade de existirem políticas públicas para a formação e inserção no mundo laboral respeitando as especificidades dos adultos. As interpretações dessa tensão não podem ser feitas de maneira isolada, pois desconsiderariam a complexidade das relações sociais protagonizadas pelos que necessitam de renda mínima, por exemplo. Esse coletivo tem colocado uma urgência de articulação de outras formas de análise das suas necessidades e os reais problemas da sua marginalização social. Claro está que os programas de educação e formação de adultos não são a panaceia da problemática que se coloca para esse contingente. Portanto, o campo da formação de adultos não é o único que demanda políticas públicas claras e contínuas.

A heterogeneidade e a pluralidade da educação de adultos enquanto campo de práticas sociais nunca terá sido objeto de políticas públicas globais e polifacetadas, mas antes de orientações segmentadas e heterogêneas, geralmente de curto prazo. (LIMA apud CANÁRIO; CABRITO, 2005, p. 32).

Correia chama a atenção para o fato de que “o trabalho pedagógico que procura aprofundar e modernizar o trabalho artesanal admite que a revalorização dos profissionais depende da utilização plurifuncional dos seus saberes e experiências”. (CORREIA apud CANÁRIO; CABRITO, 2005, p. 69). Assim, é de suma importância que os centros que se candidatam a receber subsídios não omitam esta faceta da “utilização plurifuncional dos seus saberes e experiências”, que a formação de adultos demanda. Nesse sentido, é importante afirmar uma vez mais que os Programas de Formação de Adultos configuram-se num rico campo de investigação e que podem ajudar na percepção dos dispositivos con/formadores engendrados na sociedade que tende a homogeneizar tudo e todos. Também, a partir do campo de formação de adultos, podemos perceber as lacunas a serem preenchidas na atual estrutura educacional não formal. Porém, é primordial que essas sejam preenchidas de forma permanente buscando a negação do caráter idílico atribuído a esse campo.

Apontamentos sobre a Educação de Adultos na Europa

Segundo Osorio (2004, p. 235), o fim da Segunda Guerra Mundial pode ser tomado como o momento de maior impulso para o desenvolvimento da educação de pessoas adultas. Foi nos anos posteriores que as sucessivas conferências mundiais, impulsionadas pela Unesco, destacaram aspectos e funções diferentes para a educação de pessoas adultas, como afirma o autor. Portanto, os anos entre 1949 e 1985 são – segundo Bhola (apud OSORIO, 2004, p. 235), os mais importantes para a história recente da Educação de Adultos. No seu breve apanhado histórico da Educação de Adultos, Osorio (2004) aponta às conferências como sendo o momento de reflexão sobre essa educação. Para tanto, o autor cita as Conferências de Elsinor, em 1949, na Dinamarca; a Conferência de Montreal, no Canadá, de 21 a 31 de agosto de 1960; a Conferência de Tóquio, no Japão, de 5 de julho a 7 de agosto de 1972; a Conferência Internacional de Paris, na França, em 1985, que vão tornar a educação de adultos “um projeto distributivo que tenta coordenar a educação formal e o mundo do trabalho para conseguir, ao mesmo tempo, uma ‘alfabetização funcional’” e, finalmente, a quinta conferência em Hamburgo, na Alemanha, em 1997. O autor destaca a proclamação do Ano Internacional da Alfabetização, em 1990, como um evento importante para a implementação de uma “alfabetização social” que implica não só o domínio da escrita, mas também o caminho de integração e participação das pessoas no respectivo ambiente cultural, social e político”. (OSORIO, 2004, p. 235-236). Assim, temos a Conferência Geral de Nairobi (1979), segundo Osorio (2004), como um marco importante para a definição e o delineamento das diretrizes na definição da educação de adultos.

A expressão *educação de adultos* denota o corpo total dos processos educativos organizados, sejam quais forem os conteúdos, níveis e métodos, porque são formais ou informais e porque prolongam ou substituem a educação inicial em escolas, institutos e universidades, assim como uma aprendizagem mediante a qual as pessoas, consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as capacidades ou comportamentos, na dupla perspectiva do desenvolvimento pessoal pleno e da participação no desenvolvimento social, econômico e cultural independente e equilibrado [sic]. (OSORIO, 2004, p. 236).

No entanto, para que a educação de adultos seja tomada internamente como um campo de tensão entre determinadas camadas sociais e os dispositivos governamentais, ela deve buscar excluir as “iniciativas que não tenham um caráter ‘organizativo’, sem por isso determinarem, de maneira radical, o seu conteúdo, nível, ou método”, em favor da promoção “de atividades ‘formais’, ‘não formais’ ou ‘informais’, desde que tenham em vista a dimensão da ‘aprendizagem’” como princípio. (OSORIO, 2004, p. 236). As iniciativas levadas a cabo de forma organizada para a formação de adultos devem ter como princípio norteador a aprendizagem.

Na Espanha, por exemplo, Osorio (2004, p. ...) menciona que “a Lei Geral de Educação (art. 44.º)” fomentou “uma política específica para a educação de adultos” através da implantação, “em 1973, do Programa Específico Permanente de Adultos ‘EPA’”. O autor classifica a década de 80 (séc. XX) como o período no qual “algumas Comunidades Autônomas adquirem plena competência na educação de adultos” que foi reforçada pelas “mudanças propostas pela publicação do *Livro Branco da Educação de Adultos* em 1985”. Em contrapartida, a Lei 3/79, em Portugal, simboliza, de certa forma, segundo Lima (apud CANÁRIO; CABRITO, 2005, p. 39), “a transição da mobilização sócio-educativa para a tentativa de construir um sistema e uma organização governamental de educação de adultos [...] atribuindo relevo ao conceito e ao papel de ‘Estado-Providência’ na educação, designadamente através da provisão da educação de adultos”.

Por outro lado, é importante notar, segundo Fernández (1997), que, num primeiro momento da constituição da União Europeia, a educação, de maneira geral, não fez parte das preocupações da comunidade. Somente em 1972, o antigo ministro da Educação da Bélgica, M. Janne, fora designado para recolher informações que serviriam de base à elaboração dos elementos que viriam a fomentar as políticas educacionais na comunidade. (FERNÁNDEZ, 1997, p. 86). Tal preocupação resultou na implementação de diferentes programas⁴ (*Comett*, 1986; *Iris*, 1987; *Petra*, 1988; *Helios*, 1988; *Now*, 1990; *Euroform*, 1990; *Force*, 1990; *Leader*, 1991). Depois viriam *Horizon*, *Youthstart*, *Leonardo da Vinci*, *Sócrates*, *Comenius*, *Erasmus*, *Eurydice*, *Arion* e outros que tiveram e têm

⁴ Consultar Fernández (1997, p. 87) para mais informações e conferir a nomenclatura dos referidos programas.

a educação e, em especial a Educação de Adultos (*Adapti*), como um dos principais pressupostos para “vivir y trabajar en Europa”. Essa preocupação com a Educação de Adultos ou com a instrumentalização (geral, política e cultural) das pessoas em idade laboral resultou, na União Europeia, em quatro conferências (Grécia, 18 a 20 de junho de 1994; Alemanha, 13 a 15 de novembro de 1994; Madrid-Escorial, 1995 e Florença, de 9 a 11 de maio de 1996), que tiveram a Educação de Adultos como temática central.

Um dos propósitos dessa educação é o compromisso para com os seus formandos, ou seja, em habilitá-los para uma atuação plena no mercado laboral, tanto no setor empresarial, gerenciando os próprios negócios (centros formativos de certificação e validação das competências), como no ramo industrial, atuando em empresas já constituídas por meio do exercício de uma profissão aprendida em centros de formação ocupacional. Essa abrangência faz com que “a oferta educativa de adultos” esteja distribuída, segundo Osorio (2004, p. 238), “em três grandes áreas: a área acadêmica, a área laboral, e a área social, cultural, política e econômica das pessoas adultas”. Porém, como alerta o autor, para que haja “políticas e experiências de base territorial para a educação de pessoas adultas, [...] é necessário desenvolver iniciativas e processos que favoreçam um desenvolvimento comunitário nos próprios espaços dos coletivos sociais”. (p. 244). Tomando mais uma vez a Espanha como exemplo, o autor continua salientando que o espaço institucional configurou-se num elemento importante, evidenciando a dimensão territorial do nível local e atribuindo um claro protagonismo aos municípios, apesar de que o envolvimento desses tenha sido escasso num dado momento. Por outro lado, são as próprias comunidades, segundo Osorio (2004, p. 245), “(a Andaluzia, em 1990; a Catalunha, em 1991; a Galiza, em 1992, e Valência, em 1995) [que] fixaram como intervenções prioritárias: a da formação para o ócio e a cultura, juntamente com as já reconhecidas formações instrumental e básica e formação para o mundo laboral”. (p. 245).

Já em Portugal, segundo Lima (apud CANÁRIO; CABRITO, 2005), a Educação de Adultos pode ser observada a partir da Revolução de 1974. Em seguida, tal educação passou a configurar como fruto da convergência entre políticas descontínuas e a falta de responsabilidade das elites pela educação dos seus concidadãos agravada pela “ausência de grandes instituições educativas ou de movimentos sociais com impacto na

educação da população adulta”. (p. 31). Uma ressalva a ser considerada é o ativismo prático de setores associativos e comunitários em situação de resistência ativa às políticas de solapamento das iniciativas sociais de cunho popular na reivindicação de uma formação profissional, política, cultural e social para a população marginalizada.

Nesse sentido, é possível considerar a necessidade de as pessoas se associarem com o germe da luta contra a dissuasão empreendida pelos governos instituídos e as camadas sociais mais abastadas. Ao discutir as *orientações metodológicas para o trabalho da educação de adultos nas instituições*, Federighi (1992, p. 56) afirma que “el principio asociativo es un factor que funda las perspectivas de transformación de las relaciones entre las instituciones y la sociedad civil”, pois é no conjunto dos associados que se localizam as discussões e a gestão da ação comum que possibilitam um desenvolvimento intelectual que pode levar os associados a resistir à dissuasão, “puesto que es a través de los grupos y los órganos que se producen por la praxis asociativa como se podrá conseguir la creación de un nuevo tipo de estado ‘generado por la experiencia asociativa’”, complementa Federighi. O fato de se associar estabelece um marco nas relações dos indivíduos, pois eles passam a escolher com quem querem conviver, ou seja, “a través de asociarse, se pasa de la naturalidad de las relaciones entre las personas a relaciones elegidas por propia voluntad”. (FEDERIGHI, 1992, p. 56). Porém, somente o fato de se associar não garante uma imunidade diante das necessidades infringidas a esse coletivo (os associados) interna e externamente. O fato de se associar é apenas uma alternativa de resistência à espera da implementação de outro tipo de relações entre os grupos sociais e os dispositivos políticos elaborados por outros grupos. Em outras palavras, pode residir aí uma possibilidade de “transformarse de usuario en sujeto de los procesos educativos”. (FEDERIGHI, 1992, p. 61).

Referências

- ANGULO, F. De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. In: PÉREZ-GÓMEZ, A. I.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J. F. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999. p. 261-319.
- ATOS, Manuel; CAMELO, João. A racionalidade compósita como modelo de análise das práticas de formação contínua. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, Porto: Afrontamento, n. 22, p. 27-40.
- ARROGANTE, V. Las universidades populares. In: OSORIO, A. Requejo. *Política de educación de adultos*. Santiago de Compostela: Tórculo, 1994, p. 371-393.
- BHOLA, H. S. *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris: Unesco, 1989.
- CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Org.). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 1999. p. 61-72.
- CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Org.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa, 2005.
- CANÁRIO, Rui. Adultos: da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35, v. 1, p. 85-99, 2001.
- CANÁRIO, Rui. Caminhando e aprendendo. *S@ber+*, ano 14, v. 3, p. 3-11, 2002.
- CANÁRIO, Rui. Formação de adultos e modos de trabalho pedagógico. In: CANÁRIO, Rui; NÓVOA, António. *Educação de adultos: um campo, uma problemática*. Lisboa: Educa; Ed. do Autor, 1999. p. 119-130.
- CARRASCO, Joaquin Garcia. *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel, 1997.
- CEITIL, Mário. *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Sílabo, 2006.
- CORREIA, José Alberto. *Sociologia da educação tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- CORREIA, José Alberto. A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho. In: CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Org.). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 1999. p. 61-72.
- COURTOIS, B.; PINEAU, G. (Org.). *La formation experientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, 1991.
- Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, DOGC núm. 4896 – 01/06/2007.
- EURYDICE Unidade Europeia. *Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição dos sistemas educativos dos Estados Membros da União Europeia*. Lisboa: Dapp/Gaeri, 2000.

FEDERIGHI, Paolo et al. *La organización local de la educación de adultos*. Madrid: Popular, 1992.

FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J.; JURADO, P. et al. *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro, 2000. p. 17-40.

FERNÁNDEZ, Florentino S. La educación de personas adultas en Europa. In: GARCÍA, Joaquín (Coord.). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel, 1997. p. 85-94.

FERNÁNDEZ, Florentino S. *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa; FPCE-UI, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GARCIA, Joaquín (Coord.). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel, 1997.

GOETZ, J. P.; LeCOMPTE, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Moratas, 1988.

LIMA, Licínio C. (Org.). *Educação de adultos: forum I*. Braga: Universidade do Minho/ Unidade de Educação de Adultos, 1994.

OSORIO, Augustin Requejo. Animação sociocultural e educação de adultos. In: TRILLA, Jaume (Coord.). *Animação sociocultural*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. p. 235.

REVISTA DE CIÊNCIAS DE L'EDUCACIÓN. Any XXXI, època. Tarragona, juny, 2007.

SALINAS, Ch. A. Los derechos de propiedad intelectual en la recta final de la Ronda de Uruguay. *Comercio Exterior*, México, v. 40, n. 3, p. 267-271, mar. 1990.

PROYECTO de Realizació d'itineraris d'inserció sociolaboral (RIISL), 2009.

QUINTAS, Helena Luísa Martins. *Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: ANQ, 2008. (Coleção Perspectivas e Reflexões, 1).

TEJADA, J.; GIMÉNEZ, V. (Coord.). *Formación de formadores: escenario institucional*. Madrid: Thomson, 2007. p. 543ss.

TRIOLO, F. El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, ano 228, p. 70-74, 1994.

VAZ, Henrique. *PROJECTO ZERO: a escola no teatro: aignificado da instância trabalho numa escola profissional artística: Estudo de Caso*. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2007.

Sites:

<http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html>. Acesso em: 21 maio 2009.

<<http://www.poph.qren.pt/index.asp>>. Acesso em: 26 maio 2009.

<<http://www.poph.qren.pt/upload/docs/apresentação/PO%20Potencial%20Humano.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2009.

Recebido em 5 de abril de 2010 e aprovado em 19 de junho de 2010