UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS

DIVERSIDADE E INTERDEPENDÊNCIA DE LÓGICAS DE FORMAÇÃO

Carmen de Jesus Dores Cavaco

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

(Formação de Adultos)

2008

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS

DIVERSIDADE E INTERDEPENDÊNCIA DE LÓGICAS DE FORMAÇÃO

Carmen de Jesus Dores Cavaco

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Rui Canário

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

(Formação de Adultos)

2008

Resumo

A presente investigação teve como principal objectivo a análise das lógicas de acção inerentes às ofertas de educação e formação, frequentadas por adultos pouco escolarizados. Neste trabalho, parte-se do princípio que a categoria social dos "adultos pouco escolarizados" engloba uma grande heterogeneidade, incluindo pessoas com idade, nível de escolaridade, situação face à actividade profissional e competências de literacia muito distintas.

Na análise, tenta-se compreender de que modo as orientações políticas definidas a nível internacional (nível macro) e nacional (nível meso) influenciam as práticas de educação e formação de adultos, a nível local (nível micro). A análise da evolução da política de educação de adultos, a nível internacional e nacional, centrou-se em fontes documentais. A análise das lógicas de acção das ofertas de educação e formação frequentadas por adultos pouco escolarizados decorreu de um estudo de caso territorial, em cinco concelhos do Baixo Alentejo (Aljustrel, Castro Verde, Ourique, Almodôvar e Mértola). Na investigação analisa-se também a organização e funcionamento de três Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, devido ao carácter recente e inovador desta oferta dirigida aos adultos pouco escolarizados.

A análise da intervenção dos actores locais, responsáveis pela oferta de educação e formação de adultos, permitiu a elaboração de uma tipologia constituída por cinco tipos de lógicas: ortopedia social; qualificação individual; desenvolvimento organizacional; animação/ocupação de tempos livres e intervenção comunitária. Estas lógicas de acção influenciam a organização e funcionamento da formação, a mobilização dos adultos pouco escolarizados e os resultados. A análise do dispositivo dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências permitiu-nos verificar a complexidade do reconhecimento, validação e certificação de competências e as tensões que lhe estão subjacentes, elementos que têm repercussões na organização e funcionamento do processo; nas metodologias, nos instrumentos, nas funções dos técnicos das equipas, nas representações e resultados do processo junto dos adultos.

Palavras-Chave: *adultos pouco escolarizados, formação, reconhecimento e validação de adquiridos experienciais*

Résumé

Cette recherche a eu comme objectif l'analyse des logiques d'action inhérentes aux offres d'éducation et de formation, fréquentées par des adultes peu scolarisés. Dans ce travail, nous considérons que la catégorie sociale des « adultes peu scolarisés» regroupe une très grande hétérogénéité y compris des personnes dont l'âge, le niveau de scolarité, la situation face à l'activité professionnelle et les compétences d'alphabétisme sont très distinctes.

Dans l'analyse, on cherche à comprendre comment les orientations politiques définies au niveau international (niveau macro) et national (niveau méso) influencent les pratiques d'éducation et la formation d'adultes, au niveau local (niveau micro). L'analyse de l'évolution de la politique d'éducation d'adultes, au niveau international et national, a été centrée sur des données documentaires. L'analyse des logiques d'action des offres d'éducation et de formation fréquentées par des adultes peu scolarisés s´appuie sur une étude de cas territorial, dans cinq mairies au Alentejo (Aljustrel, Castro Verde, Ourique, Almodôvar et Mértola). Dans cette recherche, nous analysons aussi l'organisation et le fonctionnement de trois Centres de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences, à cause du caractère émergeant et innovateur de cette offre, dirigée aux adultes peu scolarisés.

L'analyse de l'intervention des acteurs locaux, responsables de l'offre d'éducation et de formation des adultes, a permis l'élaboration d'une typologie avec cinq types de logiques: logique d´orthopédie sociale; logique de qualification individuelle; logique de développement organisationnel; logique d´animation/occupation de temps libres et logique d´intervention communautaire. Ces logiques d'action ont des conséquences dans l'organisation et le fonctionnement de la formation, dans la mobilisation des adultes peu scolarisés et dans les résultats de la formation.

L'analyse du dispositif mis en place dans les Centres de Reconnaissance, de Validation et Certification de Compétences a permis de vérifier la complexité de la reconnaissance et la validation des compétences et les tensions que lui sont sous-jacentes, éléments qui ont des répercussions dans l'organisation et le fonctionnement du processus; dans les méthodologies, dans les instruments, dans les fonctions des techniciens des équipes, dans les représentations et les résultats du processus auprès des adultes.

Mots-Clés: *Adultes peu scolarisées, formation, reconnaissance des acquis*.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Doutor Rui Canário, um agradecimento muito especial pelo incentivo e confiança, pelo apoio científico, pelo seu pensamento, que muito me orientou e inspirou, e pela amizade.

A todas as pessoas entrevistadas e às que facultaram os dados quantitativos, um agradecimento pela colaboração e disponibilidade. Aos elementos das equipas dos CRVCC, um agradecimento pela cooperação, amabilidade e partilha de reflexões. Aos adultos entrevistados, um agradecimento especial pela partilha do seu percurso de vida, dos seus saberes e projectos.

Aos meus colegas agradeço o incentivo. À Natália um agradecimento pelo apoio, pela amizade e pela leitura atenta deste trabalho. Ao Prof. João Barroso, ao Belmiro e ao João Pinhal agradeço as palavras de encorajamento. À Mónica e à Gabriela agradeço o arranjo final do documento.

Aos responsáveis pelo Serviço de Bolsas da Fundação Calouste Gulbenkian agradeço a atribuição da bolsa de curta duração, que possibilitou a realização de um período de investigação no CNAM, em Paris. Ao Prof. Doutor Guy Jobert agradeço o acolhimento e apoio durante a estadia no CNAM. Ao Daniel, ao Stephane, ao Pierre e à Corinne agradeço a hospitalidade.

Aos meus familiares e amigos, um agradecimento muito especial pelo apoio incondicional.
À Inês um agradecimento do tamanho do mundo e um pedido de desculpas pelo tempo subtraído às brincadeiras.

Índice

INTRODUÇÃO……1

PARTE I
CONSTRUÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO E METODOLOGIA……5

CAPÍTULO I
PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA ……7

1. A problemática do estudo — os adultos pouco escolarizados e a formação……...7
1.1 Pressupostos epistemológicos……...7
1.2 Pressupostos teóricos……..12
1.3 Termos e conceitos — a definição (im)possível……..22
1.4 Justificação da investigação……...31
1.5 Objectivos e questões de pesquisa……33

2. Procedimentos metodológicos da investigação……....35
2.1 Método: o estudo de caso……....35
2.2 Dispositivo de recolha, tratamento e análise de dados……..39

CAPÍTULO II
POLÍTICAS EDUCATIVAS E OS ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS: DA
"EDUCAÇÃO PERMANENTE" À "APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA"……45

1. Orientações políticas a nível internacional……..47
1.1 O movimento da "educação permanente" e o analfabetismo……51
1.1.1 A humanização do desenvolvimento e a educação integral……..51
1.1.2 Das campanhas de alfabetização à alfabetização funcional ……..……..54

1.2 A "aprendizagem ao longo da vida" e a literacia……70
1.2.1 Educação de adultos subjugada à gestão de recursos humanos……70
1.2.2 Mudança de conceitos: dos analfabetos aos públicos desfavorecidos……...83
1.2.3 O reconhecimento de adquiridos experienciais e a "gestão de si"……....86

2. A política de educação de adultos a nível nacional……...88
2.1 Orientações políticas e diversidade de lógicas……....105
2.1.1 A lógica da *educação popular e do associativismo*……105
2.1.2 A lógica da *escolarização compensatória*……111
2.1.3 A lógica da *qualificação e gestão de recursos humanos*……115

2.2 As novas orientações políticas e os adultos pouco escolarizados……119

CAPÍTULO III
ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS EM PORTUGAL – AS ESTATÍSTICAS,
OS PERCURSOS EXPERIENCIAIS E OS ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO……129

1. Das estatísticas aos percursos experienciais……...129
1.1 A persistência do analfabetismo……129
1.2 Adultos pouco escolarizados: a leitura dos números……...131
1.3 Adultos pouco escolarizados: percursos de vida……143
1.3.1 Nuno — a (des)ilusão no ensino recorrente……...145
1.3.2 José — o homem dos "sete ofícios"……...146
1.3.3 Matias — a força dos projectos de vida……149
1.3.4 Ana – a (des)continuidade do percurso escolar……...154

1.3.5 Maria — curiosidade e motivação para a aprendizagem.....157
1.3.6 Alice — de costureira a formadora.....160
1.3.7 Francisco — os projectos profissionais.....162
1.3.8 Isabel — da indústria ao trabalho com os idosos.....166

2. Adultos pouco escolarizados: elementos de síntese dos estudos de investigação.....169
2.1 Ensino recorrente: predomínio do modelo escolar e do público jovem.....186
2.2 Extra-escolar: as potencialidades da educação não formal.....203
2.3 Cursos EFA — a inovação (com)prometida.....208
2.4 Centros Novas Oportunidades — reconhecimento dos adquiridos experienciais.....216

PARTE II
DIVERSIDADE E INTERDEPENDÊNCIA DE LÓGICAS DE FORMAÇÃO DE ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS 225

CAPÍTULO IV
FORMAÇÃO DE ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS NO TERRITÓRIO EM ESTUDO.....227

1. A formação de adultos e a territorialização.....227
2. As ofertas de formação e os adultos pouco escolarizados.....238
2.1 O ensino recorrente.....243
2.2 A educação extra-escolar.....250
2.3 A formação profissional.....263
2.3.1 As entidades formadoras e a formação profissional.....263
2.3.2 As entidades empregadoras e a formação profissional.....283

2.4 As lógicas da formação e os adultos pouco escolarizados 312
2.4.1 A lógica da *intervenção comunitária*.....321
2.4.2 A lógica da *animação/ocupação de tempos livres*.....332
2.4.3 A lógica da *ortopedia social*.....353
2.4.4 A lógica de *desenvolvimento organizacional*.....363
2.4.5 A lógica da *qualificação individual*.....383
2.4.6 A diversidade e interdependência das lógicas de formação 400

CAPÍTULO V
EMERGÊNCIA DE NOVAS PERSPECTIVAS — RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS.....407

1. O reconhecimento e validação de competências e a dinâmica formativa no território em estudo.....410
2. Os cursos EFA e as limitações à inovação.....422
3. Uma prática em construção — o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.....438
3.1 O reconhecimento e validação — um processo de avaliação?.....455
3.2 A avaliação de competências.....465
3.3 A experiência e os adquiridos experienciais.....471
3.4 As metodologias e o reconhecimento de adquiridos.....487
3.5 Os instrumentos e o reconhecimento de adquiridos.....493
3.6. A adesão dos adultos e os resultados (in)esperados do processo.....503
3.7. A emergência e alteração de actividades profissionais 509
3.7.1 Emergência de uma nova actividade profissional — o profissional de RVC 509
3.7.2 Alteração da actividade do formador — o formador de RVC 519
3.7.3 Funções e competências do profissional de RVC e do formador de RVC 530

CONCLUSÃO……539

1. Orientações e pressupostos……539

2. Lógicas de acção dos promotores locais da formação……542
2.1 A prevalência da lógica da *ortopedia social*……544
2.2 A "gestão de si" e a lógica da *qualificação individual*……549
2.3 As entidades empregadoras e a lógica de *desenvolvimento organizacional*……553
2.4 A lógica da *animação/ocupação tempos livres* e a elevada procura……556
2.5 A lógica da *intervenção comunitária* e o carácter integrado dos dispositivos formativos ……559

3. Reconhecimento de adquiridos experienciais……562
3.1 Os domínios de complexidade……562
3.2 Metodologias, instrumentos e acompanhamento……572

4. A diversidade e interdependência de lógicas de formação……575

BIBLIOGRAFIA……587

ANEXOS

Anexo 1. Listagem de entrevistas e respectivos códigos……607

Anexo 2. Elementos quantitativos sobre os adultos pouco escolarizados……613

Anexo 3. Elementos quantitativos sobre a frequência de formação……621

Índice de quadros

Índice de quadros

Quadro 1. Questões orientadoras da investigação……..35

Quadro 2. Distribuição da taxa de analfabetismo, por região e variação entre 1991 e 2001……129

Quadro 3. Evolução da taxa de analfabetismo entre 1991 e 2001 no território em estudo……130

Quadro 4. Adultos certificados no 1º ciclo do ensino recorrente, entre 2000 e 2004……..131

Quadro 5. Adultos pouco escolarizados residentes em Portugal, por nível de ensino e grupo etário……..132

Quadro 6. Adultos pouco escolarizados em Portugal, por nível de escolaridade, segundo o sexo e os grupos etários, em percentagem……..133

Quadro 7. Adultos pouco escolarizados de 18 e mais anos, por nível de escolaridade, segundo o sexo e o concelho……134

Quadro 8. Adultos pouco escolarizados de 18 e mais anos, segundo o grupo etário, no território em estudo……...135

Quadro 9. Adultos pouco escolarizados, residentes em Portugal com 15 e mais anos, empregados……136

Quadro 10. População pouco escolarizada, no território em estudo, com 15 e mais anos, empregada……...137

Quadro 11. População residente em Portugal, com 15 e mais anos, desempregada e pouco escolarizada……...138

Quadro 12. População pouco escolarizada, no território em estudo, com 15 e mais anos, desempregada……...139

Quadro 13. População residente em Portugal, pouco escolarizada, com 15 ou mais anos, por condição perante a actividade económica……141

Quadro 14. População pouco escolarizada, no território em estudo, com 15 ou mais anos, por condição perante a actividade económica (sentido lato)……142

Quadro 15. Número de formandos no ensino recorrente, por níveis de escolaridade, nos concelhos em estudo, entre 2000-2004……..243

Quadro 16. Número de formandos do ensino recorrente por níveis de escolaridade, nos concelhos em estudo e no Alentejo, entre 2000-2004……...244

Quadro 17. Número de adultos envolvidos na educação extra-escolar, nos concelhos em estudo, entre 2000-2004……...251

Quadro 18. Total de formandos no POEFDS, nos concelhos em estudo, entre 2000-2004, por sexo……264

Quadro 19. Total de formandos no POEFDS, nos concelhos em estudo, entre 2000-2004, por situação face ao emprego……..265

Quadro 20. Número de formandos por nível de escolaridade e sexo, nos concelhos em estudo……267

Quadro 21. Número de formandos pouco escolarizados, por sexo, nos concelhos em estudo……269

Quadro 22. Número de formandos por grupo etário e género, nos concelhos em estudo……270

Quadro 23. Total de acções de formação realizadas no âmbito do POEFDS, no período 2000-2004, por tipo de entidade formadora e concelho……272

Quadro 24. Tipo de dinâmica formativa por entidade empregadora……284

Quadro 25. Número de formandos nos cursos EFA, nos concelhos em estudo e na região Alentejo, entre 2000-2004……..422

Quadro 26. Número de cursos EFA, nos concelhos em estudo, entre 2000-2004, por nível de escolaridade……425

Quadro 27. Número de adultos certificados no CRVCC, da Esdime, por nível de certificação……438

Quadro 28. Número de adultos certificados no CRVCC, da Esdime, no território em estudo……..439

Quadro 29. Funções e competências do profissional de RVC e do formador de RVC……..531

Índice de Anexos

(Disponível em formato digital na contracapa)

PARTE I – GUIÕES DE ENTREVISTAS

Anexo 1 – Guião das entrevistas a responsáveis das entidades formadoras
Anexo 2 – Guião das entrevistas a responsáveis das entidades empregadoras
Anexo 3 – Guião das entrevistas aos interlocutores das entidades gestoras/coordenadoras
Anexo 4 – Guião das entrevistas aos formadores
Anexo 5 – Guião das entrevistas aos formandos
Anexo 6 – Guião da entrevista à Coordenadora do Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação
Anexo 7 – Guião da entrevista aos Profissionais de RVC
Anexo 8 – Guião da entrevista aos Formadores de RVC
Anexo 9 – Guião da entrevista aos Adultos Certificados

PARTE II – ENTREVISTAS REALIZADAS

Anexo 10 – Entrevistas aos interlocutores das entidades formadoras

10.1 – Técnica do Centro de Formação Profissional de Aljustrel (E1)
10.2 – Técnica do Centro de Formação Profissional de Beja (E2)
10.3 – Vice-Presidente da Esdime (E3.1)
10.4 – Coordenadora dos Cursos EFA da Esdime (E3.2)
10.5 – Formadora e Mediadora de Cursos EFA (E3.3)
10.6 – Formandos Cursos EFA (Geriatria) (E3.4.1 a E3.4.3)
10.7 – Coordenadora da Formação na Associação de Defesa do Património de Mértola (E4)
10.8 – Presidente da Associação Alentejo XXI (E5)
10.9 – Coordenador da Formação da Associação de Municípios do Distrito de Beja (E6)
10.10 – Presidente do Centro de Formação de Professores (CENFOCAL) (E7)
10.11 – Presidente do Centro da Associação de Escolas de Mértola (E8)
10.12 – Responsável pela Oficina de Tecelagem (E9)
10.13 – Coordenadora Concelhia Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Almodôvar (E10.1)
10.14 – Formador de Educação Extra-Escolar (Educação para a Saúde) (E10.2)
10.15 – Formadora de Educação Extra-Escolar (Bainhas Abertas) (E10.3)
10.16 – Formandos de Educação Extra-Escolar (Educação para a Saúde) (E10.4.1 a E10.4.9)
10.17 – Formandas de Cursos de Educação Extra-Escolar (E10.5.1 a E10.5.3)
10.18 – Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Castro Verde (E11.1)
10.19 – Formadora do Ensino Recorrente (1º ciclo) (E11.2)
10.20 – Formadora da Educação Extra-Escolar (Informática) (E11.3)
10.21 – Formandos da Educação Extra-Escolar (E11.4.1 a E11.4.3)
10.22 – Coordenadora Concelhia Interina e Presidente Conselho Executivo da Escola EB2,3 e Secundária de Mértola (E12)
10.23 – Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Aljustrel (E13.1)
10.24 – Formador de Educação Extra-escolar (Educação para a Saúde) (E13.2)
10.25 – Formadora do Ensino Recorrente (1º ciclo) (E13.3)
10.26 – Formandos de Educação Extra-Escolar (Educação para a Saúde) (E13.4.1 a E13.4.5)
10.27 – Formandos do Ensino Recorrente (1º ciclo) (E13.5.1 a E13.5.12)

Anexo 11 – Entrevistas aos interlocutores das entidades empregadoras

11.1 – Responsável de Recursos Humanos da PubliObras (E14)
11.2 – Responsável de Recursos Humanos da CoopAlentejo (E15)
11.3 – Sócio-Gerente da ImoConstrução (E16)
11.4 – Directora de Recursos Humanos e Técnica do Departamento de Recursos Humanos da Reust (E17)
11.5 – Director de Recursos Humanos da Pirite-Extracção (E18)
11.6 – Sócio-Gerente da Padaria Ourique (E19)
11.7 – Director da Sociedade de Explosivos (E20)
11.8 – Técnica da Associação Regantes (E21)

11.9 – Comandante Bombeiros Voluntários de Aljustrel (E22.1)
11.10 – Formandos e formadores dos Bombeiros Voluntários de Aljustrel (E22.2.1 a E22.2.4)
11.11 – Responsável Recursos Humanos do Centro Paroquial de Ervidel (E23)
11.12 – Assistente Social da Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel (E24.1)
11.13 – Trabalhadores da Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel (E24.2.1 a E24.2.4)
11.14 – Assistente Social do Lar Jacinto Faleiro (E25)
11.15 – Assistente Social da Santa Casa da Misericórdia de Ourique (E26)
11.16 – Responsável pela Formação Santa Casa da Misericórdia de Mértola (E27)
11.17 – Responsável Recursos Humanos Câmara Municipal de Mértola (E28)
11.18 – Presidente Câmara Municipal de Ourique (E29)
11.19 – Responsável Recursos Humanos Câmara Municipal de Castro Verde (E30)
11.20 – Responsável Recursos Humanos Câmara Municipal de Aljustrel (E31)
11.21 – Vereadora Responsável Recursos Humanos Câmara Municipal de Almodôvar (E32)

Anexo 12. Entrevistas às entidades gestoras e coordenadoras

12.1 – Gestora do Programa Operacional da Região Alentejo (E33)
12.2 – Coordenador Regional do POEFDS (E34)
12.3 – Coordenadora Regional dos Cursos EFA e Acções S@ber+ (E35)
12.4 – Coordenador Regional do Programa INPME (E36)
12.5 – Técnica da Associação de Agricultores Campo Branco (E37)

Anexo 13. Entrevistas aos actores dos CRVCC

13.1 – Entrevista à Coordenadora do CRVCC da Esdime (E39.1)
13.2 – Entrevista Profissional RVC (E39.2)
13.3 – Entrevista Profissional RVC (E39.3)
13.4 – Entrevista Profissional RVC (E39.4)
13.5 – Entrevista Formador RVC (E39.5)
13.6 – Entrevista Formador RVC (E39.6)
13.7 – Entrevista Adulto Certificado (E39.7)
13.8 – Entrevista Adulto Certificado (E39.8)
13.9 – Entrevista Adulto Certificado (E39.9)
13.10 – Entrevista Adulto Certificado (E39.10)
13.11 – Entrevista Adulto Certificado (E39.11)

13.12 – Entrevista à Coordenadora do CRVCC da Fundação Alentejo (E40.1)
13.13 – Entrevista Profissional RVC (E40.2)
13.14 – Entrevista Profissional RVC (E40.3)
13.15 – Entrevista Profissional RVC (E40.4)
13.16 – Entrevista Formador RVC (E40.5)
13.17 – Entrevista Formador RVC (E40.6)
13.18 – Entrevista Adulto Certificado (E40.7)
13.19 – Entrevista Adulto Certificado (E40.8)
13.20 – Entrevista Adulto Certificado (E40.9)
13.21 – Entrevista Adulto Certificado (E40.10)
13.22 – Entrevista Adulto Certificado (E40.11)

13.23 – Entrevista à Coordenadora/Profissional RVC do Centro de Formação Profissional de Portalegre (E41.1)
13.24 – Entrevista Profissional RVC (E41.2)
13.25 – Entrevista Formador RVC (E41.3)
13.26 – Entrevista Formador RVC (E41.4)
13.27 – Entrevista Formador RVC (E41.5)
13.28 – Entrevista Adulto Certificado (E41.6)
13.29 – Entrevista Adulto Certificado (E41.7)
13.30 – Entrevista Adulto Certificado (E41.8)
13.31 – Entrevista Adulto Certificado (E41.9)

Lista de Abreviaturas

ADPM – Associação de Defesa do Património de Mértola

AIRC – Associação de Informática da Região Centro

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ATAM – Associação dos Técnicos de Administração Autárquica

CCDRA – Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo

CEFA – Centro de Estudos e Formação Autárquica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Educação de Adultos

CNO – Centros Novas Oportunidades

CRVCC – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional

ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste

Formador de RVC – Formador de reconhecimento e validação de competências

FSE – Fundo Social Europeu

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEMA – Programa Experimental Mundial de Alfabetização

POEFDS – Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social

PORA – Programa Operacional da Região Alentejo

Processo de RVCC – Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências

Cursos EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

Profissional de RVC – Profissional de reconhecimento e validação de competências

RSI – Rendimento Social de Inserção

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta de uma investigação cujo objectivo se centrou na análise das lógicas de acção subjacentes às actividades de educação e formação frequentadas por adultos pouco escolarizados. Com esta análise, pretende-se compreender de que forma as lógicas de acção influenciam a organização e funcionamento das práticas de educação e formação de adultos, a adesão dos adultos pouco escolarizados e os resultados que estão associados a essas mesmas dinâmicas. Em termos metodológicos, a investigação baseia-se, essencialmente, num estudo de caso territorial. Porém, ao longo deste trabalho o local é entendido como um espaço geográfico delimitado que, para além de apresentar características específicas e dinâmicas próprias, resultantes da acção dos seus actores, é também influenciado por factores regionais, nacionais, europeus e internacionais. Parte-se do princípio que o nível local é influenciado pelos níveis mais abrangentes (regional, nacional, europeu e internacional), mas que também os influencia.

A análise e recolha de dados é orientada para três níveis distintos, mas complementares: o nível macro; o nível meso e o nível micro. No actual contexto, marcado por políticas de educação e formação inspiradas na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, interessa-nos identificar a repercussão de tais politicas num determinado território nacional e compreender o seu impacto junto dos adultos pouco escolarizados. Através da análise, tenta-se perceber de que modo as orientações políticas definidas a nível internacional (nível macro) e a nível nacional (nível meso) influenciam as práticas de educação de adultos a nível local (nível micro).

A análise da evolução da política internacional de educação de adultos, nos últimos 30 anos (nível macro), baseia-se em fontes documentais, principalmente, nos relatórios das conferências internacionais de educação de adultos da UNESCO. A análise do nível meso também incide em fontes documentais, nomeadamente, na legislação nacional sobre a educação, em geral, e educação de adultos, em particular. A análise do nível micro baseia-se na realização de um estudo de caso territorial, nos concelhos de Aljustrel, Castro Verde, Ourique, Almodôvar e Mértola, no período temporal entre 2000 e 2004. No estudo, optou-se pela caracterização e análise das ofertas formativas de carácter mais tradicional dirigidas a adultos, tais como: a formação profissional realizada por entidades formadoras, públicas e privadas; a formação profissional promovida pelas entidades empregadoras; o ensino recorrente e os cursos de educação extra-escolar. Todavia, a caracterização e análise também incidiram nas novas ofertas de educação e formação dirigidas aos adultos pouco escolarizados, nomeadamente, nos

cursos EFA e nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Os dados empíricos sobre a oferta de educação e formação de adultos no território em estudo resultaram de fontes documentais e de entrevistas. As fontes documentais reportam-se a dados sobre a frequência das práticas de educação e formação. Para caracterizar a dinâmica de educação e formação de adultos nos cinco concelhos, optou-se pela realização de entrevistas semi-directivas aos responsáveis das entidades formadoras, das entidades empregadoras com mais de vinte trabalhadores, a formadores e a formandos. No âmbito da investigação, estudou-se a dinâmica dos três Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências existentes na região Alentejo, em 2002. Neste caso, realizaram-se entrevistas semi-directivas aos coordenadores, profissionais de RVC e formadores de RVC e entrevistas biográficas a alguns adultos certificados nestes Centros.

Ao longo do trabalho, procurou-se adoptar uma perspectiva crítica sobre a construção social do discurso relativo aos adultos pouco escolarizados. É necessário ter presente que a questão dos "adultos pouco escolarizados" é um construto social, que varia à medida que surgem alterações no nível determinado para a escolaridade obrigatória. Em Portugal, o uso desta designação surgiu na década de 90 e quase sempre associada a perspectiva de défice. O discurso mais frequentemente aludido sobre os "adultos pouco escolarizados" fundamenta-se na ideia de que se trata de um grupo homogéneo, de pessoas iletradas, desempregadas e excluídas. Neste trabalho, considera-se que a designação "adultos pouco escolarizados" é um construto social, uma tentativa de classificar as pessoas a partir do seu nível de escolaridade, o que reflecte e reproduz, desde logo, uma forma de pensar o social através da hegemonia do modelo escolar. Nesta investigação, à semelhança do que defende Bernard Lahire (2003a) recusa-se a perspectiva miserabilista que tende a considerar todas as pessoas com reduzida escolaridade em situação de défice, mas também não se reconhece a perspectiva populista, que nega a importância das competências de literacia para a vida na sociedade contemporânea. Parte-se do princípio que a categoria social dos designados "adultos pouco escolarizados" engloba uma grande heterogeneidade, pois inclui pessoas com idade, nível de escolaridade, situação face à actividade profissional e competências de literacia muito distintas, o que torna incorrectas as generalizações que se pretendam realizar sobre estes adultos.

Seguidamente identifica-se a estrutura e o conteúdo da dissertação. O presente documento está organizado em duas partes: na primeira parte, identificam-se elementos referentes à construção do objecto de estudo e à metodologia; na segunda parte, apresentam-se e analisam-se os dados empíricos sobre as ofertas de educação e formação no território em estudo. A primeira parte do relatório é composta por três capítulos. O primeiro capítulo centra-se

na definição da problemática e na explicitação da metodologia do estudo. Deste modo, identificam-se os pressupostos epistemológicos e teóricos da investigação, alguns dos conceitos estruturantes do trabalho, os objectivos e as questões orientadoras da investigação e os procedimentos metodológicos (o método e o dispositivo de recolha, tratamento e análise dos dados). O segundo capítulo explora as orientações políticas a nível internacional e nacional, tendo como dimensões de análise as duas grandes perspectivas educativas das últimas três décadas — a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida. Visa-se elucidar as diferenças entre ambas as perspectivas educativas, a sua influência nas políticas de educação de adultos, em geral, e em particular, nas dirigidas aos adultos pouco escolarizados; e tentar perceber de que forma as medidas de política internacional se repercutiram a nível nacional. O terceiro capítulo incide na caracterização e análise do grupo social dos "adultos pouco escolarizados" e recorre-se a três tipos de elementos: i) à informação estatística para perceber elementos como a idade, o nível de escolaridade e a situação face à profissão; ii) à análise de percursos de vida de alguns adultos entrevistados; iii) aos dados provenientes de estudos sobre os adultos pouco escolarizados ou as ofertas formativas que lhe são dirigidas.

A segunda parte do relatório é constituída por dois capítulos. No primeiro capítulo identificam-se e analisam-se os elementos quantitativos relativos às ofertas mais tradicionais de educação e formação frequentadas por adultos pouco escolarizados (ensino recorrente, cursos de educação extra-escolar e formação profissional) e as lógicas de acção que lhe estão subjacentes. Para analisar as lógicas inerentes às acções de educação e formação de adultos frequentadas por adultos pouco escolarizados elaborou-se uma tipologia. A tipologia apresentada é constituída por cinco tipos de lógicas: ortopedia social; qualificação individual; desenvolvimento organizacional; animação/ocupação de tempos livres e intervenção comunitária. Neste capítulo analisa-se a influência das lógicas de acção na organização e funcionamento das práticas de educação e formação de adultos e na adesão dos adultos pouco escolarizados. No segundo capítulo da segunda parte são identificadas e caracterizadas as ofertas mais recentes de educação e formação de adultos pouco escolarizados (cursos EFA e CRVCC) e o seu impacto na dinâmica formativa local. Este capítulo centrou-se na análise do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Exploram-se alguns elementos, tais como as questões da avaliação, as competências e as experiências de vida, que nos ajudam a compreender a complexidade destas novas práticas sociais. Analisam-se também as tensões resultantes da co-presença de duas perspectivas distintas nestas práticas: a perspectiva humanista e a perspectiva centrada na produção de mão-de-obra qualificada (gestão de recursos humanos). Tenta-se compreender de que modo esses elementos de

complexidades e as tensões presentes nos dispositivos influenciam as metodologias e os instrumentos, a mobilização dos adultos, os resultados do processo, e a emergência e/ou alteração das actividades do profissional de RVC e do formador de RVC. De seguida apresenta-se a conclusão, onde se sistematizam elementos sobre as lógicas de acção inerentes à formação frequentada por adultos pouco escolarizados e sobre o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

PARTE I

CONSTRUÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO E METODOLOGIA

Capítulo I
Problemática e metodologia

1. A problemática do estudo — os adultos pouco escolarizados e a formação

1.1 Pressupostos epistemológicos

Este trabalho enquadra-se no domínio científico das Ciências da Educação e, em termos teóricos, apoia-se num conjunto alargado de contributos das Ciências Sociais, por se considerar que, mais importante do que estabelecer e definir claramente fronteiras com outras disciplinas, é útil e pertinente concentrar esforços na construção de um objecto de estudo singular e, que simultaneamente, faça "apelo ao património teórico e conceptual que tende a ser comum às várias ciências sociais" (Canário, 2003, p.8). Para Bernard Charlot (2001) as Ciências da Educação centram-se no estudo do homem a partir do "triplo ponto de vista da sua hominização (o tornar-se ser humano), da sua socialização (o tornar-se membro de uma cidade e mesmo várias) e da sua personalização (o tornar-se um ser singular)" (p.165), pelo que se torna fundamental reconhecer a importância de uma perspectiva interdisciplinar que permita respeitar, tanto quanto possível, a complexidade e riqueza dos fenómenos educativos.

Ao longo da investigação considerou-se essencial seguir uma "epistemologia da escuta" (Canário, 2003, p.14), partindo-se do pressuposto que os fenómenos educativos em estudos constituem um campo de práticas, que são, ao mesmo tempo, atravessados pelo "debate filosófico e político" (Canário, 2003, p.15). Nesta investigação, adopta-se uma perspectiva crítica que visa contribuir para o aumento de lucidez sobre as políticas e práticas educativas, nomeadamente, as direccionadas para os adultos pouco escolarizados. Parte-se do princípio que a análise crítica e a "desnaturalização" dos fenómenos educativos estão entre os principais contributos das Ciências da Educação. As Ciências da Educação podem assumir um papel muito importante na construção de problemas científicos sobre o domínio educativo e na produção de conhecimento nessa área, o que pode "contribuir para um acréscimo de lucidez, por parte de todos os actores sociais envolvidos no campo da educação" (Canário, 2003, p.20).

A investigação é uma tentativa sistemática de elaboração de respostas às questões (Tuckman, 2005, p.5), questões, essas, que surgem no âmbito de uma problemática e de um objecto de estudo. As ciências sociais, nas quais se inscrevem as Ciências da Educação, "não estudam a realidade em si, ou fragmentos dela, mas sim objectos científicos, construídos pela

própria actividade investigativa" (Canário, 2003, p.7). Os objectos de estudo não existem *per si*, resultam de um processo de construção que é intrínseco a cada processo de investigação e ao investigador. Ou seja, o investigador constrói "técnica e teoricamente" o objecto de estudo (Pires, 1997, p.20). A construção do objecto de estudo está directamente associada à problemática teórica e às questões que esta permite colocar sobre as práticas sociais. A análise das práticas sociais implica "um processo de construção dos objectos de estudo" (Canário, 1995, p.98), que tem inerente um olhar específico sobre a realidade, que nunca é neutro, pois depende no ponto de vista do investigador. Deste modo, podemos afirmar que "a cada investigação concreta corresponde um específico objecto de estudo, construído com base num olhar teórico particular (entre vários possíveis) sobre um segmento da realidade, recortado de forma não arbitrária" (Canário, 1995, p.99).

A construção da problemática e do objecto de estudo, a definição do dispositivo de investigação e a recolha e análise de dados são questões interdependentes que constituem um processo gradual, isto porque "o objecto da investigação qualitativa constitui-se progressivamente, em ligação com o terreno, a partir da interacção com os dados recolhidos e da análise que se realiza, e não somente a partir dos elementos teóricos sobre o domínio" (Deslauriers e Kérisit, 1997, p.92). A construção do objecto de estudo é um processo que acompanha todas as fases da investigação e caracteriza-se por delimitações sucessivas, resultantes da escuta permanente e atenta do terreno, do questionamento dos dados e da reflexão e conceptualização. A construção do dispositivo da investigação é um processo que "constitui um todo, que não pode ser pensado como uma simples sequência linear de etapas pré-determinadas" (Canário, 1995, p.106), tornando-se frequente e adequado um movimento em espiral, marcado por relações dialécticas entre as várias etapas. A recolha de dados ao incidir sobre o contacto com os actores, com a sua experiência e representações, funciona como uma fonte para emergência de novas questões e para a sucessiva delimitação do objecto de estudo. É nesse sentido que se pode considerar que "os modos de investigação e as técnicas de recolha de informação decorrem, e são parte constitutiva e integrante, do processo de construção do objecto de estudo" (Canário, 1995, p.106).

Este estudo, na tradição da investigação qualitativa caracteriza-se por apresentar "um carácter iterativo e retroactivo, marcado pela simultaneidade da recolha de dados, análise e elaboração das questões de pesquisa" (Deslauriers, Kérisit, 1997, p.99). Nesta perspectiva, o investigador assume um papel de "bricoleur" criativo que tem uma margem de autonomia considerável para (re)definir e construir em permanência o objecto de estudo, o qual depende dos dados recolhidos, da metodologia, do enquadramento teórico, mas também do campo

disciplinar em que se enquadra e da influência dos seus pares. Estes elementos intimamente associados à construção do objecto de estudo são influenciados por questões epistemológicas, teórico-metodológicas e pela experiência de vida e valores do investigador. A construção do objecto de estudo deriva, bastante, da experiência de vida do investigador e do seu posicionamento perante a ciência e o mundo em que vive. É necessário reconhecer que as nossas trajectórias de vida, os valores, as crenças e os quadros de referência que transportamos "são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações […] constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio" (Sousa Santos, 2000, p.80).

A investigação que se apresenta resulta da combinação entre a experiência e o raciocínio, constituindo um processo lógico e sistemático (Rodrigues-Lopes, 2005), processo que, no plano epistemológico, foi marcado essencialmente pelos pressupostos inerentes às perspectivas fenomenológica e crítica. A perspectiva fenomenológica, como o próprio nome indica, centra-se no estudo dos fenómenos, partindo do pressuposto que estes são construções que resultam da acção dos actores sociais; entende-se que o "mundo social não nos é dado, como postulam os positivistas, mas é constantemente construído pelos actores sociais" (Laperrière, 1997, p.311). Neste caso, a construção dos factos resulta de uma atribuição de sentido à realidade, que é mediada pelas nossas referências teóricas, esquemas de pensamento, experiências, interacções com os outros e com o ambiente. Trata-se de uma abordagem aberta que, ao defender o carácter construído dos fenómenos sociais, reconhece o seu carácter contingencial, a relação dialéctica sujeito/objecto e a importância de não se estabelecerem hipóteses à *priori.* O que justifica uma construção progressiva das hipóteses, em estreita articulação com a recolha e conceptualização, ao longo da investigação no terreno.

A perspectiva fenomenológica é "orientada para a descoberta", o seu objectivo é encontrar o sentido para os dados, "a atitude deve ser suficientemente aberta para deixar os significados imprevistos manifestarem-se" (Giorgi, 1997, p.355). A fenomenologia pretende "deixar falar os fenómenos por si" (Laperrière, 1997, p.309). Porém, privilegiar o vivido dos actores sociais para compreender a sua acção não significa que a investigação se centre necessariamente na descrição minuciosa das acções ou dos fenómenos através da sua observação e captação das dinâmicas. Em muitos casos, tal como ocorre nesta investigação, procura-se privilegiar a acção interpretada quer pelos actores, quer pelo investigador "daí a importância da linguagem e da conceptualização" (Deslauriers e Kérisit, 1997, p.90). Os actores sociais actuam em função de estímulos e de símbolos, "esses símbolos são a linguagem e as acções dos outros, elementos que os actores sociais definem e interpretam constantemente, de

uma situação para outra, as suas próprias acções são o resultado dessas interpretações" (Laperrière, 1997, p.311). A fenomenologia é uma perspectiva compreensiva que incide na interpretação global do significado atribuído pelos actores sociais à sua acção, tornando-se difícil "distinguir o que foi observado daquilo que foi interpretado" (Mucchielli, 2002, p.34). A dimensão compreensiva inerente à perspectiva fenomenológica não deve ser percepcionada como um simples método para captar o sentido da acção individual e colectiva, mas como uma "verdadeira condição ontológica da vida humana em sociedade" (Giddens, 1996, p.34).

Nesta pesquisa, reconhece-se a importância da perspectiva dos actores sociais na definição do seu universo social sem, no entanto, se negligenciar a influência do contexto meso e macro-social no qual se enquadram as suas acções. Para a compreensão dos fenómenos sociais é necessário conhecer o contexto no qual estes se inscrevem. Por um lado, porque os elementos estudados só fazem sentido na sua relação com o todo, por outro lado, porque é necessário ter em conta complexidade do mundo, "não somente ligada à multiplicidade de elementos e sistemas que aí estão presentes, mas também à relativa indeterminação dos fenómenos e à sua evolução constante, da qual resulta a sua singularidade e diversidade" (Giorgi, 1997, p.372). Para Bachelard (1986), o conhecimento produzido pelo investigador é sempre um conhecimento "aproximado", isto porque o saber científico está constantemente a ser reconstruído. O conhecimento "anterior explica o novo e assimila-o, por outro lado, o novo consolida e organiza o antigo" (Bachelard, 1968, p.15). A construção científica "supõe necessariamente uma deformação da realidade, o que não significa automaticamente uma deformação da verdade" (Sousa Santos, 1987, p.282). A compreensão dos fenómenos, quer pela observação directa quer pela análise do discurso dos actores directamente envolvidos, implica "deformações da realidade", mas pode permitir aproximações da "verdade".

Para Ricoeur, o discurso dos actores sociais tem subjacente um enredo, uma intriga, na sua perspectiva o discurso é construído à posterior para dar sentido à acção. A identificação das lógicas de acção através da análise do discurso dos actores sociais deve ter em atenção esses elementos, como refere Dortier (2000) "a multiplicidade de interpretações possíveis, a multiplicidade de sentidos escondidos num discurso, numa conversa tornam ilusória a sua transparência" (p.71). Os actores sociais, ao longo deste trabalho, são entendidos como sujeitos conscientes, portadores de vontade, de projectos, e dotados de uma consciência de si, à semelhança da perspectiva defendida por Paul Ricoeur. Ricoeur (2004) destaca a capacidade de agir, de pensar e de sentir do ser humano, considerando a sua reflexividade como forma de acção, a qual associa de uma forma dialéctica ao reconhecimento. O agir está intimamente associado ao reconhecimento, e este processa-se em dois sentidos, mantendo sempre uma

relação dialéctica: o reconhecer e o ser reconhecido. A acção, a reflexão e a linguagem são elementos intrinsecamente ligados pelo que a reflexividade enquanto capacidade distintiva da espécie humana "está integral e intimamente dependente do carácter social da linguagem" (Giddens, 1996, p.34). A linguagem é um sistema de sinais que compreende significados e, nesse sentido, "é um canal da actividade social prática diária" (Giddens, 1996, p.34).

A noção de *acção* diz respeito quer ao acto realizado quer ao significado que lhe é atribuído e o significado atribuído às experiências é mediado pela reflexão e pela linguagem. A acção, enquanto experiência subjectiva, "implica um olhar reflexivo para o acto pelo autor e pelos outros, é algo que apenas pode ser aplicado retrospectivamente, em relação aos actos decorridos" (Giddens, 1996, p.43). As experiências não são dotadas de significado *per si*, este é construído retrospectivamente pelos actores, através da sua reflexão e discurso sobre a acção, pressuposto que orientou esta pesquisa. A perspectiva fenomenológica atribui uma importância capital ao sujeito (sujeito experiencial), no entanto, não lhe confere um estatuto de actor. A etnometodologia, embora influenciada pela fenomenologia, apresenta a esse nível com um contributo original, porque percepciona o sujeito como actor. Este é entendido, em simultâneo, "como objecto de investigação e como sujeito que age, institui, aceita, e é capaz, ao mesmo tempo, de consciência e de transformação" (Mucchielli, 2002, p.12), ideias que se reflectiram e influenciaram esta investigação. O estudo das lógicas de acção inerentes à formação de adultos é baseado nos dados recolhidos juntos dos actores locais, com inspiração na perspectiva etnometodologica, tenta-se "compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem do mundo em que habitam" (Bogdan e Biklen, 1994, p.60).

A perspectiva de Habermas, herdeiro da Escola de Frankfurt, sobre a hermenêutica e a teoria crítica foram também fontes de inspiração nesta investigação, considerando-se principalmente o seu contributo na teorização sobre a compreensão da acção humana, da linguagem, enquanto expressão do ser humano no mundo e da emancipação como processo de "libertação dos indivíduos da dominação: não só da dominação dos outros, mas também da dominação de forças que não entendem ou controlam" (Giddens, 1996, p.77). Habermas (1987) apresentou uma tipologia com quatro modelos de acção: o agir teleológico; a concepção axiológica; a lógica dramatúrgica e o agir comunicacional. Estes quatro modelos, que se manifestam em articulação na vida diária, permitem compreender as várias formas de racionalidade da acção humana. Para Habermas (1987), assumir o outro como sujeito, e não como objecto, é o que distingue o agir comunicacional de uma manipulação, nesse sentido o agir comunicacional é estruturante para a integração social, a democracia e a emancipação. Os actores sociais intervêm no mundo que os rodeia e por via da reflexão e do agir comunicacional

constroem um sentido para a sua acção, são reconhecidos pelas suas acções e reconhecem-se a si próprios enquanto intervenientes activos.

Reconhecer que a reflexão e o agir comunicacional são aspectos inerentes ao ser humanos significa admitir que todas as pessoas, independentemente do seu nível de escolaridade, são actores sociais, antes de mais porque são actores da sua própria vida e do seu processo de aprendizagem. O que também implica admitir que o investigador é um interveniente activo na vida social e não pode limitar-se a observar e a descrever do exterior os comportamentos sociais. O investigador de ciências sociais é membro de uma comunidade e não pode abstrair-se da sua participação, o que significa que, independentemente do seu objecto de estudo e da sua metodologia, o trabalho que desenvolve "afecta-o a si próprio, os outros e o mundo no qual participa" (Schurmans, 2006, p.41). Ao longo desta investigação adoptou-se, sobretudo, uma postura de "escuta" atenta aos actores sociais contactados no território em estudo, e não houve a preocupação de manter um distanciamento dos actores e das suas práticas, com o pretexto de uma pretensa objectividade. Pelo contrário, optou-se por uma estratégia de "escuta dialogante", assumindo-se que os momentos de realização das entrevistas, das conversas informais, das observações constituem práticas sociais, em que o investigador interage com os interlocutores, e que quanto mais rica é essa interacção mais possibilidades tem de aceder a informação que lhe permita compreender a diversidade, a riqueza e a complexidade das práticas sociais em estudo. No caso dos CRVCC optou-se, em alguns momentos, por uma postura de "cooperação". À medida que se analisaram os dados recolhidos, estes foram facultados aos interlocutores entrevistados por se considerar que poderia ser útil e pertinente para as equipas ter acesso a elementos de conceptualização sobre as suas práticas.

1.2 Pressupostos teóricos

Explicitam-se aqui alguns dos pressupostos teóricos orientadores deste trabalho de investigação, numa tentativa de demarcar o ponto de vista a partir do qual se observaram e analisaram os dados empíricos, embora se reconheça que este esforço de explicitação será sempre incompleto porque o saber resultante das "nossas trajectórias e valores, do qual podemos ter ou não consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não ditos do nosso discurso científico" (Sousa Santos, 2000, p.80). Num contexto histórico em que prevalece a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, marcada pela subordinação

funcional da educação e formação à racionalidade económica, considera-se essencial compreender as consequências de tal perspectiva nas políticas e práticas de educação e formação de adultos, especialmente, dos adultos pouco escolarizados.

Nesta investigação está subjacente a ideia de que "o problema dos não escolarizados não corresponde a um dado mas sim a um construído histórico que exprime uma determinada maneira de equacionar as questões educativas" (Canário, 2001b, p.88). A construção social deste problema, em que se opõem os muito escolarizados dos pouco ou nada escolarizados resulta, "por um lado, de um optimismo ingénuo relativamente às virtudes da escolarização e, por outro lado, de um olhar estigmatizante sobre os que não frequentaram ou abandonaram precocemente a escola" (Canário, 2001b, p.88). Deste modo, pode afirmar-se que a construção social do problema dos adultos pouco escolarizados tem subjacente dois pressupostos: o primeiro baseia-se no princípio de que a educação se reduz ao ensino, o que resulta da hegemonia do modelo escolar e de uma "aceitação, de certo modo acrítica, do fenómeno da escolarização"; e o segundo, estritamente relacionado com o anterior, "consiste em considerar os adultos pouco escolarizados numa situação de défice, a colmatar através de uma oferta de natureza escolar" (Canário, 2001b, p.85).

A construção do problema dos adultos pouco escolarizados corresponde a categorização do social e os processos que "categorizam, avaliam, julgam, frequentemente também estigmatizam" (Lahire, 2003a, p.14). Bernard Lahire (1999) defende que não é possível a evolução do conhecimento científico sobre a iliteracia sem antes se proceder a uma "desconstrução" do discurso social e científico, predominante nas últimas décadas, sobre esta matéria, o que também é válido para a questão dos adultos nada ou pouco escolarizados. A "desconstrução" de um problema social "visa perceber em que medida esse ´problema` e o discurso que se tem sobre ele impedem de pensar e imaginar outros ´problemas` e outras formas de os colocar", é neste sentido que se considerar que "um problema constitui um obstáculo ao aparecimento de outras alternativas" (Lahire, 1999, p.23). O investigador não se deve esquecer que a realidade social não é coincidente com o discurso técnico, político ou mediático sobre a mesma. Cabe-lhe a si, "desconstruir" o discurso dominante para conseguir construir outro olhar sobre os fenómenos sociais.

O discurso sobre estes fenómenos sociais tem, normalmente, como referência única os saberes escolares, ou seja, uma "visão escolar do mundo social" (Lahire, 2003a, p.26) que podemos designar de etnocentrismo cultural. Este etnocentrismo cultural resulta da hegemonia da cultura letrada e da, consequente, negação e falta de reconhecimento de saberes resultantes de outras formas culturais. Para se materializar a desconstrução social do fenómeno dos adultos

pouco ou nada escolarizados é fundamental edificar um certo distanciamento face a esta forma de colocar o problema, o que exige uma análise crítica da forma escolar. É fundamental reconhecer que a emergência da escola é um facto social muito recente na história da Humanidade. Todavia, a rápida expansão da escolarização e a "contaminação" de modalidades educativas não formais pela forma escolar são factores que contribuíram para a desvalorização de outras modalidades educativas e dos adquiridos experienciais. Segundo Ivan Illich (1971) a escola, enquanto instituição, assumiu o monopólio institucional da educação, o que resultou na desvalorização das aprendizagens realizadas fora da escola. Neste contexto, as próprias pessoas interiorizaram, progressivamente, o sentimento de incapacidade de aprender fora do sistema escolar. A afirmação do modelo escolar "produziu-se à custa de uma ruptura com modalidades de aprendizagem experiencial" (Canário, 2001b, p.87) e com as experiências dos aprendentes. A partir da 2ª Guerra Mundial a expansão da oferta escolar "conduziu a torná-la extensiva aos públicos adultos não escolarizados que passaram a ser percepcionados, à escala planetária, como um problema e um obstáculo ao desenvolvimento" (Canário, 2001b, p.86), e é nesse sentido que "a nula ou baixa escolaridade é encarada como um deficit a preencher" (Canário, 2001b, p.88).

A construção social do problema foi orientada para um discurso que, ao tentar alertar e evidenciar a importância da intervenção junto dos adultos pouco ou nada escolarizados, contrariamente àquilo ao que se pretendia, contribuiu para a estigmatização dessas pessoas e para orientar a acção numa lógica de correcção do défice, o que explica, em grande medida, a ineficácia da maioria das políticas e práticas que lhe têm sido dirigidas. É também nesse sentido que se pode afirmar, que a construção do problema social da iliteracia tem contribuido "para estigmatizar, quando se pretendia apenas denunciar" (Lahire, 2003a, p.26). O discurso sobre os iletrados, analfabetos ou pouco escolarizados assenta sobretudo em ideias "negativas, descontextualizadas e abusivamente generalizadas" (Lahire, 1999, p.228). As pessoas nestas condições são, normalmente, percepcionadas pela ausência de saberes, competências e capacidades, "é sempre a lacuna (…) que se apresenta como a fonte de dificuldades com as quais estes se deparam nas diversas situações sociais e não a lógica dessas mesmas situações" (Lahire, 1999, p.25).

No discurso sobre a iliteracia predomina uma perspectiva miserabilista. Alain Bentolila (1996) no livro intitulado «De l´Illetrisme en général et de l´école en particulier » adopta uma perspectiva miserabilista sobre os "iletrados". Para Bentolila (1996) a iliteracia está associada à "quase totalidade de calamidades sanitárias e sociais, ninguém duvida que ele surge conjunta e frequentemente com terríveis misérias afectivas e com graves dificuldades psicológicas" (p.15).

Segundo este autor, a iliteracia é "uma situação de insegurança linguística global; a iliteracia acompanha, alimenta e reforça a exclusão, contendo no seu interior a agressividade e a violência" (p.64). Este tipo de discurso sobre a iliteracia não se centra nas desigualdades de acesso à escrita (consumo e/ou produção), mas sim nos elementos "éticos, de poder, de felicidade, de dignidade, de desenvolvimento, de autonomia, de cidadania, de democracia, de humanidade ou de violência" (Lahire, 1999, p.16). Como destaca Bernard Lahire (1998) é necessário reconhecer que os iletrados não vivem necessariamente com vergonha, por um lado, graças aos efeitos de solidariedade dos amigos e, por outro lado, porque não estão em contacto permanente com situações que exigem o domínio de competências de leitura e escrita.

O problema social dos adultos pouco escolarizados deve ser estudado sob diferentes olhares, numa tentativa de leitura crítica das suas várias dimensões. Considera-se que através do trabalho empírico circunstanciado é possível compreender que os adultos pouco escolarizados, em certas situações, evidenciam um conjunto de dificuldades na resolução de problemas do seu a dia-a-dia, e em outras situações conseguem superar os efeitos da dominação cultural. O investigador não se deve colocar numa posição que consiste em dizer que os adultos pouco escolarizados, em geral, e os iletrados, em particular, são constantemente vítimas da dominação cultural e que se deparam, a todo o momento, com problemas que não conseguem resolver, mas também não pode adoptar uma atitude populista e demagógica. Ao eleger esta perspectiva o investigador considera os «iletrados» como pessoas tão cultas como os outros, ultrapassando os problemas e desafios com os quais se deparam ao longo da vida, graças a estratégias diversas (Lahire, 2003a, p.26). No primeiro discurso, adopta-se uma perspectiva legitimadora e miserabilista; no segundo, opta-se por uma perspectiva relativista, quer uma quer outra "pecam por excesso de zelo e generalização" (Lahire, 2003a, p.26). Para a desconstrução do discurso social sobre os adultos pouco escolarizados é essencial a realização de estudos empíricos que nos permitam compreender, por um lado, quem são os adultos pouco escolarizados, os seus percursos de vida, saberes e projectos e, por outro lado, como se estrutura e dinamiza a oferta de educação e formação que lhes é dirigida ou à qual aderem.

O discurso social e político tem vindo a basear-se no pressuposto que os adultos nada ou pouco escolarizados não estariam em condições de assegurar a sua inserção social e profissional e de contribuir para o desenvolvimento do país. Este tipo de discurso baseado no défice, inspirado na Teoria do Capital Humano, estabelece uma relação linear e directa entre qualificação escolar, emprego e desenvolvimento, que marca "uma abordagem economicista, e portanto redutora, deste fenómeno" (Canário, 1999, p.54). Nas últimas décadas, tornou-se evidente que essa relação linear e directa não existe, "o aumento generalizado das qualificações

escolares é concomitante com o crescimento do desemprego como fenómeno estrutural de massas", com a precariedade dos vínculos laborais e com o agravamento das desigualdades e da "exclusão social" (Canário, 2005, p.1-2). A perspectiva antes referida, para além de contribuir para a estigmatização social dos adultos pouco ou nada escolarizados, teve consequências na "instrumentalização da educação de adultos" que passou a estar "estreitamente ligada à ´economização` da vida social" (Finger e Asún, 2003, p.116), enquanto instrumento adequado e privilegiado para aumentar a competitividade do indivíduo e da organização, ou seja, para sustentar o "turbo-capitalismo". Nesse sentido, defende-se que a educação de adultos deve ser assumida na sua dimensão política e ideológica. A alfabetização e educação de base de adultos têm um carácter eminentemente político e a construção científica do problema deve considerar que a ineficácia das políticas e práticas neste domínio foram, na maioria das vezes, decorrentes de constrangimentos diversos e não somente técnicos, como frequentemente se tentou evidenciar. Assumir a ligação entre a educação de adultos e o modelo de desenvolvimento económico implica admitir a sua importância no controlo social e na gestão das relações de poder. As políticas e práticas de alfabetização e de educação de base pautaram-se, com frequência, na opção entre duas estratégias: "Excluir da educação a maioria da população para melhor a controlar? Ou controlá-la melhor através de uma inclusão maciça na (e pela) educação?" (Melo, 2004a, p.11).

O problema do analfabetismo e do reduzido nível de escolaridade dos adultos é complexo e não se pode reduzir à sua dimensão técnica e estatística. Pelo contrário, é fundamental uma desconstrução deste problema social e para isso tem de se operar "uma ruptura epistemológica relativamente às noções fundamentais do saber, do Estado e do desenvolvimento" (Parajuli, 1990, p.322). Isto porque a alfabetização e a educação de base "são o resultado de uma rede complexa de tensões contraditórias entre saber e poder, entre o Estado e as populações marginalizadas pelas políticas de desenvolvimento" (Parajuli, 1990, p.322). As políticas e práticas de alfabetização e de educação de base enquadram-se, na maioria das vezes, em estratégias de "multiplicação e refinamento dos dispositivos de classificação dos indivíduos que os envolvem num processo de estigmatização que, paradoxalmente, se legitima através de uma ´narrativa` que afirma ocupar-se da sua inclusão respeitando a sua diversidade" (Correia e Caramelo, 2003, p.172). Tais políticas e práticas baseiam-se no pressuposto da ignorância e incapacidade dos destinatários, o que se traduz num processo que deslegitima os saberes destes adultos. Para ultrapassar esta situação é necessário "redefinir a identidade dos portadores do saber, de maneira a reconhecer e validar a produtividade simbólica de cada um dos actores da sociedade" (Parajuli, 1990, p.322).

Ao longo deste trabalho defende-se a superação crítica do modelo escolar o que exige a revalorização epistemológica da experiência dos indivíduos e a valorização das modalidades de educação não formal e informal. Quando se tem por objectivo "atrair os chamados ´não públicos´ da educação-formação, que na sua maioria foram rejeitados pela escola ou a rejeitaram, será inconcebível basear-se um sistema de aprendizagem de adultos no figurino escolar" (Melo, 2004a, p.13). Esta mudança é fundamental para alterar a situação actual. As políticas de educação-formação dirigidas aos adultos pouco escolarizados têm vindo a basear-se na naturalização da escolarização e do modelo escolar, supondo que esta é a única forma de aprendizagem e que apenas são válidos os saberes adquiridos por essa via. Esta perspectiva tem contribuído para a ineficácia das práticas de educação de adultos de carácter formal e para distanciar os adultos pouco escolarizados da formação, o que está na origem de um paradoxo: as práticas educativas e formativas orientadas para os adultos pouco escolarizados têm contribuído para que estes reforcem uma ideia negativa da formação e do saber.

A "desconstrução" do discurso social sobre os adultos nada ou pouco escolarizados exige a revalorização epistemológica da experiência e o reconhecimento da diversidade de modalidades educativas. As políticas e práticas dirigidas aos adultos pouco escolarizados devem ter em conta os saberes de que estes adultos são portadores, que normalmente são saberes contextualizados e indispensáveis à sua sobrevivência, os quais Parajuli (1990) designa por "saberes de sobrevivência" (p.326). Estes "saberes de sobrevivência" não se limitam a refutar o carácter redutor do saber desenvolvimentista, eles propõem também sistemas de conhecimento pertinentes, "reclamando princípios ecológicos diferentes" (Parajuli, 1990, p.326). Para este autor, um programa de alfabetização e de educação de base deve "ter em conta e experiência dos analfabetos [e pouco escolarizados] recorrendo a modos alternativos de produção e de validação do saber" (Parajuli, 1990, p.331). Os adultos pouco escolarizados são portadores de um conjunto de saberes, provenientes da sua experiência, que deve ser valorizado e considerado como o principal recurso nos processos educativos-formativos que lhe são direccionados; a sua experiência deve ser entendida como um factor de facilitação de aprendizagens e não um obstáculo, como fazem supor as formações inspiradas no modelo escolar.

Neste caso, considera-se indispensável a valorização dos saberes experienciais para que ocorra a produção de novos saberes por parte dos adultos, o que implica "articular uma lógica de continuidade (sem a referência à experiência anterior não há aprendizagem), com uma lógica de ruptura (a experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica)" (Canário, 1999, p.111). As práticas educativas e formativas dirigidas aos adultos pouco

escolarizados devem basear-se na produção de saberes, "instituindo os aprendentes como autores", e na alternância entre o experiencial e o simbólico, de forma a permitir, "ao mesmo tempo, aprender com e contra a experiência" (Canário, 2003, p.205). Este tipo de alternância baseada, simultaneamente, na continuidade e na ruptura com a experiência dos aprendentes possibilita, por um lado, a valorização dos seus saberes, o que é fundamental para que fiquem motivados e atribuam um sentido à formação e, por outro lado, facilita a (re)elaboração da experiência e o contacto com novos saberes que se integram e contribuem para a evolução do seu conhecimento.

O conhecimento sobre os adultos pouco escolarizados não passa unicamente pela análise estatística, esta é sempre descontextualizada e não permite perceber as especificidades individuais. Considera-se, por isso, indispensável contactar directamente com os adultos nessa situação, conhecer os seus percursos e projectos de vida, a sua relação com o saber e com a formação formal. Isto porque "as propriedade que são atribuídas aos seres para que eles possam ser geríveis" nem sempre são coincidentes com as propriedades que lhe são atribuídas para os "tornar cognoscíveis" (Correia e Caramelo, 2003, p.172). Os adultos pouco escolarizados contactados no âmbito da presente investigação são indivíduos inseridos socialmente e, em alguns casos, profissionalmente, e procura-se compreender os seus percursos de vida e os processos de formação experiencial. A auscultação de adultos pouco escolarizados permite aceder a elementos sobre os seus saberes e processos formativos e sobre a percepção e apropriação das práticas educativas formais, o que é fundamental para compreender as potencialidades e fragilidades que lhes estão associadas, assim como o impacto dessas dinâmicas na sua vida.

É fundamental proceder-se à análise crítica das políticas e práticas dirigidas aos adultos pouco escolarizados, no sentido de compreender se estão a servir os seus interesses e a respeitar a especificidade dos seus saberes ou se, pelo contrário, contribuem para a negação dos mesmos e para a estigmatização. Na presente investigação não se pretende pôr em causa a pertinência e utilidade da escolarização, em geral, e da alfabetização e educação de base, em particular, mas considera-se fundamental submeter a uma análise crítica a forma escolar, a sua naturalização e hegemonia para compreender, o modo, como se tem vindo a construir socialmente o problema dos adultos pouco escolarizados. Defende-se que a questão da literacia e da importância da escola se deve colocar num plano educativo mais vasto, em que se reconheça a diversidade de modalidades educativas (formal, não formal e informal), a pertinência da sua complementaridade e a educação como um processo que mais do que

adaptativo e orientado para o consumo do saber deve ser orientado para a reflexão, a intervenção, a transformação/mudança e a construção de saber.

As políticas e práticas de alfabetização e educação de base de adultos devem inspirar-se nos princípios da educação de adultos defendido por Illich, ou seja: a aprendizagem, por oposição a escolarização; a convivialidade, por oposição a manipulação; a responsabilização, por oposição a desresponsabilização; e a participação, por oposição a controlo (Finger e Asún, 2003, p.23). É nesse sentido que se advoga que as políticas e práticas de educação e formação de adultos, em geral, e as direccionadas para os adultos pouco escolarizados, em particular, devem ser estruturadas "como respostas a questões emergentes de projectos — individuais ou colectivos — que os adultos vivam intensamente" (Melo, 2004a, p.14). Ou seja, parte-se do princípio "que o papel central da educação e formação consiste, então, em ajudar a problematizar" (Canário, 2001b, p.96) e a construir o futuro, o que implica uma aprendizagem orientada para a leitura crítica do mundo e para a sua transformação. Só nestas condições é possível "passar da escolarização para a educação" (Canário, 2001b, p.96). No caso dos adultos nada ou pouco escolarizados, a oferta de educação e formação por si só não gera a procura, o que nos possibilita compreender a enorme diferença entre o potencial de procura e a procura real. A maioria destes adultos constitui assim os designados "não públicos" da educação e formação de carácter formal. Para contornar esta situação e atrair este vasto "não público" é fundamental a "reinvenção" de novas políticas e dinâmicas educativas e formativas, no que se refere aos "espaços, tempos e ritmos, contextos, percursos, procedimentos, assuntos, métodos, agentes e agências" (Melo, 2004a, p.13).

Neste trabalho considera-se que as perspectivas da educação permanente e da aprendizagem ao longo da vida são muito distintas, nos pressupostos e valores, embora os defensores desta última tentem difundir uma ideia de continuidade entre ambas as perspectivas. Deste modo, torna-se oportuno revisitar criticamente os ideais da educação permanente, nas suas dimensões ética, politica e social, para que se possa negar a aparente continuidade e "pôr em evidência a ruptura existente entre as duas concepções" (Canário, 2003, p.191). A perspectiva da educação permanente inspirava-se em três pressupostos sobre a educação: a diversidade, a continuidade e a globalidade. Nesta perspectiva, a educação é percepcionada como um processo de "aprender a ser", o que a torna indissociável de elementos filosóficos e políticos. Todavia, a concepção de pessoa e de sociedade que lhe estavam inerentes, assim como os pressupostos em que se baseava foram, nos últimos 40 anos, progressivamente alterados, tratou-se de "uma erosão progressiva e continuada das referências iniciais da educação permanente o que conduziu à sua perversão" (Canário, 2003, p.193). Os argumentos

que fundamentam a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida são de natureza diferenciada, mas, no essencial, orientados para uma mesma lógica: "a subordinação funcional das políticas de educação e de formação à racionalidade económica dominante" (Canário, 2003, p.195).

A perspectiva da aprendizagem ao longo da vida baseia-se no pressuposto da responsabilização individual. A educação é tida como um direito, mas também como um dever que cada um deve assumir, enquanto responsável pelo seu sucesso e insucesso, numa lógica de "gestão de si". No contexto actual em que predomina a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, "a racionalidade económica e instrumental está tão difundida como a individualização dos percursos de vida e a responsabilidade privatizada de construir biografias significativas" (Finger e Asún, 2003, 118). Esta nova perspectiva educativa assenta no individualismo o que "permite ´acusar a vítima` tida por única responsável pela sua própria desgraça, recomendar-lhe o self-help" (Bourdieu, 1998, p.9-10). A perspectiva da aprendizagem ao longo da vida visa promover a adaptação e contribui para a resignação face à situação social, económica e política, "é uma concepção educativa que retira à educação, como aventura humana de conhecer e transformar o mundo, o material essencial de que esta se alimenta: o sonho, a utopia e o projecto" (Canário, 2003, p.205). É também nesse sentido que se pode afirmar que a educação de adultos "é agora um produto da sociedade muito mais do que uma força motriz da sua transformação" (Finger e Asún, 2003, 118). A perspectiva da aprendizagem ao longo da vida apoia-se num discurso político e ideológico, tem inerente uma perspectiva de sociedade e de homem, e é muito importante tentar perceber os fundamentos que lhe estão subjacentes. A aprendizagem ao longo da vida "é uma das retóricas mais insistentes dos últimos anos" (Nóvoa e Rodrigues, 2005, p.12), o que reforça a importância de se analisar criticamente o discurso que lhe está subjacente para o "desconstruir" e desnaturalizar. Esta nova perspectiva educativa enquadra-se num modelo social que tem contribuído para que a vida se torne numa "capitalização económica do *self*" (Rose, 1999). Perante esta situação interessa-nos compreender de que modo a evolução dos fundamentos e pressupostos inerentes às duas perspectivas educativas, antes mencionadas, se reflecte nas políticas públicas de educação de adultos a nível nacional e nas lógicas de acção dos actores locais, assim como na adesão à formação, por parte dos adultos pouco escolarizados.

Num contexto caracterizado pela revalorização do local, traduzido num discurso político em que se reconhece a importância das políticas educativas territorializadas, importa saber de que modo se concretiza esta directiva no âmbito das políticas de educação e formação de adultos, nomeadamente, das dirigidas aos adultos pouco escolarizados. O local que havia ficado

durante algumas décadas escondido perante a centralidade do nacional torna-se «numa escala e num operador ideológico central na administração dos problemas sociais» (Correia e Caramelo, 2003, p.174). Interessa-nos perceber se o discurso sobre a revalorização do local e da territorialização é orientado para a promoção «das relações de proximidade e das lógicas comunitárias» e neste caso, estamos na presença de um «novo paradigma político-cognitivo»; ou se, pelo contrário, "estamos perante uma reactualização do antigo paradigma, num contexto onde se reconhece a ingovernabilidade dos sistemas sociais a partir da sua gestão monocentrada" (Correia e Caramelo, 2003, p.168). A revalorização do local e das políticas territorializadas visa principalmente garantir a eficácia da gestão dos problemas sociais. É nesse sentido que se justifica a aposta nos dispositivos de desconcentração do Estado, o "relançamento da actividade normativa sobre os fenómenos territoriais", o "desenvolvimento de um conjunto de instrumentos que têm conduzido à perda da autonomia financeira" dos actores locais, e a aposta em modalidades de financiamento mais voláteis (Correia e Caramelo, 2003, p.174). As entidades do terceiro sector seguiram, tendencialmente, um processo de institucionalização e de normalização e funcionam numa grande dependência financeira do Estado, o que, em muitos casos, inviabiliza a definição de programas de intervenção próprios, orientados para uma perspectiva crítica e de mudança social. Estas entidades procuram orientar a sua intervenção para domínios onde é possível aceder a fundos financeiros, que lhes garantam a sobrevivência, o que justifica uma intervenção mais funcional e instrumental, em que "os ideais de democracia radical e de mudança social cedem lugar a objectivos de índole assistencialista ou de ajustamento" (Lima, 2005, p.54).

A perspectiva do local, que se impôs durante os anos 60 e 70, fundamentou a intervenção nas especificidades e potencialidades dos territórios, numa relação de conflito com o Estado-Nação. Esta perspectiva contrasta com a actual revalorização do local em que ocorre uma aproximação dos mecanismos de controlo e normalização do Estado às comunidades, baseados numa ideologia do défice e numa intervenção orientada para a ortopedia social. A perspectiva de revalorização do local tem subjacente um certo "bucolismo do local rural" o que contribui para reforçar a intervenção baseada em "projectos que o inibem de se afirmar como projecto de relação social alternativa" (Correia e Caramelo, 2003, p.177). Nesta investigação, opta-se por um estudo territorial para compreender as lógicas de acção dos actores locais, embora se considere que a sua intervenção resulta mais da implementação de políticas centralmente definidas do que de acções localmente negociadas e construídas. A análise das práticas de educação de adultos num determinado território pode-nos permitir a identificação de acções direccionadas para adultos pouco escolarizados que, pela sua metodologia, dinâmica e

resultados se apresentam como exemplos positivos e inovadores, através dos quais podem surgir contributos relevantes para reequacionar as estratégias de intervenção junto deste tipo de público.

Através do estudo de práticas tenta-se também identificar e perceber as que possuem elementos "portadores de futuro" (Canário, 2000a, p.134). As políticas e práticas de educação de adultos assentes no reconhecimento, validação e certificação de competências são inovadoras e muito pertinentes porque estão fundamentadas na revalorização epistemológica da experiência dos adultos. Deste modo, têm subjacentes uma perspectiva do saber e dos adultos pouco escolarizados, o que se considera muito relevante e nos interessa aprofundar neste trabalho. Os dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências deram lugar a novas práticas sociais de educação de adultos que podem contribuir para um melhor conhecimento dos adultos pouco escolarizados e da natureza dos saberes experienciais, assim como para mobilizar estes adultos para os processos de aprendizagem formais. A identificação, caracterização e análise de práticas educativas e formativas autogeridas pelos actores locais no domínio da educação de adultos, podem constituir contributos importantes para "construir um referencial cognitivo e uma acção social e política preocupados com uma reabilitação do local e do comunitário que confiram centralidade às periferias" (Correia e Caramelo, 2003, p.169). As intervenções territoriais autogeridas pelos actores assentam numa lógica em que a educação e formação são eixos estruturantes no desenvolvimento dos projectos e na resolução dos problemas das comunidades, intervenção esta que é necessariamente educativa e formativa para as populações envolvidas. É neste sentido que se pode afirmar que os processos de intervenção local são, na sua essência, dinâmicas educativas e formativas "capazes de colocar o enfoque nos processos de aprendizagem, valorizando os conhecimentos experienciais e a interacção colectiva na resolução dos problemas locais" (Canário, 1999, p.66).

1.3 Termos e conceitos — a definição (im)possível

O termo *adulto* é um constructo social que tem vindo a registar, ao longo dos tempos, algumas flutuações de sentido. Embora não se pretenda aprofundar esta temática, no presente trabalho, considera-se importante identificar alguns elementos que nos permitam perceber que o conceito e a representação social do adulto, em termos científicos, são, actualmente, domínios em que as interrogações e debates predominam sobre as certezas. Para Boutinet (1999) podemos considerar três temporalidades significativas na vida adulta: i) o jovem adulto (20-25

anos) que constitui uma primeira fase da vida adulta que ocorre quando as pessoas transitam para a vida profissional e, progressivamente, constroem a sua maturidade e actualizam as suas potencialidades; ii) o adulto-intermédio (45-55 anos) corresponde à fase intermédia da vida adulta, ocorre quando as pessoas já empreenderam um conjunto de experiências profissionais, sociais e familiares e estão dispostas a reinvestir essas experiências em novos projectos para rentabilizar o que já adquiriram e aproveitar o tempo que ainda resta, fazem a selecção do que consideram mais importante, porque têm noção que o tempo de vida já não lhes permite tudo fazer; iii) o adulto-maduro é a fase que antecede a entrada na velhice. Neste caso, o adulto está preocupado com o domínio das situações e com a perfeição das suas acções, é uma fase de balanços e de consolidação de projectos. Nas sociedades contemporâneas, a definição legal de entrada na idade adulta, embora variável, situa-se entre os 16 e os 21 anos. A maioria dos países estabelece os 18 anos, o que é o caso de Portugal. O termo de *adulto* é ambíguo porque varia não só entre países e culturas diferentes como também "no interior de uma cultura e contemporaneamente, consoante os contextos de vida, os domínios de experiência em que se aplica e não tanto apenas em função da idade biológica dos sujeitos" (Imaginário *et al*., 1998, p.35). Estas variações no entendimento do que é um *adulto* resultam do facto do termo ser definido como base em variáveis muito distintas: idade cronológica/biológica, situação profissional. Porém, a flutuação no sentido do termo *adulto* também está directamente relacionada com as próprias evoluções sociais. O termo *adulto* regista alguma flutuação, não só no que respeita à idade de referência tida como adequada, mas também na própria representação sobre esta fase da vida. Como afirma Boutinet (1999, p.173) podem-se considerar três tipos de representações sobre o adulto: i) uma representação de adulto-referência, baseada na imagem do adulto como alguém maduro, estável e que funcionava como a norma de referência para as restantes idades da vida, perspectiva que foi predominante entre 1950 e 1965; ii) uma representação de adulto-perspectiva que permite desconstruir a imagem do adulto-referência, pois reconhece-se o inacabamento, a pluralidade e o carácter dinâmico associado a este momento da vida, assim como a maturidade e as potencialidades, representação que predomina entre 1965 e 1980; iii) uma representação de adulto-problema em que se assume a presença de imaturidade, de conflitos, de crises, de transições e incerteza na idade adulta. Fala-se da diversidade de percursos e do carácter caótico dos itinerários, assume-se a complexidade e instabilidade como características deste período que corresponde à maior parte temporal da vida das pessoas.

Ao considerarmos a idade como referência para a definição de *adulto*, subentendendo-se que a idade cronológica pode servir de indicador para inferir/induzir o grau de maturidade das

pessoas, percebe-se, que em função dos domínios de referência, assim podem ocorrer flutuações. Ou seja, se considerarmos a maturidade jurídica podemos ter como referência uma idade; se considerarmos a maturidade profissional assumimos outra, e se optarmos pela maturidade psicológica podemos adoptar outra idade de referência. Ser adulto é uma questão de idade, mas também de experiência, o que nos permite perceber as flutuações do entendimento do adulto, e esses factores, para além distintos entre as várias culturas, também se alteram à medida que ocorrem as mudanças sociais. Phillipe Carré (2007) chama a atenção para a flutuação do conceito de *adulto* em que as dificuldades surgem na definição e estabilização do limite de idade mínimo para se ser adulto, mas também na definição de um limite máximo. O autor, com base num estudo que realizou em França, percebeu que, em determinadas empresas, uma pessoa com 45 anos é considerada sénior, quando a nível científico se tem vindo a considerar que essa idade corresponde a uma fase de adulto-intermédio ou adulto de meia-idade. Carré (2007) no estudo supracitado assume como principal referência a situação profissional e considera 4 fases: a fase da chegada à idade adulta que tem como referência os 25 anos; a fase média (meia-idade) que ocorre por volta dos 40 anos; a fase sénior que ocorre por volta dos 55 anos e a fase da reforma, a partir dos 70 anos. O conceito de *adulto* ao ter como referência diversos critérios, não apenas a idade mas também a finalização dos estudos, a inserção na vida activa e a reforma, altera-se consideravelmente com as evoluções sociais devido às repercussões que estas têm nesses mesmos domínios. Tendo em conta os elementos identificados podemos colocar um conjunto de questões: Sai-se algum dia da idade adulta? De que forma? Os idosos fazem parte do grupo dos adultos ou são um grupo distinto?

As políticas públicas de educação e formação de adultos em Portugal reflectem também esta flutuação em torno do conceito de *adulto*, "para o que bastará recordar as diferenciações que ocorrem quando tais políticas são tuteladas pelo Ministério da Educação ou pelo Ministério do Trabalho" (Imaginário *et al*., 1998, p.35). No ensino recorrente, subsistema de educação de adultos tutelado pelo Ministério da Educação, está previsto que podem aceder indivíduos com idade superior a 15 anos. No âmbito do Ministério do Trabalho, o Instituto de Emprego e de Formação Profissional, "tem repartido a sua oferta de formação por dois grandes grupos etários, o dos jovens até aos 25 anos e o dos adultos, maiores de 25 anos" (Imaginário *et al*., 1998, p.35). As políticas públicas de educação e formação de adultos decorrentes da ANEFA, e actualmente tuteladas pela ANQ, dirigem-se aos indivíduos a partir dos 18 anos (cursos EFA, CRVCC). Neste trabalho, considera-se que o critério idade não permite definir e caracterizar o conceito de *adulto*, porque, para além de existir uma grande flutuação cronológica, a variável idade por si só não é suficiente para delimitar um conceito e uma fase da vida, sobretudo quando

esta está intrinsecamente relacionada com a maturidade e com a experiência. Deste modo, para se definir o conceito de *adulto* é necessário invocar diversos factores, "uma certa idade cronológica, situações de desenvolvimento que permitam realizações sociais e uma maturidade psicológica promotora de um estatuto psicológico" (Loureto, 2000, p.17).

Embora seja essa a perspectiva adoptada, para efeitos de caracterização e análise dos dados quantitativos optou-se pela referência dos 18 anos, embora se reconheça que estes são adultos jovens e que estão numa fase de iniciação à vida adulta. Por outro lado, embora ao longo do estudo se mencione unicamente o termo *adulto* consideraram-se também os idosos e, neste caso, não foi apenas nos elementos estatísticos mas também na recolha de dados sobre as ofertas formativas no território em estudo. Esta opção resulta de vários factores: primeiro, porque num contexto histórico em que as políticas públicas de educação e formação de adultos tendem a considerar prioritários, essencialmente, os activos (empregados e desempregados), as pessoas que não estão nesta condição deparam-se com ofertas muito limitadas, o que é notório no caso dos idosos; segundo, porque em Portugal o índice de envelhecimento da população é bastante elevado, questão que se coloca de uma forma ainda mais premente no território em estudo; terceiro, porque entre os idosos verificam-se níveis de escolaridade muito baixos; quarto porque os idosos constituem-se um grupo etário com um grande potencial para o desenvolvimento de práticas no domínio da educação e formação de adultos, quer pelo seu peso na sociedade, quer pela sua disponibilidade de tempo e interesse pelas actividades realizadas em grupo.

O termo *pouco escolarizado* longe de constituir um dado "natural" que se pode definir clara e objectivamente é um elemento construído socialmente e por isso evolutivo, à semelhança do que referem Meda e Vennat (2004, p.14) para o termo *qualificação* e Lenoir (1997) para o termo iliteracia. O termo pouco escolarizado é variável em função do tempo e do espaço social em que nos situamos, isto porque se encontra associado à evolução social, às exigências que se colocam às pessoas numa determinada sociedade e momento histórico e está particularmente dependente do que se considera como escolaridade básica obrigatória. O significado do termo *pouco escolarizado* altera-se à medida que a escolaridade obrigatória vai sendo mais elevada. A curto prazo, incluirá todos aqueles que não possuam o 12º ano de escolaridade, o que já é uma realidade em vários países da Europa. À semelhança do termo *literacia*, o termo *pouco escolarizado* é uma noção socialmente construída e não pode ter uma definição estável e homogénea. Tendo em conta que a escolaridade obrigatória em Portugal é, neste momento, o 9º ano de escolaridade, no estudo consideram-se adultos pouco escolarizados os indivíduos que possuem escolaridade inferior ao 9º ano. Neste sentido, consideram-se pouco escolarizados os

adultos que não frequentaram a escola e aqueles que, embora a tendo frequentado, não possuem o nível de escolaridade que é actualmente obrigatório, ainda que possam ter concluído a escolaridade tida como obrigatória para a sua idade. Ou seja, no estudo embora se mencione o termo *adultos pouco escolarizados*, na realidade incluem-se também os adultos não escolarizados, frequentemente designados de analfabetos.

A designação *adultos pouco ou nada escolarizados* encerra uma grande heterogeneidade de situações, por isso não é possível definir um perfil que congregue todas as pessoas nesta situação, conforme se verifica na análise realizada através dos elementos quantitativos e se confirma nos percursos de vida de alguns adultos entrevistados. Deste modo, e à semelhança do que refere Hugues Lenoir (1997) para a iliteracia, a problemática dos adultos pouco ou nada escolarizados, "reenvia para a diversidade de perfis e de situações que será inútil tratar de uma forma monolítica" (p.241). A designação "adultos pouco ou nada escolarizados" inclui pessoas com idades, níveis de escolaridade (sem o 1º ciclo, com o 1º ciclo, e com o 2º ciclo); competências de literacia, qualificações profissionais, situações face ao trabalho (candidatos ao primeiro emprego, activos empregados – trabalhadores por conta de outrem, empresários; activos desempregados, domésticas, reformados) e percursos de vida muito distintos. O elemento comum entre esta heterogeneidade é o facto de não possuírem o 9º ano de escolaridade, a escolaridade obrigatória em Portugal.

O termo *iliteracia* é muito vago, pois reflecte a natureza "múltipla, instável e complexa" (Lenoir, 1997, p.230) do fenómeno social que lhe está subjacente. As definições de iliteracia não cessaram de variar a partir de 1978 com o nascimento do termo, registando-se uma profusão lexical e semântica (Lahire, 1998). Esta diversidade resulta, também, da multiplicidade dos agentes e instituições em luta pela aquisição do monopólio da definição legítima do problema social. Apesar da dificuldade na definição do conceito de *iliteracia*, a título ilustrativo, menciona-se a perspectiva da Agence Nationale de Lutte Contre L´Illetrisme (2005) que o define como "o esquecimento ou a ´desaprendizagem´ dos saberes de base (leitura, escrita e cálculo) adquiridos ao longo do percurso escolar" (p.4). Os *iletrados* são pessoas alfabetizadas na escola, mas que não adquiriram ou adquiriram de um modo insuficiente as competências de escrita, e para si "o recurso à escrita não é imediato, nem espontâneo, nem fácil" (Lenoir, 1997, p.234), na vida profissional, social, cultural e pessoal. Entre as definições de iliteracia há uma grande diversidade de enfoques, umas definições centram-se na questão da leitura, outras na escrita, ou em ambas as competências; por vezes também se centram na leitura-escrita e cálculo. A definição mencionada anteriormente incide nestes três domínios do saber de base. Para além deste tipo de competência relacionadas com o saber de base, algumas definições de *iliteracia*

incidem em aspectos mais abrangentes, tais como a relação com o tempo, o espaço e o raciocínio lógico, e podem também ter como referência a comunicação oral.

A flutuação em torno da definição da *iliteracia* está também relacionada com a dificuldade em definir um ´saber ler` ou ´saber escrever´ mínimo (Lahire, 1998). Para Bernard Lahire (1998) esta tentativa resulta da subordinação da ordem social relativamente à ordem escolar, porém, por vezes, aquilo que é escolarmente possível, como por exemplo identificar uma hierarquia de competências, é socialmente impraticável. Como menciona Lahire (1998) as definições são adaptáveis e capazes de assumir variações até ao infinito, segundo as necessidades e os interesses daqueles que as produzem. Para Lahire (1998) a invenção do neologismo "iletrado" relaciona-se com o carácter pejorativo e estigmatizante associado ao analfabetismo, a separação lexical entre "iliteracia" e "analfabetismo" está politicamente, a nível nacional, repleta de sentido. Este autor reconhece que a iliteracia assume o mesmo significado de analfabetismo funcional e acrescenta "fala-se de iliteracia porque não se pode falar, para ser politicamente correcto, do analfabetismo dos Franceses" (Lahire, 2003b, p.33). Segundo este autor "o ´iletrado` é o ´analfabeto` francês ou, inversamente, o ´analfabeto` é o ´iletrado` estrangeiro" (p.33). É necessário desconstruir o discurso sobre a iliteracia o qual, em muitos casos, se fundamenta mais em pura ideologia, do que num discurso científico. Segundo Bernard Lahire (1998), apesar de os autores se esforçarem para identificar as diferenças entre "analfabetismo" e "iliteracia", os argumentos, embora empiricamente fundamentados, são discutíveis. Geralmente consideram-se analfabetos as pessoas que não foram à escola e iletrados as pessoas que, embora tendo frequentado a escola, não dominam as competências de leitura, escrita e cálculo necessárias para o dia-a-dia.

O termo *pouco ou nada escolarizado* não assume um significado idêntico ao termo *iletrado*. No primeiro caso, trata-se de pessoas que não frequentaram a escola ou que embora a tenham frequentado não possuem a escolaridade obrigatória; no segundo caso, trata-se de pessoas com poucas competências de leitura, escrita e cálculo, o que lhes impossibilita a realização de conjunto de actividades no dia-a-dia. Tendo em conta o estudo nacional sobre literacia, coordenado por Ana Benavente (1996), é possível afirmar que, apesar de se registar uma elevada taxa de iliteracia entre os adultos pouco escolarizados, alguns destes adultos não são iletrados. Alguns adultos, embora sem qualquer nível de escolaridade ou com escolaridade muito reduzida, adquiriram e desenvolveram as suas competências de literacia ao longo da vida.
O termo *adulto pouco escolarizado* também não é coincidente com o de *adulto pouco qualificado*. O termo *qualificação* remete-nos para duas questões distintas, qualificação académica e qualificação profissional. O termo *não qualificado* ou *pouco qualificado* para além

de ser muito vago, também tem associado uma carga pejorativa. A dificuldade em definir o significado do termo é notória: O que significa não qualificado? O que significa baixo nível de qualificação? O que significa pouco qualificado? É de salientar que o nível de qualificação profissional não é necessariamente coincidente com o nível de qualificação escolar. Entre os adultos pouco escolarizados podemos encontrar trabalhadores altamente qualificados, do ponto de vista profissional.

Os conceitos de *escolarizado* e *alfabetizado* são distintos. O conceito escolarizado está relacionado com a posse de determinado nível de escolaridade, enquanto que o conceito de alfabetizado está relacionado com a aquisição e utilização social da capacidade de ler e escrever. O alfabetizado, é "aquele que se iniciou e utiliza as bases de leitura e escrita no seu quotidiano, por vezes incluindo também o saber contar pelo sistema grafo-numérico (Magalhães, (1994, p.237). Embora a frequência escolar permita o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, "tal não significa que o acesso a estas capacidades e a sua operacionalização no quotidiano das populações se processem exclusivamente pela via da escolarização (Magalhães, 1994, p.519).

Neste trabalho, opta-se por considerar os termos *educação* e *formação* na sua perspectiva mais lata, o que os coloca numa grande proximidade semântica. A *educação* compreende a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo de toda a vida. As modalidades de educação formal, não formal e informal apresentam-se como complementares entre si, isto é, nenhuma por si só consegue responder às necessidades formativas dos indivíduos. Nesta perspectiva, "a educação será permanente, não se conhecerão mais lugares, nem tempos privilegiados, cada um será educando e educador, não haverá fronteiras entre a educação formal e não formal, a educação inicial e a educação permanente" (Gelpi, 1991, pp.71). Neste caso, assume-se a educação nas suas múltiplas dimensões. A educação entendida no seu sentido mais abrangente, pode reenviar-nos, em simultâneo, para "as actividades codificada como para lugares de inovação, para processos de aprendizagem ou para trajectórias de socialização, para projectos de emancipação pessoal como para programas de transformação social" (Dominicé, 2001, p.277).

A *formação* é percepcionada como um "processo de integração na consciência, e nas nossas actividades, de aprendizagens, descobertas e significados efectuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade connosco próprios ou com a natureza" (Gattegno *cit. in* Josso, 1988, p.44). Este entendimento da formação engloba a autoformação, ecoformação e heteroformação, seguindo a terminologia usada por Gaston Pineau (1988). A formação é um processo vital que "organiza a totalidade do ser, na sua aparência, na sua

organização interna e no seu sistema relacional" (Cottereau, 2001, p.59). A formação consiste na atribuição de sentido às vivências pessoais, que ocorrem em todos os espaços e tempos. Tendo por base esta concepção, a formação não se realiza por parte do formador, este apenas se limita a organizar e a colocar à disposição dos formandos as situações com potencial formativo, retendo cada um apenas o que quer, pode e está de acordo consigo. Deste modo, "a formação é mais que uma relação com o saber, é uma relação com o mundo, é uma construção do ser no mundo" (Cottereau, 2001, p.60). Ou seja, "a formação é sempre um processo singular, embora esse processo se construa através de um percurso de socialização" (Dominicé, 2001, p.279). A concepção de educação e de formação neste trabalho "ultrapassa em muito as fronteiras do espaço escolar" e do modelo escolar, ou seja, as situações deliberadas e formalizadas, até porque se reconhece que essas "situações são minoritárias na nossa vida e nas aprendizagens que realizamos" (Canário, 1999, p. 26).

No seguimento da perspectiva anteriormente identificada para os conceitos de *educação* e *formação*, considera-se que a *aprendizagem* é algo que ocorre naturalmente ao longo da vida, isto porque a necessidade de aprender é "um direito inalienável que cada um tem para sobreviver" (Gronemeyer, 1989, p.81). Para além das aprendizagens resultantes de modalidades de educação formal, defende-se que a maior parte das aprendizagens resulta das modalidades educativas não formais e informais. O processo de educação e formação e as aprendizagens daí resultantes "confundem-se com o processo de socialização que não se restringe à idade da infância nem da adolescência, mas que atravessa toda a nossa vida, em diversas instituições, em diversos contextos, em contacto com os mais diferentes parceiros, na nossa vida profissional, na nossa vida pessoal e afectiva" (Canário, 1999, p.26). O processo de socialização abrangente, difuso, multiforme, que ocorre ao longo de todo o ciclo vital, "não pode ser reduzido à vivência escolar" (Canário, 1999, p.27), ao contrário, os momentos deliberados e formalizados é que têm que ser integrados nesta dinâmica mais ampla. É também neste sentido que se defende que as situações educativas e formativas não podem unicamente ser percepcionadas e analisadas através das intenções que têm subjacentes, mas, nomeadamente, através dos efeitos que provocam nos indivíduos. Reconhece-se que os indivíduos são sujeitos construtores da sua experiência e, neste caso, assumem um papel preponderante no processo formativo.

As situações do dia-a-dia, quer sejam no contexto social, familiar ou profissional, apresentam um grande potencial formativo que pode ser rentabilizado, o que ainda se afigura mais importante no caso dos indivíduos pouco escolarizados. Neste sentido, surge a relevância da formação experiencial que designa:

"a actividade consciente de um sujeito que efectua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afectivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma actividade que coloca o aprendente em interacção consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam" (Josso, 1991, p.198).

Os adultos, na maioria dos casos, não frequentam a formação instituída, o que nos leva a fundamentar as potencialidades associadas à formação experiencial, em particular, e à educação não formal, em geral. Segundo Illich (1971) "aprender é de todas as experiências humanas a que requer menos intervenção de outros" (p.71). As características da sociedade têm vindo a exigir o desenvolvimento da formação contínua o que "obriga cada vez mais a tomar em conta, de uma maneira ou de outra, a experiência" dos indivíduos (Bonvalot, 1991, p.317). As constantes alterações da sociedade exigem "que se reforce a cultura geral das pessoas, favorecendo a formação por contacto directo com as situações de vida" (Courtois, 1995, p.42). Torna-se cada vez mais relevante equacionar formas de aproveitar o potencial formativo das situações de vida, uma vez que nem sempre é possível organizar formação de carácter formal e/ou motivar os adultos pouco escolarizados para a sua frequência. Por outro lado, "nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem" (Dominicé, 1989, p.62). Para aprender é necessário compreender o sentido das experiências, ou seja, reflectir e tornar conscientes as experiências de vida. É neste sentido que se pode falar de formação experiencial.

Quando se valoriza a educação não formal e a formação experiencial ao longo deste trabalho, não se quer com isso dizer que possam e devam substituir a modalidade de educação formal mas antes "reflectir a articulação mais satisfatória para os indivíduos e colectividades, entre as diferentes modalidades e perspectivas educativas e formativas" (Courtois, 1989, p.10). A educação informal, quando se apresenta como a única via de acesso ao saber, limita as possibilidades de aprendizagem às ofertas existentes no meio. Por seu turno, a educação formal pode alargar o campo educativo potencial, o que coloca em evidência uma importante complementaridade. Apesar do interesse da complementaridade, reconhece-se que esta perspectiva global da educação se torna difícil de pôr em prática, uma vez que "se regista uma certa concorrência e desprezo, recíproco, entre o formal e o não formal, e as aprendizagens informais não são reconhecidas" (Pain, 1990, p.227).

1.4. Justificação da investigação

A preocupação com as políticas públicas de educação e formação dos adultos ganhou nova solidez a partir dos anos 1970 com o movimento da educação permanente. Nos anos 90, surge a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida que apesar de se fundamentar também na continuidade do processo formativo, apresenta grandes diferenças nos pressupostos e princípios orientadores, por comparação com a perspectiva da educação permanente. Pode mesmo dizer-se que houve uma grande *erosão*, nos últimos quarenta anos, dos princípios defendidos com o movimento da educação permanente, pelo que é pertinente e oportuno tentar perceber como se processou essa *erosão* nas políticas de educação de adultos, no contexto Português. É na tentativa de captar esse mecanismo que se analisa a evolução da política de educação de adultos, no contexto internacional, europeu e nacional. Isto porque também se reconhece que "as políticas de educação e formação, constituem um terreno *político*, desejavelmente sujeito ao debate e à controvérsia, que implica escolhas e opções quer ao nível dos meios, quer, principalmente, dos fins" (Canário, 2003, p.191). Por outro lado, considera-se importante compreender de que modo as evoluções no domínio das políticas públicas se traduzem e influenciam as lógicas de acção dos actores locais responsáveis pela dinamização da educação e formação de adultos num determinado território. Através do enfoque nas lógicas de acção dos actores locais, tenta-se estudar as convergências e divergências face às orientações das políticas públicas, assim como as suas limitações e margens de autonomia.

No campo das políticas públicas de educação adultos, os adultos pouco escolarizados têm vindo a ser considerados como o público prioritário. No entanto, apesar dessa "aparente" discriminação positiva no plano político, os resultados continuam muito aquém das metas definidas, o que deixa perceber constrangimentos, aquando da passagem das intenções para as práticas. A ideia de oferecer uma segunda oportunidade a quem não teve a oportunidade de estudar ou abandonou a escola sem completar a escolaridade obrigatória não se está a concretizar como seria desejável. Conforme refere Dubar (1996, pp.19) "a questão não está resolvida, a situação destas pessoas tem-se vindo a agravar, e ainda será, infelizmente mais agravada" com a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. A perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, inspirada na lógica liberal, coloca a ênfase na mobilidade, na reconversão, na flexibilidade, na empregabilidade e na autonomia o que acentua as desigualdades. As consequências destes princípios são "evidentemente menos desastrosos para as pessoas que beneficiaram de uma boa formação inicial, complementada por uma boa formação contínua do que para aqueles que têm a formação inicial fraca e a formação contínua caótica" (Dubar, 1996,

pp.20). É neste sentido que se considera importante caracterizar e analisar a oferta formativa direccionada para os adultos e, em particular, perceber o tipo de adesão e a percepção que os adultos pouco escolarizados têm dessa formação.

A opção pelo estudo das lógicas de acção subjacentes às políticas e práticas orientadas e frequentadas por adultos pouco escolarizados resulta de um conjunto de factores. Por um lado, a compreensão dos processos de formação dos adultos pouco ou nada escolarizados tem sido, a nível pessoal, uma área de interesse e de investimento, pelo que, neste momento, se considerou conveniente rentabilizar e consolidar os trabalhos anteriormente realizados. Por outro lado, esta problemática não se tem afigurado como um domínio de aposta, em termos de investigação, embora o contexto nacional seja marcado por níveis de escolaridade muito reduzidos, sobretudo, se tivermos como referência, de comparação, outros países da União Europeia. Para além da escassa investigação sobre os adultos nada ou pouco escolarizados é frequente recorrer-se a um discurso pré-concebido, o qual se tem vindo a generalizar e a tornar consensual no âmbito político e social, o que nos cria a ilusão de que já tudo se explorou neste domínio, quando é extremamente importante desmontar criticamente esse discurso que se tornou um obstáculo ao avanço do conhecimento. Este discurso assenta na ideia de que os adultos pouco escolarizados são portadores de um défice, de saberes e competências, que só pode ser ultrapassado através da frequência de modalidades de educação e formação baseadas no modelo escolar. Esse défice é sinónimo de ignorância e de incapacidade induzindo-se problemas na participação da vida social e profissional. Como se pode depreender, tal discurso tem provocado uma estigmatização dos indivíduos pouco escolarizados com consequências de carácter social e outras de carácter individual, relativas à própria imagem que estes adultos têm de si. A análise crítica das políticas e das práticas de educação e formação dirigidas a adultos pouco escolarizados, assim como a auscultação dos próprios adultos, permite-nos reequacionar o discurso sobre esta problemática, num contexto em que, no plano político, se apela à aprendizagem ao longo da vida.

Portugal continua a apresentar a maior taxa de indivíduos pouco escolarizados da Europa, situação que se mantém há décadas consecutivas. No plano dos princípios, têm-se defendido projectos de intervenção, por vezes, pertinentes e inovadores, mas os resultados têm ficado aquém do previsto e desejável. Atendendo ao que se referiu anteriormente, considera-se oportuno e pertinente estudar a oferta de educação e formação e a percepção que dela têm os adultos pouco escolarizados, num determinado território nacional, na tentativa de clarificar as dinâmicas locais e os seus resultados juntos dos público-alvo do estudo. No final dos anos 90, com a criação da ANEFA, surgiram em Portugal novas práticas formativas baseadas em

metodologias inovadoras e que tinham subjacentes outra perspectiva dos adultos pouco escolarizados. As práticas de educação de adultos emergentes baseavam-se no pressuposto que os adultos pouco escolarizados possuíam um conjunto de saberes e competências resultantes da aprendizagem experiencial, realizada ao longo da sua vida e que, por isso, estariam, em alguns casos, numa situação de sub-qualificação escolar. Os novos dispositivos baseados no reconhecimento, validação e certificação de competências apresentaram-se como uma tentativa notória de implementar uma ruptura com o modelo escolar nas políticas e práticas de educação de adultos. A aposta nos actores locais e o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas através das modalidades de educação não formal e informal constituem avanços muito positivos. Deste modo, afigura-se pertinente neste estudo um enfoque mais direccionado para a compreensão da organização, do funcionamento e do impacto destas novas práticas sociais de educação de adultos que, no plano dos princípios, deixam antever inovação.

1.5 Objectivos e questões de pesquisa

Esta investigação teve como objectivo compreender a dinâmica formativa e o modo como os adultos pouco ou nada escolarizados nela se enquadram num determinado território nacional. A questão orientadora do estudo pode ser colocada da seguinte forma: Num contexto marcado pela perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, que lógicas de acção estão inerentes às práticas de educação e formação de adultos, realizadas a nível local e de que modo influenciam a adesão dos adultos pouco escolarizados? Procura-se identificar as lógicas dos actores locais intervenientes na organização e dinamização das práticas educativas e formativas para adultos e a influência que tais lógicas têm no tipo de procura, nomeadamente, por parte dos adultos pouco escolarizados. Num momento em que a nível político, internacional, europeu e nacional, se enfatiza a importância da aprendizagem ao longo da vida, procura-se também perceber de que forma essas orientações se reflectem nas opções e lógicas de acção dos actores locais.

A construção do problema é determinante para a forma como se interpela o social. A perspectiva que orienta o olhar e a escuta sobre o social dependem de um conjunto de factores anteriormente problematizados, “os problemas não se colocam por si próprios e é a especificidade da interrogação que orienta a necessária selecção de informação, tida como pertinente” (Canário, 2003, p.2). Neste sentido, “o conhecimento científico reside na capacidade

de colocar problemas e de construir respostas provisórias a partir de uma recolha sistemática e controlada de informação empírica" (Canário, 2003, p.2). Do ponto de vista empírico, a pesquisa orientar-se-á para três níveis de análise: i) um nível macro, que incide na caracterização e análise da evolução das políticas de educação de adultos, nos últimos 30 anos, a nível internacional e nacional, e a sua influência nas orientações da educação de adultos pouco ou nada escolarizados; ii) um nível meso, que se centra na compreensão das dinâmicas formativas e das lógicas de acção dos actores responsáveis pela educação e formação de adultos no território em estudo; iii) um nível micro, que é focado na compreensão dos percursos de vida e formativos dos adultos pouco escolarizados e no sentido que atribuem às ofertas formativas.

Os três níveis empíricos identificados constituem diferentes "pontos de entrada" para "analisar, de ângulos diversos, um mesmo fenómeno" (Canário, 1995, p.100). Neste caso, a formação de adultos pouco escolarizados. Considera-se que esta articulação entre os diferentes níveis de análise é muito fecunda e pertinente para a investigação que se pretende implementar. Como refere Anthony Giddens (1996, p.15), "a distinção entre micro e macro-análise não é a mais indicada em ciências sociais", porque existem formas de articular os elementos dos vários níveis e "o mais importante é ter em conta essas ligações, assim como as disjunções" que lhe estão inerentes. É também nesse sentido que se pode afirmar que a "diluição das distinções entre macro e micro, grande e pequeno, Estado e comunidade, universal e particular, já não autoriza que elas possam ser pensadas numa lógica de oposição, mas antes numa lógica de complementaridade contraditória" (Correia e Caramelo, 2003, p.168). A análise de nível macro baseia-se, essencialmente, na análise documental; a de nível meso fundamenta-se nos dados de execução física da formação e nas entrevistas semi-directivas a vários actores locais responsáveis pela formação e emprego; e a análise do nível micro apoia-se em entrevistas semi-directivas e entrevistas biográficas a adultos pouco ou nada escolarizados que frequentavam ou haviam frequentado as práticas formativas existentes no território. A análise documental incidiu na legislação e em relatórios de orientações políticas. Para complementar os níveis de análise e permitir um enquadramento mais consistente da problemática em questão apresentam-se, por um lado, dados quantitativos e qualitativos que permitem elucidar quem são os adultos pouco escolarizados em Portugal e no território em estudo e, por outro lado, os resultados dos estudos de investigação realizados em Portugal sobre os adultos pouco escolarizados e sobre as políticas e práticas educativas e formativas que lhe são dirigidas.

No quadro que se segue explicitam-se as questões orientadoras da pesquisa. Relembra-se que a questão orientadora da investigação é a seguinte: Num contexto marcado pela perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, que lógicas de acção estão inerentes às práticas

de educação e formação de adultos realizadas a nível local e de que modo influenciam a adesão dos adultos pouco escolarizados? A questão central do estudo foi desdobrada em questões mais específicas, no sentido de se obter a informação que permita concretizar o objectivo geral, anteriormente identificado.

Quadro 1. Questões orientadoras da investigação

1. Política de educação direccionada para adultos pouco escolarizados
Que evolução se registou nas orientações políticas de educação de adultos, no contexto internacional, a partir da segunda metade do século XX? Que evolução ocorreu nas políticas de educação de adultos, no contexto nacional, a partir de 1974? De que modo, as evoluções registadas nesse período temporal influenciaram as políticas de educação dirigidas aos adultos pouco escolarizados?
2. Adultos pouco escolarizados
Quem são os adultos pouco escolarizados? Como são os percursos de vida dos adultos pouco escolarizados? Que representações têm das ofertas de educação e formação?
3. Oferta de educação e formação frequentada por adultos pouco escolarizados
Como se concretizam, num determinado território, as políticas de educação e formação dirigidas aos adultos pouco escolarizados? Quais as lógicas de acção inerentes às ofertas de educação e formação em que participam adultos pouco escolarizados, num determinado território? Qual a organização, funcionamento, fragilidades, potencialidades e resultados das práticas de educação e formação em que participam adultos pouco escolarizados?
4. Reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos pouco escolarizados
Qual é a organização e funcionamento do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências? Que dificuldades, fragilidades, potencialidades e resultados estão associado ao processo?

2. Procedimentos metodológicos da investigação

2.1 Método: o estudo de caso

O *estudo de caso* é um dispositivo empírico que permite o estudo de fenómenos no seu contexto real e é particularmente útil e pertinente quando os limites entre o fenómeno e o contexto são pouco evidentes (Yin, 2003). O caso funciona como "um dispositivo através do qual o objecto pode ser estudado" (Hamel, 1997, pp.91). O estudo de caso afigurou-se a perspectiva metodológica mais adequada para construir e compreender o objecto de estudo da investigação,

a formação de adultos pouco escolarizados, e assim obter a informação pertinente de modo a responder às questões da pesquisa. O recurso aos estudos de caso é apropriado quando o principal enfoque da pesquisa incide no "como?" e no "porquê?" de determinados fenómenos, quando os investigadores têm pouco controlo sobre os acontecimentos estudados e quando a atenção é centrada em fenómenos contemporâneos no contexto de vida real (Yin, 2003). O estudo de caso é uma técnica particular de recolha e de tratamento de informação que procura dar conta do carácter evolutivo e complexo dos fenómenos sociais, numa tentativa de captar as suas próprias dinâmicas.

A designação "caso" tem subjacente uma grande variedade de situações, desde um determinado espaço físico ou geográfico, "uma escola, um programa, um projecto específico, uma rede, uma família, uma comunidade e até mesmo um comportamento individual que se registe durante um certo tempo e num determinado contexto" (Hamel, 1997, p.92). Nesta investigação, o "caso" é um "território", constituído por cinco concelhos do Baixo Alentejo (Aljustrel, Castro Verde, Ourique, Almodôvar e Mértola). Optou-se por um espaço geográfico considerando-o "um universo de trabalho para a constituição do *corpus* empírico" (Pires, 1997, p.136). A definição de território é uma construção social que depende da intencionalidade de quem materializa a definição. Para definir o local, pode-se ter em atenção, em termos individuais ou em articulação, variáveis geográficas, históricas, ecológicas, políticas, sociológicas. Neste trabalho, o espaço tido como território de estudo foi identificado, sobretudo, com base em variáveis geográficas (concelhos limítrofes) e variáveis sócio-económicas (concelhos muito semelhantes na dinâmica social e económica, tendo por referência o nível nacional). Trata-se de um espaço geográfico com características específicas face ao contexto nacional, nomeadamente no que respeita à taxa de adultos pouco escolarizados.

O Alentejo é um território com especificidades particularmente pertinentes para desenvolver um estudo de caso com o objectivo anteriormente identificado. Segundo os dados dos Censos 2001, a região do Alentejo apresenta uma taxa de indivíduos não escolarizados (67%) superior à registada a nível nacional (63%), uma taxa de desemprego elevada (8,4% em 2001), relativamente à taxa nacional (6,8%, em 2001) e perdas demográficas, nas últimas décadas (Cf. Quadro 10 e 13, do Anexo 2). O estudo de caso incide num território composto por 5 concelhos, rurais, situados no Baixo Alentejo, onde estes problemas assumem ainda maiores dimensões (Cf. Quadros 11 e 13, do Anexo 2). Os concelhos de Aljustrel, Castro Verde, Ourique, Almodôvar e Mértola apresentam uma taxa de adultos pouco escolarizados (78%) superior à que se verifica na região Alentejo (67%). No concelho de Castro Verde 69,7% da população residente é pouco escolarizada, valor que se situa nos 71,8% no concelho de Aljustrel, 75,5% no

concelho de Almodôvar, 76,4% no concelho de Mértola e 76,9% no concelho de Ourique. Para além do elevado número de adultos pouco escolarizados entre os residentes, nos cinco concelhos, regista-se uma elevada taxa de desemprego. À excepção do concelho de Almodôvar, com 7,5% de desempregados, os restantes concelhos apresentam taxas de desempregos superiores à verificada na região Alentejo. No concelho de Aljustrel regista-se uma taxa de 12,7%; no concelho de Castro Verde o valor situa-se nos 11,6%; no concelho de Mértola, nos 12,3% e no concelho de Ourique a taxa de desemprego é de 10,5%. A taxa de desemprego feminino nos cinco concelhos varia entre 15% e 21,5%, valores superiores para o que se regista a nível nacional (8,7%) e na região Alentejo (12,5%). Nos cinco concelhos em estudo há também um elevado número de mulheres domésticas (6,9%), valor que se situa nos 5,6% na região Alentejo.

Identificaram-se os elementos comuns entre os cinco para fundamentar a unidade do território em estudo, não obstante, reconhecem-se as especificidades e a existência de diferenças entre cada um dos concelhos em estudo. Como defende Michel Roux (2001), o espaço é caracterizado pela complexidade decorrente da multiplicidade e especificidade dos projectos existenciais dos seus actores. Num contexto em que, no plano político internacional e nacional, se advoga a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, pretende-se compreender, por um lado, de que modo se reflecte e concretiza essa perspectiva nas lógicas de acção dos actores que promovem práticas educativas e formativas para adultos em cinco concelhos do Baixo Alentejo e, por outro lado, de que modo essas lógicas influenciam a participação e os resultados junto dos adultos pouco escolarizados desse território.

A opção pelo estudo de um território prende-se com o facto de se assumir como fundamental uma intervenção contextualizada, em que as práticas educativas formais e não formais devem ser integradas em dinâmicas sociais, construídas e auto-geridas localmente pelas pessoas. Por outro lado, porque se pretende compreender de que forma o discurso político assente na territorialização influencia as dinâmicas de educação e formação de adultos no território em estudo. Entre as vantagens do estudo de caso destaca-se o facto deste permitir o acesso a uma situação onde se pode observar a dinâmica suscitada por um grande número de factores que interagem, o que nos proporciona o contacto com a complexidade e a riqueza das situações sociais (Mucchielli, 2002). O estudo de caso enquadra-se na metodologia qualitativa e pode assumir duas perspectivas distintas: i) a perspectiva indutiva que se centra na compreensão progressiva do objecto de estudo. Nesta situação o estudo de caso permite estabelecer conexões entre diferentes elementos e a análise daí decorrente contribui para a evolução do conhecimento nesse domínio; ii) a perspectiva dedutiva que visa a confirmação ou

explicação de uma teoria existente. Nesta situação o estudo de caso pretende recolher dados que permitam aprofundar ou confirmar teoria elaboradas precedentemente (Mucchielli, 2002, p.78). A presente investigação enquadra-se, essencialmente, numa perspectiva indutiva, porque procura compreender as lógicas de acção inerentes às dinâmicas de educação e formação de adultos num determinado território, a forma como são influenciadas pelas políticas internacionais e nacionais neste domínio e a percepção dos adultos pouco escolarizados sobre as mesmas.

Nas investigações baseadas no estudo de caso, podemos considerar três fases, a fase de preparação, a fase de desenvolvimento e a fase de finalização (Yin, 2003). A fase de preparação consiste na definição do dispositivo orientador da investigação, em que se tenta definir o objecto de estudo, os objectivos, as questões, as técnicas de recolha de informação, o caso ou casos a estudar e os interlocutores a contactar. A fase de desenvolvimento é relativa ao início de trabalho no terreno e diz respeito à recolha da informação (documental, entrevistas, observações) que vai servir de suporte à fase subsequente. As primeiras duas fases são determinantes para tornar inteligível o domínio do estudo e a concretização dos objectivos da investigação. A concretização do estudo de caso coloca o problema da selecção da informação. Quando se trata de estudar situações sociais, a complexidade que lhe está inerente dificulta a delimitação do tipo de informação que se deve recolher, o que reforça a importância da clarificação do objecto de estudo e da definição do ponto de vista a partir do qual este se vai examinar. A informação recolhida vai permitir a passagem à fase de finalização, que consiste no tratamento dos dados empíricos e pode adoptar duas modalidades: i) a descrição do caso estudado, que deve permitir traçar a evolução dos acontecimentos; ii) a análise dos dados, que é suportada num nível de abstracção superior e deve possibilitar a inteligibilidade do objecto de estudo. À semelhança das fases anteriores, não há fórmulas prontas a aplicar. O investigador deve orientar a análise com base no objecto de estudo e no seu quadro de referências (Yin, 2003).

A realização do estudo de caso não é neutra, exige ao investigador uma selecção da informação que depende dos seus quadros de referência, experiência e interesses. O estudo de caso é "uma abordagem que engloba diversos métodos de recolha e análise da informação obtida sob a forma de testemunhos, de observações ou de comentários" (Hamel, 1997, pp.114). O estudo de caso apoia-se nas informações recolhidas directamente no terreno, através do testemunho dos actores envolvidos na situação, de observações, e de recolha de documentação. A profundidade e consistência dos elementos recolhidos sobre o caso resultam, sobretudo, da triangulação dos dados (Yin, 2003). Esta triangulação deriva da recolha e análise cruzada dos dados, com base no recurso a vários métodos e a diferentes interlocutores. O

estudo de caso realizado nesta investigação visava compreender as dinâmicas formativas em que participavam adultos pouco escolarizados e recorreu-se à identificação do discurso dos actores envolvidos, numa tentativa de captar os seus quadros de referência e a percepção que têm dessas experiências. Pareceu-nos importante triangular a informação para dar uma maior consistência à análise (documentos de política, análise quantitativa sobre a execução física da práticas formativas, entrevistas semi-directivas a vários interlocutores, entrevistas biográficas a adultos pouco escolarizados).

O estudo de caso permite ao investigador captar as características globais e significativas dos acontecimentos da vida real (Yin, 2003) e compreender situações tidas como demasiado complexas para outras estratégias de investigação. O estudo de caso possibilita a imersão do investigador na complexidade dos fenómenos sociais, o que pode suscitar importantes contributos na consolidação do pensamento complexo que, para além de reconhecer, procura compreender "o jogo infinito de inter-retroacções, a solidariedade dos fenómenos entre si, a incerteza e a contradição" (Morin, 2005, p.22). Neste estudo, reconhece-se e tenta-se compreender a diversidade de factores e dinâmicas inerentes à complexidade do real, todavia, tendo-se "consciência do carácter incompleto de todo o conhecimento" (Morin, 2005, p.12) e de que "nenhum segmento do real é susceptível de uma abordagem exaustiva" (Canário, 1995, p.103). Para Edgar Morin (2005) o pensamento complexo é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelar, não fechado, não redutor e o reconhecimento do carácter inacabado e incompleto de todo o conhecimento. O investigador, ao optar pelo estudo de caso, considera que mais importante do que a representatividade estatística, que não se consegue obter por esta via, é o contacto e a análise dos fenómenos marcados pela complexidade e riqueza. A questão da representatividade perde então o sentido em proveito da qualidade do próprio caso, o que permite um enriquecimento no processo de construção da teoria (Mucchielli, 2002, p.78).

2.2 Dispositivo de recolha, tratamento e análise de dados

Na presente investigação, as opções metodológicas realizadas estão intrinsecamente associadas às opções de carácter teórico, isto porque se considera que é em função da construção do objecto que o método, nomeadamente a técnica de recolha ou de análise de dados, se impõe (Bourdieu, 1989). A metodologia é uma componente estruturante do processo de investigação, deste modo não se reduz a técnicas ou a preceitos normativos (Canário, 1995,

p.106). Para se respeitar esse desígnio, a metodologia é arquitectada "à medida" da especificidade da situação em estudo e do quadro teórico de referência. Ou seja, "é em relação a cada objecto concreto, no quadro de cada processo de investigação, que se coloca o problema de aferir da pertinência ou adequação de uma ou outra abordagem metodológica" (Canário, 1995, p.106). Regista-se uma relação dialéctica entre a construção do objecto de estudo e a construção do dispositivo metodológico. A metodologia e as técnicas usadas na investigação dependem do quadro de referência teórico e das questões de partida e, por outro lado, influenciam directamente o tipo de elementos recolhidos e as respostas para os problemas científicos que se colocam.

Através da realização do estudo de caso procurou-se recolher um conjunto de dados empíricos sobre as práticas formativas frequentadas por adultos pouco escolarizados nos 5 concelhos, no período temporal entre 2000 e 2004. Por se considerar que alguns aspectos das dinâmicas locais são influenciadas por factores exteriores procura-se compreender as evoluções das políticas educativas a nível internacional, a partir da segunda metade do século XX e a nível nacional, a partir de 1974. Para compreender a evolução das orientações das políticas de educação de adultos nesse período temporal, as lógicas de acção dos actores locais que intervêm nas dinâmicas de educação e formação de adultos e a percepção dos próprios adultos pouco escolarizados sobre a formação a que têm acesso é importante recorrer a várias técnicas e fontes de recolha de informação. O recurso a várias técnicas tem como objectivo recolher "o máximo de informação pertinente" (Deslauriers e Kérisit, 1997, p.99). Neste caso, as técnicas de recolha de dados incidiram na informação documental e nas entrevistas.

A análise documental apoia-se em diversas fontes, tais como: i) relatórios das Conferências Internacionais de Educação de Adultos da UNESCO; ii) documentos de política de educação e formação da União Europeia; iii) Programas dos Governos Constitucionais; legislação nacional sobre a educação/educação de adultos; documentos de política orientadores das ofertas de educação e formação de adultos; iv) dados estatísticos, baseados nos Censos 2001 e nos Quadros de Pessoal; v) dados estatísticos sobre a execução das práticas de educação e formação no período entre 2000 e 2004. As primeiras três fontes identificadas são fundamentais para se proceder à análise da evolução da política de educação e formação, direccionada para os adultos pouco escolarizados, a nível internacional e nacional. Através dos dados resultantes de fontes estatísticas pretende-se, por um lado, caracterizar os adultos pouco escolarizados em Portugal (quantos são, quem são e o que fazem) e, por outro lado, analisar as dinâmicas educativas e formativas no território em estudo.

Através das entrevistas procura-se, por um lado, obter informação sobre uma determinada situação/dinâmica e, por outro lado, compreender os quadros conceptuais dos interlocutores que disponibilizam a informação. Nesta investigação as entrevistas têm por finalidade a recolha de informação que nos permita caracterizar as práticas de educação e formação dos adultos pouco escolarizados e a percepção que têm os vários actores, no território em estudo, sobre as mesmas. No âmbito deste estudo, optou-se pela realização de entrevistas semi-directivas e entrevistas biográficas. As entrevistas semi-directivas visam, sobretudo, a recolha de dados que permitam caracterizar a oferta formativa em que participam os adultos pouco escolarizados e as lógicas que lhe estão inerentes. Nesse sentido, efectuaram-se entrevistas semi-directivas a vários actores, directa ou indirectamente, ligados à educação e formação de adultos, no território em estudo (Cf. Quadros 1, 2 e 3, do Anexo 1).

No âmbito desta investigação, estabeleceu-se contacto com as principais entidades formadoras no território em estudo, quer com entidades situadas nos 5 concelhos, quer com entidades que embora situando-se fora do território desenvolvem uma importante actividade formativa nos concelhos em estudo. Identificam-se de seguida as entrevistas realizadas, assim como o tipo de entrevistados: entrevistas a técnicos responsáveis pela formação em dois Centros de Formação Profissional, do IEFP, que intervêm nos cinco concelhos; entrevistas a elementos de três Associação de Desenvolvimento Local; entrevista a um técnico responsável pela formação na Associação de Municípios; entrevista aos presidentes de um Centros de Formação de Professores e de um Centro de Formação de Associação de Escolas; entrevista a uma responsável de uma Oficina de Tecelagem; quatro entrevistas a Coordenadores Concelhios do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar. Posteriormente, em algumas destas entidades, realizaram-se entrevistas às equipas (coordenadores, formadores, mediador) de um curso EFA, de dois cursos do 1º ciclo do ensino recorrente e de quatro cursos de Educação Extra-Escolar e aos respectivos formandos. Num total de treze entidades formadoras contactadas, realizaram-se cinquenta e uma entrevistas semi-directivas.

Através dos elementos dos Quadros de Pessoal, identificaram-se as entidades empregadoras com mais de vinte trabalhadores nos cinco concelhos. Neste âmbito, realizaram-se as seguintes entrevistas: entrevistas a directores e gerentes de sete empresas; entrevista a uma técnica de recursos humanos de uma Associação de Regantes; entrevista ao Comandante de uma Corporação de Bombeiros; entrevistas a técnicas responsáveis pelos recursos humanos de cinco entidades ligadas à terceira idade (Lar, Centro Paroquial e Santa Casa da Misericórdia); entrevistas a um presidente, uma vereadora e três técnicos responsáveis pelos recursos humanos de cinco Câmaras Municipais. Além das entrevistas aos responsáveis das entidades,

realizaram-se também entrevistas a trabalhadores da Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel e a bombeiros da Associação de Bombeiros Voluntários de Aljustrel. Contactaram-se dezanove entidades empregadoras e realizaram-se vinte e seis entrevistas. Entrevistaram-se os gestores e/ou coordenadores de programas de financiamento e de medidas de formação de adultos, sendo de destacar: a entrevista à gestora do Programa Operacional da Região Alentejo (PORA); a entrevista ao coordenador regional do Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS); a entrevista à Coordenadora Regional dos Cursos EFA e Acções S@ber+; a entrevista ao coordenador distrital do Programa INPME; e a entrevista a uma técnica da Associação de Agricultores do Campo Branco. O que perfaz um total de cinco entrevistas.

A análise das lógicas de acção inerentes às práticas de educação e formação de adultos pouco escolarizados foi baseada num estudo de caso territorial, nesse sentido, recolheram-se apenas dados sobre as dinâmicas de educação e formação realizadas nos cinco concelhos em estudo. Para analisar as dinâmicas do reconhecimento de adquiridos experienciais adoptou-se outro tipo de procedimento. No período de recolha de dados não existiam CRVCC localizados no território em estudo. Realizaram-se entrevistas semi-directivas a seis elementos da equipa do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da Esdime, localizado em Ferreira do Alentejo. Este Centro, embora situado fora do território objecto de análise, abrange na sua intervenção os cinco concelhos em estudo. Por se tratar de uma iniciativa recente, complexa, inovadora, com pressupostos de partida assentes na revalorização epistemológica da experiência dos aprendentes, e objecto de investimento e projecção política a nível europeu e nacional, considerou-se oportuno e pertinente contactar as equipas dos três CRVCC a funcionar no Alentejo, no período em estudo (2000-2004), numa tentativa de recolher elementos empíricos resultantes de experiências diferenciadas. Nesse sentido, realizaram-se entrevistas a seis elementos da equipa do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da Fundação Alentejo, localizado em Évora e entrevistas a cinco elementos do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Centro de Formação Profissional de Portalegre. No total realizaram-se entrevistas a dois Coordenadores, a oito profissionais de RVC e a sete formadores RVC.

Nesta investigação, realizaram-se entrevistas biográficas a catorze adultos certificados através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, nos três CRVCC anteriormente identificados, numa tentativa de obter elementos sobre os percursos de vida de adultos pouco escolarizados e sobre a percepção que estes têm do processo de reconhecimento de adquiridos em que estiveram envolvidos. Com o intuito de contactar pessoas

com características diversificadas, pediu-se aos coordenadores dos três Centros uma lista com uma dezena de nomes e uma breve caracterização dos adultos. Na selecção dos entrevistados, optou-se por adultos com diferentes níveis de escolaridade, aquando a entrada no Centro, assim como, idade e situação perante a profissão distintas. Seleccionaram-se adultos de ambos os sexos e que indicaram diferentes motivos de adesão. Pretendia-se, igualmente, seleccionar adultos que tivessem realizado formação complementar durante o processo e outros para quem não foi necessário essa formação. Os adultos entrevistados têm idades compreendidas entre os 21 e os 56 anos, sete são do sexo masculino e sete do sexo feminino, dez possuíam o 2º ciclo escolaridade quando aderiram ao processo, os restantes quatro adultos tinham o 1º ciclo (Cf. Quadro 4, do Anexo 1). A entrevista biográfica consiste numa narrativa que resulta da análise e tomada de consciência de actos, atitudes e comportamentos constituintes da história de vida de cada pessoa. Segundo Bertaux (1997), a "entrevista biográfica contém uma informação factual rica quando se pretende reconstruir acontecimentos fundamentais na captação de saberes práticos" (p.9). Com a entrevista biográfica é possível identificar momentos-chave ou momentos-charneira, o que é fundamental para compreender os processos de formação experiencial, identificar os adquiridos daí resultantes, compreender o significado atribuído às experiências e a relação que as pessoas têm como o saber.

No tratamento e análise dos dados optou-se, essencialmente, por uma análise indutiva, orientada para a leitura global da informação recolhida, o que foi fundamental para consolidar, mas também para reformular alguns domínios de pesquisa e induzir os principais traços das dinâmicas formativas e as lógicas de acção dos actores locais. Na sistematização dos dados resultantes das entrevistas, quer das semi-directivas quer das biográficas, optou-se por uma análise de conteúdo temática. As temáticas adoptadas na análise de conteúdo das entrevistas derivaram dos domínios da investigação e do quadro conceptual, mas também do teor das entrevistas. Ou seja, umas categorias de codificação emergiram à medida que se tentava sistematizar a informação das entrevistas, outras resultaram das questões da investigação, como menciona Bodgan e Biklen (1994). O material empírico resultante das entrevistas foi "entendido, em simultâneo, como o ponto de partida da teorização e o lugar de verificação das hipóteses emergentes" (Mucchielli, 2002). Os dados provenientes das entrevistas possibilitaram a construção de um quadro descritivo através do qual se tentou descortinar o(s) sentido(s) e elaborar interpretações que permitissem responder às questões da investigação, privilegiando-se o processo de indução. É caso para afirmar que se, por um lado, a questão da investigação "delimita a recolha de dados e os resultado possíveis, por outro lado, surgem dados inesperados

que se impõem como pertinentes e que podem transformar radicalmente o objecto de investigação durante as etapas de recolha e análise dos dados" (Deslauriers, Kérisit, 1997, p.99).

Na descrição e análise das dinâmicas de educação e formação de adultos recorre-se frequentemente à transcrição de excertos das entrevistas realizadas aos vários interlocutores. Para permitir a identificação dos mesmos, optou-se pela atribuição de um código a cada entidade (Cf. Quadro 1, do Anexo 1). Nas entidades onde apenas foi realizada uma entrevista, o código do entrevistado coincide com o código da entidade, ou seja, o código E2 significa que se trata de um entrevistado da entidade 2. Nas entidades onde se realizaram entrevistas a vários interlocutores (responsáveis da entidade, formadores), optou-se por colocar um código com dois números, neste caso, o primeiro número do código é referente ao número atribuído à entidade e o segundo número ao entrevistado. O código E10.6 significa que se trata da entidade 10 e do entrevistado 6. As entrevistas dos formandos e dos trabalhadores das empresas têm códigos de três números, o primeiro é referente à entidade e os restantes dois ao número do entrevistado. O código E22.2.1 é referente a uma entrevista na entidade 22 e ao formando 2.1. Reconhece-se que a transcrição das entrevistas comporta sempre uma grande parte de reescrita, de descontextualização e de interpretação. Todavia, parece-nos "importante apresentar os extractos da entrevista nas formas lexicais, sintácticas e estilísticas o mais próximo possível da sua enunciação" (Lahire, 2003b, p.36). Na análise e interpretação dos dados procurou-se compreender os quadros de referência predominantes, mas também dar conta das diferenças e heterogeneidades quer entre os vários actores, quer no discurso e acção de um mesmo actor, considerando-se que "a preservação das diversidades e o desenvolvimento da polémica são condições imprescindíveis no trabalho de interpretação" (Correia e Caramelo, 2003, p.184-185). Nesta investigação não se procura reduzir a confusão de determinados fenómenos e objectos, mas, sim, compreender a sua complexidade, captando as relações, tensões, contradições e dilemas. A análise dos dados permite transformar a realidade empírica "num constructo abstracto e conceptual, na tentativa de compreender a relação entre os fenómenos" (Tuckman, 2005, p.19). O reconhecimento da complexidade do real contribuiu para que, ao longo da pesquisa, se procurassem compreender alguns traços característicos dessa complexidade. Na análise dos dados, procurou-se ter presente que "os objectos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objectos, a tal ponto que os objectos entre si são menos reais que as relações entre eles" (Sousa Santos, 2000, p.70).

Capítulo II

Políticas educativas e os adultos pouco escolarizados: da "educação permanente" à "aprendizagem ao longo da vida"

Atendendo ao objectivo da investigação — compreender a oferta e as lógicas da formação dirigida aos adultos pouco escolarizados num determinado território em Portugal — parece-nos fundamental analisar a evolução das políticas de educação de adultos, nomeadamente, no que respeita à alfabetização e à educação de base de adultos. A análise da evolução das orientações políticas no domínio da educação de adultos, em geral, e da alfabetização e educação de base de adultos, em particular, é essencial para compreendermos o discurso dos actores e a lógica das práticas desenvolvidas no território em estudo. Através da análise, tenta-se perceber de que modo as orientações políticas definidas a nível internacional (nível macro) e a nível nacional (nível meso) influenciam a política e as práticas de educação de adultos a nível local (nível micro). Considera-se que as "práticas discursivas não são inocentes e dão lugar a novas práticas educativas não discursivas" (Pineau, 1977, p.2). Este capítulo tem por objectivo analisar a evolução do discurso político sobre a alfabetização e a educação de base de adultos, a nível internacional, desde a segunda metade do século XX, e a nível nacional desde 1974, tendo por base a influência dos grandes referenciais educativos que marcam este período: a *educação permanente* e a *aprendizagem ao longo da vida*.

Tendo em conta a diversidade de documentos disponíveis sobre a política educativa a nível internacional, em geral, e sobre a política de educação de adultos em particular, optou-se por privilegiar na presente análise o discurso oficial da UNESCO, tendo por base os relatórios das Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos. Esta opção ficou a dever-se a um conjunto de razões que se identificam de seguida: i) a UNESCO, enquanto organização internacional, teve uma grande responsabilidade na definição e operacionalização das políticas de alfabetização de adultos nas últimas décadas; ii) a política de educação de adultos dos países representados nas Conferências Internacionais da UNESCO, entre os quais se inclui Portugal, é influenciada pelas orientações e estratégias definidas nessas conferências; iii) as conferências são realizadas com uma certa periodicidade, desde 1949, o que permite a análise da evolução do discurso político sobre a educação de adultos entre a década de 50 e a década de 90. A análise da evolução das políticas de educação de adultos em geral, e da alfabetização e educação de base, em particular, incide sobre os relatórios finais da Conferências de Educação de Adultos da UNESCO. A I Conferência foi realizada em Elsinor (1949); a II Conferência em

Montreal (1960); a III Conferência em Tóquio (1972); a IV Conferência em Paris (1985); e a V Conferência em Hamburgo (1997). Para além da análise dos relatórios finais produzidos nas cinco Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos realizadas pela UNESCO, também se analisaram os principais documentos de política educativa veiculados pela Comunidade Europeia, a partir do final dos anos 90 (Livro Branco da Educação e Formação e Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida), porque se considera que estiveram na base do surgimento de uma nova orientação educativa — a *aprendizagem ao longo da vida*.

A análise que se realiza neste capítulo é influenciada e orientada pelos seguintes pressupostos:

- as alterações sociais, económicas e políticas, dos últimos trinta anos, tiveram repercussões assinaláveis no discurso político sobre a educação de adultos, em geral, e sobre a alfabetização e a educação de base de adultos, em particular;
- a *educação permanente* e *a aprendizagem ao longo da vida* baseiam-se em pressupostos diferentes, o que é evidente na forma como nos dois casos se equacionam as políticas e as finalidades da educação de adultos e as questões da alfabetização e da educação de base de adultos;
- o discurso sobre os analfabetos, a alfabetização e a educação de base é uma construção histórica e social, considerando-se essencial um trabalho de análise crítica sobre a mudança de fundamentos e pressupostos que lhe estão inerentes, nos últimos trinta anos, para melhor entender a evolução das práticas neste domínio;
- a evolução registada, a nível dos conceitos, nos documentos de política de educação de adultos, a nível internacional, europeu e nacional, não ocorre por acaso e reflecte uma mudança de ideologias e de preocupações políticas, "o uso de certas palavras não é anódino, é situado historicamente" (Laot e Orly, 2004, p.14);
- a política nacional de educação de adultos, em geral, e de alfabetização e educação de base de adultos, em particular, foi influenciada pelas mudanças dos últimos trinta anos e pelas orientações políticas defendidas por instituições internacionais com reconhecido prestígio neste domínio.

Na análise das políticas educativas a nível da alfabetização e educação de base de adultos, recorre-se, preferencialmente, à tipologia de Florentino Fernández (2006) que apresenta três modelos predominantes na educação de adultos no século XX: o modelo *receptivo alfabetizador*, o modelo *dialógico social* e o modelo *económico produtivo*. O modelo receptivo

alfabetizador "dá prioridade à aprendizagem do uso dos códigos de leitura, mais do que aos da escrita, aos códigos de recepção de mensagens, em detrimento dos códigos de emissão" (Fernández, 2006, p.16-17). Nesta perspectiva, a alfabetização é entendida na sua dimensão técnica e académica e como um fim em si mesmo, trata-se de "ler palavras e não o mundo", usando palavras de Paulo Freire. Esta perspectiva foi bastante criticada por Paulo Freire que a designou de concepção "bancária da educação". Esta abordagem da alfabetização centrada nas lacunas de aprendizagem (ausência de competências de leitura e escrita) do adulto baseia-se na transmissão do saber, por parte do formador, e atribui um papel passivo ao formando, a quem cabe apenas receber e memorizar a informação, o que funcionou "em muitas ocasiões, como um instrumento mais dominador que libertador" (Fernández, 2006, p.17). Neste caso, "alfabetizar era mais parecido a compensar, consertar ou curar que com preparar ou prevenir" (Fernández, 2006, p.17). Este modelo de alfabetização é marcado pela lógica de compensação. O modelo dialógico social é orientado para a reflexão, a consciência crítica e para a participação social. Deste modo, as situações educativas incidem prioritariamente no desenvolvimento de competências sociais e não se reduzem à promoção de competências de leitura e escrita. A alfabetização é percepcionada como um meio ao dispor dos adultos para promover a sua participação social; trata-se de aprender a ler para intervir no mundo. A aprendizagem da leitura e escrita incide sobre os saberes e a cultura dos adultos, a lógica de emancipação é predominante neste modelo. Por último, o modelo económico produtivo é orientado para a formação da população activa e para o desenvolvimento de competências consideradas fundamentais no sector produtivo. A lógica de gestão de recursos humanos é preponderante neste modelo. Os documentos das Conferências Internacionais de Educação de Adultos da UNESCO evidenciam a influência destes três modelos, por vezes, num registo de predomínio de um modelo sob os restantes, outras vezes, num registo marcado pela coexistência de vários modelos.

1. Orientações políticas a nível internacional

A UNESCO, desde o seu início, tentou promover a projecção e a visibilidade da educação de adultos e alertar para a importância estratégica da definição de políticas, internacionais e nacionais, neste domínio. A análise dos documentos das várias Conferências permite confirmar que "a educação de adultos tem merecido especial atenção da UNESCO, desde a sua criação" (Finger e Asún, 2003, p.30). Desde o final da 2ª Guerra Mundial, o papel da UNESCO na educação de adultos tem sido notório, sobretudo na definição de políticas, na

mobilização de recursos e na propagação de conhecimento a nível mundial. A UNESCO promoveu a realização de estudos, de reflexões, a concepção e disseminação de novas metodologias de intervenção na educação de adultos. Esta organização recorreu, com frequência, a peritos da educação de adultos com reconhecimento internacional (Lengrand, Hely e Deleon), o que foi determinante na construção de uma política consistente neste domínio. O enfoque na educação de adultos, por parte da UNESCO, contribui para a visibilidade social deste domínio e para a sua valorização enquanto sector estratégico nos sistemas educativos. As orientações estratégicas definidas nas Conferências Internacionais têm vindo a afirmar-se como eixos orientadores das políticas nacionais dos vários países membros da organização.

Na análise dos documentos da UNESCO, é evidente uma evolução no entendimento do domínio da educação de adultos. Na primeira Conferência Internacional, a educação de adultos é, sobretudo, associada à educação popular, mas nas Conferências seguintes passa a estar, fundamentalmente, ligada à alfabetização e educação de base. Na última Conferência, explora-se a diversidade de campos e práticas da educação de adultos, mas a abordagem é essencialmente orientada para o carácter estratégico da gestão de recursos humanos. Na I Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO, realizada em Elseneur (Dinamarca), em 1949, falou-se sobretudo de educação popular. Reforça-se o papel estratégico da educação de adultos na manutenção da paz a nível internacional e na preparação para a vida em sociedades democráticas, daí a incidência na educação cívica e cultural. A importância estratégica da educação de adultos é reconhecida. Porém, também se denota um discurso ainda muito vago sobre este domínio.

A imprecisão no discurso e no posicionamento da UNESCO sobre a educação de adultos foi ultrapassada na II Conferência, em que se percebe uma tentativa de definir um rumo estratégico. Na II Conferência da UNESCO, realizada em Montreal (1960), há uma tentativa notória de dar um impulso ao desenvolvimento consistente do domínio da educação de adultos, o que se pode ilustrar com a seguinte afirmação: "a conferência convida os governos a considerarem a educação de adultos não como o apêndice, mas como a parte integrante dos seus sistemas nacionais de educação" (UNESCO, 1960, p.31). Refere-se a importância de se assumir a educação de adultos como um domínio estratégico do sistema educativo, reconhecendo-se a importância de encontrar equilíbrios entre as estruturas e mecanismos criados pelos Governos e a promoção de dinâmicas por parte de entidades não governamentais com intervenção neste domínio. Recomenda-se a todos os países membros a necessidade de garantir serviços de educação profissional, cívica, social e cultural a todos os adultos interessados.

Na III Conferência, realizada em Tóquio (1972), a associação entre a educação de adultos e o desenvolvimento é reforçada e usada para sensibilizar os governos relativamente à importância deste domínio. Este relatório introduz o conceito de educação permanente e define-a como sendo "o conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal" (UNESCO, 1972, p.44). Na IV Conferência da UNESCO, realizada em Paris (1985), reforça-se novamente a ideia de que o desenvolvimento da educação de adultos é indispensável para a concretização da educação permanente e incentivam-se os Estados Membros a tomar um conjunto de medidas. A educação continua a ser percepcionada como um direito e defende-se a necessidade de se garantir a democratização da formação de adultos, considerando-se que o direito "de aprender" é fundamental para a humanidade.

A UNESCO evidenciou intencionalidade na promoção, projecção e reconhecimento da importância estratégica do domínio da educação de adultos para o desenvolvimento dos países. Esse argumento teve um maior enfoque a partir da década de 70, com o surgimento do projecto político-institucional da educação permanente, ocorrendo o que Matthias Finger e José Asún (2003, p.34) consideram "o momento federador da educação de adultos". O projecto da educação permanente

> *"forneceu um discurso coerente sobre educação de adultos, com que puderam identificar-se tanto formadores, como aprendentes, quer do Norte, quer do Sul. Além disso, a educação permanente conferiu à educação de adultos uma identidade política — e, mais importante do que isso, uma identidade internacional e institucional —, ao mesmo tempo que a tornava parte de um movimento humanizante global. Não há memória de tal momento na história da educação de adultos"* (Finger e Asún, 2003, p.31).

Os teóricos da educação de adultos tiveram um contributo decisivo no esclarecimento dos fundamentos filosóficos e pedagógicos associados ao movimento da educação permanente. A título de exemplo refere-se Paul Lengrand, teórico e prático da educação de adultos, que teve uma grande importância junto da UNESCO na difusão e argumentação deste projecto educativo. Paul Lengrand (1981) destaca a importância da educação de adultos no surgimento das reflexões fundamentais e dos princípios relativos à educação permanente, concebida numa perspectiva de coerência e continuidade. Os especialistas da educação de adultos de reconhecido mérito internacional e ligados ao "movimento da educação popular resultante da

resistência contribuíram grandemente para dar corpo à noção de educação permanente" (Laot e Orly, 2004, p.18). Nessa altura, tiveram oportunidade de esclarecer e reforçar a importância da educação de adultos e da definição de políticas neste sector, defendendo uma lógica de integração, continuidade e complementaridade entre os vários níveis e modalidades educativas. Para Paul Lengrand (1981, p.47), a educação de adultos, pelo facto de se apresentar como uma via paralela à educação tradicional, "é de uma riqueza considerável, não apenas no que respeita à formação e instrução dos adultos, mas também para o conjunto da acção educativa".

O papel do Estado na educação de adultos tem vindo a apresentar-se como um domínio de controvérsias e repleto de tensões, o que se torna, sobretudo, notório a partir dos anos 1970, com o movimento da educação permanente. Ao longo das primeiras quatro Conferências da UNESCO, reconhece-se a pluralidade e riqueza de iniciativas no domínio da educação de adultos. Defende-se que as políticas, neste domínio, devem orientar-se para uma lógica de independência e descentralização, porque só assim se "pode exercer à vontade o espírito de inovação e de pesquisa" (Lengrand, 1981, p.83). Mas, por outro lado, também se reconhece a importância do Estado a nível da concepção, execução, financiamento e acompanhamento das orientações políticas, uma vez que a educação de adultos é um domínio estratégico para o desenvolvimento dos países. Lengrand (1981) também refere que "[há] sectores onde o Estado, em graus diversos e segundo modalidades adaptadas a cada caso, pode e deve intervir para que a educação de adultos receba a amplitude e a eficácia desejáveis" (p.83). Por um lado, defendia-se que o Estado tivesse um papel central na definição de políticas, no planeamento, na coordenação e no financiamento da educação de adultos, o que era tido como fundamental para uma maior projecção e reconhecimento social deste domínio de intervenção. Por outro lado, receava-se uma demasiada centralização e a penalização das iniciativas descentralizadas "trata-se de não deixar circunscrever a educação permanente nos muros da escola e da universidade" (Laot e Orly, 2004, p.51).

O movimento da educação permanente foi influenciado por inspirações humanistas. Porém, nas últimas três décadas, veio a registar uma progressiva perversão da lógica inicial em resultado da erosão dos ideais da educação permanente. Nos anos 90 surge a orientação da *aprendizagem ao longo da vida* e nalguns documentos de política, como é o caso do relatório da V Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO, este novo referencial educativo é associado à revalorização dos ideais da *educação permanente*. Todavia, uma análise crítica permite perceber que o aparente consenso entre os fundamentos e orientações da *educação permanente* e da *aprendizagem ao longo da vida* dissimulam diferentes perspectivas sobre o Homem e a educação. Entre a *educação permanente* e a *aprendizagem ao longo da*

vida há evidentes rupturas, sobretudo a nível ideológico. Ou seja, "em menos de trinta anos passou-se de uma visão social e humanista de educação permanente para uma visão económica e realista da produção de competências" (Carré e Caspar, 1999, p.7), evidente nas ideias que suportam a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Importa perceber como é que estas diferenças, sobretudo de carácter ideológico, se reflectem nas políticas de educação de adultos. A erosão dos ideais da educação permanente reflecte-se na evolução do discurso político e é notória no entendimento que se faz das questões da alfabetização e da educação de base de adultos. A análise dos documentos das Conferências da UNESCO sobre educação de adultos permite-nos afirmar que entre a I Conferência e a IV Conferência se regista um discurso de continuidade. No entanto, a V Conferência marca uma clara ruptura com o discurso anterior. Atendendo à temática do trabalho de investigação pareceu-nos pertinente focar a análise do discurso sobre dois eixos:

- a análise das grandes preocupações, prioridades e valores da educação de adultos:
- as questões da alfabetização/educação de base de adultos e do reconhecimento, validação e certificação de competências.

1.1 O movimento da "educação permanente" e o analfabetismo

1.1.1 A humanização do desenvolvimento e a educação integral

Na I Conferência, considera-se que a educação de adultos pode permitir a formação cívica e cultural dos operários, contribuindo para a "edificação de uma sociedade mais humana" (Hely, 1963, p.27). Fundamenta-se a ideia de que a educação de adultos é fundamental para garantir a paz, a vida democrática, a valorização do indivíduo numa sociedade de massa e a correcta utilização do ócio. A saída recente da II Guerra Mundial justifica a ênfase na formação cívica e nas preocupações com a paz, é evidente a influência dos ideais humanistas. Parte-se do princípio que as pessoas têm capacidade de intervenção e, por outro lado, considera-se que a promoção de uma atitude reflexiva, crítica e de intervenção social é fundamental para a emancipação e para assegurar a democracia. Na I Conferência evidencia-se a associação entre educação de adultos e justiça social, e defende-se que o Homem deve ter um bom nível de educação para enfrentar e resolver os desafios da modernidade, contribuindo assim para a construção de uma sociedade onde seja possível assegurar os direitos dos cidadãos.

Na II Conferência, surge a preocupação com "a aceleração da história", o que coloca novas exigências "de adaptação dos homens e das instituições que a educação de adultos não deve descurar. Daí que ela tenha de integrar o aperfeiçoamento técnico e profissional" (Grácio, 1995, p.150). Propõe-se uma educação baseada no "humanismo integral", orientada para o desenvolvimento, a igualdade de oportunidades, a paz entre os vários povos. Está subjacente ao discurso uma visão ampla da educação de adultos, em que importa valorizar as acções de carácter formal e institucional e outras manifestações mais difusas associadas à cultura e ao lazer. Nesta Conferência, começa a construir-se o discurso de associação entre a educação de adultos e o desenvolvimento dos países, o que é destacado por Mathias Finger e José Manuel Asún (2003, p.28) "a UNESCO clarificou a sua perspectiva: a educação, a ciência e a cultura deveriam agora, ser claramente postas ao serviço (político) do desenvolvimento dos países (em desenvolvimento) e dos povos". A concepção de desenvolvimento implícita no discurso é ampla, considerando-se as suas múltiplas dimensões sociais, culturais, e económicas. Os anos 60 são tidos como a primeira "Década do Desenvolvimento", altura que coincide com a grande vaga de independências dos territórios coloniais e com o aumento do número de Países Membros da UNESCO. Estes elementos tiveram um contributo decisivo para a clarificação da perspectiva desta Organização no que respeita à educação de adultos. A partir da II Conferência, a UNESCO incide o discurso num projecto educativo com finalidades sociais "inspirado nos ideais da filosofia das Luzes: a emancipação é inseparável da instrução" (Le Goff, 1996, p.30). É notória a aposta na educação enquanto instrumento de promoção social e de igualdade de oportunidades. A presença dos novos Países Membros, recém independentes, com grandes taxas de analfabetismo contribuiu certamente para ser dada prioridade aos analfabetos e a uma educação de segunda oportunidade.

Nas I e II Conferências da UNESCO é notória a influência do discurso da educação popular, percebendo-se a orientação para um projecto social, que "visava transformar a sociedade através do desenvolvimento cultural e da emancipação da classe operária" (Laot e Orly, 2004, p.19). Apesar da menção à dimensão profissional, os documentos tentam passar a mensagem da importância de uma educação integral, orientada para as várias dimensões da vida, ou seja, pretendia-se "formar em simultâneo o produtor, o homem e o cidadão" (Le Goff, 1996, p.30). Considerava-se a componente cultural como um domínio fundamental da cidadania e imprescindível para assegurar a promoção social, "a finalidade da promoção da educação permanente não é somente profissional, é também cultural" (Le Goff, 1996, p.30).

Na III Conferência da UNESCO é reafirmado o papel estratégico da educação de adultos no desenvolvimento nacional, considerando-se fundamental um investimento neste domínio. A

partir dos anos 70, com o movimento da educação permanente, a UNESCO difunde um discurso de "humanização do desenvolvimento" (Finger e Asún, 2003), ao defender que a principal finalidade da educação de adultos é contribuir para que os indivíduos possam assumir-se intervenientes activos no processo de desenvolvimento industrial. Na opinião de Finger e Asún (2003), o discurso adoptado pela UNESCO resulta do facto de se considerar que o desenvolvimento estava "em risco de ser gerido e controlado por especialistas, tecnocratas e outros opressores" (p.31). Essas preocupações reforçam a importância de o Homem participar como sujeito e não como objecto do desenvolvimento, o que é destacado nas palavras de Paul Lengrand (1981):

> *"de facto, cada um de nós se encontra diante da mesma alternativa: ou adoptar uma atitude de resignação e de renúncia e seguir passivamente as alterações constantes das doutrinas e dos credos, sem se preocupar com as contradições e com os desvios, ou então participar na pesquisa, por sua conta. É evidente que a segunda solução é a única compatível com a aceitação plena e inteira da condição humana. O direito de ser homem encontra o seu complemento no dever de ser homem. Isto pressupõe a aceitação da responsabilidade […] o preço é a educação. Uma educação que nunca se interrompa, que mobilize todas as forças e todos os recursos do ser humano […]"* (p.29-30).

Estes argumentos fundamentam a importância de uma educação de adultos integral e orientada para a participação e mudança social.

Na III Conferência refere-se que a finalidade da educação de adultos é "despertar no adulto a consciência critica do mundo histórico e cultural em que vive, de modo a que possa transformar esse mundo através da sua acção criadora" (UNESCO, 1972, p.41). Subjacente a esta grande finalidade está uma visão ampla da formação de adultos, em consonância com o que havia sido focado no relatório da II Conferência da UNESCO. Defende-se que "a força da educação de adultos está na sua diversidade" (UNESCO, 1972, p.20), daí a importância de respeitar e incentivar essa diversidade, evidente nas funções, actividades, públicos, entidades e agentes envolvidos. Nesta Conferência surgem novas orientações, sendo de destacar as seguintes: a democratização do acesso à educação de adultos, o enfoque nos grupos mais desfavorecidos e na educação funcional. Sustenta-se a ideia de que a educação de adultos é um instrumento de promoção social, porque há uma correspondência entre os estudos realizados e o emprego obtido. Deste modo, as práticas da educação de adultos visam promover as aspirações individuais, o desenvolvimento económico e social.

Na IV Conferência continua-se a falar de educação permanente e considera-se que esta e a educação de adultos, em particular, são fundamentais para garantir o desenvolvimento económico, social, científico e tecnológico do mundo contemporâneo e garantir a paz universal. Persiste a defesa de uma educação humanista, orientada para a formação integral da pessoa. Embora se proponha uma perspectiva ampla da educação de adultos, já se regista um maior enfoque na educação orientada para o trabalho, tanto a nível dos adultos como dos jovens, o que se pode considerar um indício da ruptura que se irá operar na V Conferência. O discurso construído pela UNESCO, e que se evidencia, fundamentalmente, a partir da II Conferência, assenta na defesa de uma educação integral. Pretende-se que as pessoas possuam um conjunto de saberes que lhes permita o domínio e controlo da cultura, do progresso científico e tecnológico, da informação e das questões políticas. É nesse sentido que se defende uma educação orientada para o "aprender a ser". As pessoas, nomeadamente, os adultos precisam de mais educação para que possam ser actores "em vez de vítimas da mudança e do desenvolvimento" (Finger e Asún, 2003, p.31). Neste caso, a aposta na educação de adultos é fundamental para que as pessoas possam ser "capazes de acompanhar o processo de desenvolvimento e de eventualmente o controlar" (Finger e Asún, 2003, p.31). A missão de "humanização do desenvolvimento" atribuída à educação de adultos e expressa nos documentos da UNESCO, sobretudo a partir da década de 70 com o movimento da educação permanente, permitiu dar uma "coerência sem precedentes" a este domínio educativo (Finger e Asún, 2003, p.14). Todavia, o facto da educação de adultos ter assumido essa missão a partir dos anos 60 está também na origem da fragilidade do seu projecto, pois "a educação de adultos, cujo papel era humanizar o desenvolvimento, entra, por isso, em profunda crise intelectual e conceptual" (Finger e Asún, 2003, p.15), quando se percebem as inúmeras fragilidades associadas ao modelo de desenvolvimento industrial e que a educação de adultos não colocou em causa.

1.1.2 Das campanhas de alfabetização à alfabetização funcional

A alfabetização de adultos tem sido um elemento estruturante no domínio da educação de adultos, o que contribuiu, durante muito tempo, para que a "educação de adultos e alfabetização fossem entendidas como sinónimos" (Canário, 1999, p.49). A análise do discurso das conferências da UNESCO, sobretudo, entre a II e a IV Conferências, permite-nos perceber que a alfabetização de adultos mereceu lugar de destaque, enquanto área de intervenção prioritária. Mathias Finger e José Manuel Asún (2003) salientam o papel que a UNESCO teve na

projecção deste domínio da educação de adultos quando mencionam que: "a sua contribuição para este campo pode ser considerada histórica, especialmente no que se refere à alfabetização e à educação básica de adultos" (p.30). A alfabetização e educação de base de adultos são domínios em que se regista a evolução do discurso político nas últimas três décadas. Através da análise dos documentos da UNESCO percebe-se que entre a I e IV de Educação de Adultos se passou:

- da preocupação com a alfabetização literal, nos países em vias de desenvolvimento, para um discurso sobre a alfabetização funcional, nos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento;
- da preocupação com os analfabetos (adultos que não dominam a leitura, escrita e cálculo) para a preocupação com os iletrados (adultos que não dominam as competências fundamentais para participar na evolução económica e social);
- da preocupação com os analfabetos para um discurso centrado nos grupos desfavorecidos no acesso à formação.

As políticas de alfabetização e educação de base de adultos ao longo do período em análise e definidas no âmbito das Conferências da UNESCO reflectem a tendência da educação de adultos na Europa que, segundo Finger e Asún (2003), é "orientada para duas ideias nucleares «a emancipação e a compensação»" (p.88). Nas primeiras conferências o discurso oscila entre a promoção da emancipação, numa perspectiva de mudança social, e a importância de medidas compensatórias, numa perspectiva de adaptação social. À educação de adultos caberia promover:

> *"respostas variadas e contrastantes às lutas de grupos sociais e classes sociais, que aspiravam à emancipação na expectativa de uma sociedade melhor, mais justa, mais livre e mais democrática. A maior parte das práticas de educação de adultos — alfabetização, formação de trabalhadores e educação de base de adultos — tinham também uma componente «compensatória», sendo o seu principal objectivo proporcionar educação a adultos não escolarizados — uma ideia claramente modernista que aspira à educação para todos, não apenas para as elites*" (Finger e Asún, 2003, p.88).

Para além destas duas orientações, a emancipação e a compensação, referidas por Mathias Finger, considera-se necessário pensar numa terceira orientação, a gestão de recursos humanos, para compreender as evoluções mais recentes deste domínio educativo. A tipologia de

Florentino Fernández (2006) menciona a presença de três tipos de lógicas nas práticas de educação de adultos: a *lógica da emancipação*, predominante no modelo dialógico social; a *lógica da compensação*, notória no modelo receptivo alfabetizador e a *lógica da gestão de recursos humanos*, preponderante no modelo económico produtivo. Esta tipologia permite sistematizar e enquadrar a evolução das políticas defendidas pela UNESCO, no âmbito da alfabetização e da educação de base de adultos.

Na I Conferência da UNESCO, falava-se sobretudo de educação popular. O principal enfoque era a educação cívica dos trabalhadores para que pudessem participar na vida democrática. A educação de adultos deveria ser orientada para a identificação e reflexão sobre os problemas da sua comunidade, permitir o bom funcionamento das estruturas democráticas, uma vida harmoniosa e a promoção social. Apesar da Conferência se ter realizado em 1949, dois anos após o lançamento da campanha contra o analfabetismo, a alfabetização e a educação de base não merecem destaque. Na I Conferência, "a concepção prevalecente ainda é a de que a educação de adultos se destina principalmente a trabalhadores e empregados com razoável nível de instrução escolar" (Grácio, 1995, p.149). Segundo Hely (1963), esta situação deve-se ao facto de a maioria dos delegados presentes nesta Conferência ser representante de países desenvolvidos (América do Norte, Europa Ocidental) e de organizações ligadas à educação popular para os quais a alfabetização de adultos não constituía uma prioridade.

Para além destes argumentos, parece-nos fundamental referir que a ausência de um discurso orientado para a alfabetização e educação de base de adultos nesta I Conferência se ficou também a dever ao facto das preocupação preponderantes dos representantes presentes incidirem, sobretudo, no modelo dialógico social. As pessoas ligadas à educação popular apresentavam uma visão crítica relativamente às campanhas de eliminação do analfabetismo, por considerarem que, nestes casos, a alfabetização tinha um fim em si mesmo e não permitia mudanças na vida das pessoas e das comunidades, como era seu objectivo. Os defensores da perspectiva educativa orientada para o modelo dialógico social pretendiam "fazer da leitura uma ferramenta social que ajudasse os adultos a interagir na vida social, a interpretar a vida e a identificar-se com ela" (Fernández, 2006, p.56). Os defensores da educação popular incentivavam a criação de dinâmicas que permitissem a valorização e elevação cultural das comunidades, em geral, e dos trabalhadores, promovendo-lhes uma atitude crítica e implicada na mudança social. As práticas de alfabetização e de educação de base de adultos constituíam assim um instrumento, entre outros, ao serviço desse projecto social.

A II Conferência foi realizada na década de 60, num momento histórico em que é dominante a associação entre educação e desenvolvimento económico. Através da análise da

distribuição do analfabetismo percebeu-se que este era, sobretudo, evidente nas regiões do terceiro mundo e nos países industrializados estava presente, principalmente, nas zonas rurais menos acessíveis e nas periferias degradas das áreas urbanas. O facto da "geografia do analfabetismo se apresentar coincidente com a geografia da pobreza, da fome e do desemprego" contribuiu para sustentar a ideia de que este resulta de situações de pobreza e, em simultâneo, é "a causa de uma situação de subdesenvolvimento, o que constituiria um autêntico ciclo vicioso" (Canário, 1999, p.54). A associação linear entre analfabetismo e desenvolvimento, bastante evidente no discurso da UNESCO, levou a reequacionar o problema do analfabetismo em termos de custos de produção e de competitividade (OCDE, 1993), evidenciando uma perspectiva economicista e, portanto, redutora deste fenómeno. As elevadas taxas de analfabetismo passaram a ser entendidas como um entrave para o desenvolvimento económico dos países, o que justifica o carácter estratégico e os recursos financeiros atribuídos aos projectos de alfabetização.

Na II Conferência de Educação de Adultos da UNESCO, a alfabetização passou a ser referida como uma prioridade nos países em vias de desenvolvimento e recentemente envolvidos em processos de independência, nomeadamente, na América Latina, na Ásia e em África. A preocupação com as taxas de analfabetismo dos países em vias de desenvolvimento pode, em parte, justificar-se pelo aumento da representação destes países na Conferência. O número de países participantes quase duplicou entre a I e II Conferência. Alguns destes estados estavam "motivados pela necessidade de consolidar democracias através de uma forte legitimação popular" (Fernández, 2006, p.21), o que justifica o seu investimento em políticas e projectos de alfabetização de adultos. Percebeu-se que "apenas um povo alfabetizado poderia legitimar uma democracia, pois só este poderia receber mensagens e votar em consonância" (Fernández, 2006, p.21).

A II Conferência da UNESCO marca também o início de uma nova tendência, a cooperação internacional no domínio da alfabetização de adultos. Essa cooperação concretizou-se na criação de um fundo financeiro disponibilizado pelos países industrializados com o objectivo de apoiar o desenvolvimento de projectos de eliminação do analfabetismo, num curto período de tempo, nos países em vias de desenvolvimento. O analfabetismo é considerado um problema que coloca grandes entraves à participação social e política, que pode pôr em risco os processos de democratização dos países com independências muito recentes e pode prejudicar também o desenvolvimento económico destes países. O apoio financeiro dos países industrializados a projectos de alfabetização nos países em vias de desenvolvimento resulta, essencialmente, de preocupações com a paz e o desenvolvimento a nível mundial. Esse auxílio

"aos mais desfavorecidos não é apenas generosidade, mas clarividente sabedoria. De esse auxílio que estreite o fosso que se alarga num mundo material e economicamente solidário, depende a segurança e harmonia do mesmo mundo" (Grácio, 1995, p.151). Na II Conferência, fala-se de "luta" contra o analfabetismo e da necessidade de o eliminar. A alfabetização de adultos está, neste caso, associada a duas grandes preocupações:

- por um lado, ao desenvolvimento dos países, o que justifica a importância da alfabetização enquanto mecanismo de promoção de participação activa. Pretendia-se a formação de cidadãos com capacidades de participação na vida social, política e económica e era nesse sentido que se atribuía grande importância à educação integral. Esta primeira preocupação associa a alfabetização e a necessidade de garantir o desenvolvimento dos países pouco desenvolvidos;
- por outro lado, à necessidade de promover a paz a nível mundial e a alfabetização era uma estratégia para prevenir conflitos sociais no interior dos países e entre os países em vias de desenvolvimento e os países ditos desenvolvidos.

O relatório final da II Conferência da UNESCO evidencia a influência de dois modelos educativos, o modelo receptivo alfabetizador e o modelo dialógico social. A alfabetização e a educação de base de adultos são promovidas com o objectivo de se ultrapassar a ausência de competências de leitura e escrita numa grande percentagem da população, o que tem subjacente a lógica de compensação. Este tipo de intervenção pode ser enquadrada no modelo receptivo alfabetizador, pois tem como ponto de partida os défices de competências de leitura e escrita da população. A influência do modelo dialógico social é, também, notória quando se defende que a alfabetização e educação de base de adultos devem ser estratégias para suscitar a participação na vida social e política, o que tem inerente a lógica da emancipação. Na II Conferência não é feito qualquer tipo de referência às dificuldades inerentes ao processo de alfabetização de adultos, acreditando-se que uma aposta política e uma concentração de recursos seriam condições necessárias e suficientes para eliminar o analfabetismo. As experiências de alfabetização apoiadas pela UNESCO não tinham sido ainda suficientemente estudadas e avaliadas para se perceber a complexidade de elementos inerentes a estes processos e as dificuldades em obter resultados satisfatórios a curto termo.

A III Conferência foi influenciada pela projecção que a educação de adultos teve na década anterior, perdendo o seu carácter marginal, "fez progressos notáveis em todos os países do mundo, dando-se ênfase à sua contribuição para o desenvolvimento económico e na

planificação do meio" (Hamadache, s/d, p.14). Refere-se a complementaridade entre a educação de adultos e a educação de jovens. Reformula-se o objectivo da educação de adultos, contrariando a imagem que se havia transmitido até então. Defende-se que "o objectivo da educação de adultos não deve ser o de compensar o défice de educação inicial, mas de apoiar a capacidade de aprendizagem dos adultos em todas as idades" (Hamadache, s/d, p.14).

Na III Conferência, fala-se na implementação de um sistema de educação permanente que permita a igualdade de oportunidades no acesso à educação de adultos, favorecendo-se aqueles que normalmente são privados deste direito. Alguns estudos já tinham evidenciado que "o aumento de meios da educação numa comunidade tende a favorecer aqueles que já têm um bom nível de instrução" (UNESCO, 1972, p.21). Na década de 70, o principal objectivo consistia em determinar quem eram os indivíduos negligenciados e ir ao encontro das suas necessidades. Nos grupos considerados desfavorecidos eram incluídos os trabalhadores, os imigrantes, as populações rurais, os trabalhadores agrícolas sem formação profissional qualificada, os deficientes, as mulheres, os jovens, os desempregados e os idosos. Começa a falar-se de públicos desfavorecidos no acesso à educação de adultos, e o enfoque deixa de ser colocado apenas nos analfabetos para passar a contemplar, também, os indivíduos com reduzidos níveis de escolaridade.

Na III Conferência, menciona-se a importância de orientar a educação para as necessidades pessoais, económicas e sociais, de modo a que possa ter efeitos imediatos sobre o desenvolvimento económico e social dos países. A educação de adultos, em geral, e a alfabetização, em particular, deixam de ser entendidas como um fim em si mesmo e passam a ser tidas como instrumentos ao serviço do desenvolvimento. É nesse âmbito que surgem os conceitos de educação funcional e alfabetização funcional. A referência ao conceito de educação funcional ocorreu pela primeira vez em Teerão (1965), num congresso internacional sobre educação. Nessa primeira referência, a noção de funcionalidade assumiu um teor meramente utilitário, afirmando-se quê a alfabetização funcional deveria "ligar a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como o seu conteúdo, à preparação para o trabalho e para a formação profissional" (Hamadache, s/d, p.10). Neste caso, a alfabetização estaria sobretudo subordinada às questões da produtividade e do desenvolvimento económico dos países. Esta perspectiva, fundamentalmente económica, surge reformulada na III Conferência da UNESCO.

O discurso da III Conferência é centrado numa perspectiva mais ampla, prevendo-se a ligação da alfabetização de adultos com as dimensões económica, social, política e cultural do desenvolvimento. A associação entre alfabetização e desenvolvimento evidenciada na II Conferência é reforçada na III Conferência. A alfabetização continua a ser considerada "a pedra

de toque" da educação de adultos, sobretudo, nos países em vias de desenvolvimento, em resultados das elevadas taxas de analfabetismo. A UNESCO propõe aos países membros com elevadas taxas de analfabetismo "o lançamento de campanhas para a eliminação do analfabetismo num curto espaço de tempo" (UNESCO, 1972, p.54). Partindo-se do princípio de que os analfabetos não estão em condições de participar na vida social e económica, as elevadas taxas de analfabetismo configuram-se como um obstáculo à promoção do desenvolvimento. A eliminação do analfabetismo continua a ser uma das prioridades da UNESCO, sobretudo, porque o analfabetismo é encarado como um risco que pode prejudicar o desenvolvimento económico, originar tensões sociais e instabilidade política, tanto a nível nacional, como mundial. A importância da alfabetização também resulta do facto desta ser percepcionada como um primeiro momento do processo educativo, que é indispensável para a concretização da estratégia de educação permanente.

Na III Conferência, a perspectiva de alfabetização funcional é abrangente e enquadra-se nos princípios do movimento da educação permanente. Neste caso, considera-se que a alfabetização "para além de visar o desenvolvimento socio-económico, pretende despertar uma consciência social junto dos iletrados, afim de os tornar artesãos activos na edificação de uma nova e melhor sociedade" (UNESCO, 1972, p.42). Com a alfabetização funcional visa-se:

> *"ultrapassar as insuficiências e fracassos dos modos tradicionais de alfabetização. No passado — e ainda hoje, em muitas circunstâncias — acontecia na maior parte das vezes que os adultos analfabetos recebiam um ensino dos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, independentemente dos contextos sociais e económicos em que se encontravam inseridos, e sem se levarem em conta as consequências e as utilizações ulteriores dos conhecimentos adquiridos, em função da personalidade do adulto considerada no seu conjunto"* (Lengrand, 1981, p.94-95).

Estes argumentos, para além da crítica ao modelo de alfabetização tradicional, visam legitimar a importância da alfabetização funcional. A aposta na alfabetização funcional é entendida como uma estratégia para contornar a ineficácia que tem vindo a ser preponderante das campanhas de alfabetização. Essa ineficácia não resulta da dificuldade em ensinar os adultos, mas *"porque se não foi capaz de apoiar o seu interesse, mostrando as relações directas entre o analfabetismo e a vida quotidiana, de fornecer uma vaga contínua de leituras apropriadas, nem de criar um ambiente alfabetizado"* (Parkin, 1977, p.52). No discurso destes dois autores é notória a crítica ao modelo alfabetizador receptivo, atribuindo a este modelo a

principal razão para o insucesso da maioria dos programas de alfabetização desenvolvidos até ao momento. A aposta na alfabetização funcional seria fundamental para a mudança de perspectiva neste domínio e para assegurar o êxito rápido das campanhas. Embora, em termos teóricos, se tenha registado a tentativa de orientar a educação funcional e a alfabetização funcional para uma perspectiva ampla de desenvolvimento, também se pode dizer que, na prática, a dimensão económica quase sempre prevaleceu relativamente às restantes.

No discurso sobre a alfabetização de adultos, nesta Conferência, emerge a preocupação com alguns factores considerados básicos para garantir o sucesso da intervenção, tais como: o investimento financeiro e de recursos humanos, o envolvimento e motivação dos analfabetos para que atribuam sentido às acções de alfabetização; a promoção da alfabetização nas línguas locais; promover nos adultos a consciência da situação socio-económica; considera-se importante a mobilização da população alfabetizada para contribuir na luta contra o analfabetismo. A identificação de alguns factores considerados essenciais para a alfabetização de adultos pode estar relacionada com a influência da nova perspectiva educativa impulsionada pelo movimento da educação permanente, mas também com os resultados da experiência acumulada pela UNESCO, no decurso de seis anos de desenvolvimento do Programa Experimental Mundial de Alfabetização (PEMA).

Em 1966, a UNESCO defendeu uma intervenção inovadora para resolver o problema de analfabetismo no mundo, conjuntamente com o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), lançando o Programa Experimental Mundial de Alfabetização (PEMA), o maior programa de luta contra o analfabetismo sob a responsabilidade de organismos internacionais. Através do PEMA, testaram-se novas metodologias de alfabetização. Este Programa orientava-se numa perspectiva de educação permanente e de alfabetização funcional, ao mesmo tempo que procurava articular a alfabetização com os projectos de desenvolvimento. A UNESCO tentava passar a mensagem de que seria possível reduzir as taxas de analfabetismo num curto espaço de tempo, considerando que os reduzidos resultados das Campanhas de Alfabetização anteriores se tinham ficado a dever às fragilidades do método de alfabetização tradicional, em que as aprendizagens da leitura e da escrita eram percepcionadas como fins em si mesmo. Criticava-se a intervenção educativa com base no modelo de alfabetização receptiva e propunha-se como alternativa os princípios de intervenção do modelo dialógico social. Porém, a mudança de perspectiva na alfabetização e o forte investimento em recursos financeiros e humanos não foram suficientes para resolver o problema do analfabetismo.

No relatório anual da UNESCO, do período 1975-1976, são expostos os factores que penalizaram a realização das metas definidas nos projectos de alfabetização de adultos,

assumindo-se a complexidade de intervenção neste domínio social, na medida em que interferem em simultâneo factores políticos, sociais, económicos e pessoais. Entre os factores penalizadores das campanhas de alfabetização de adultos destaca-se, o reduzido investimento político neste domínio:

> *"certos Estados membros não consideram a alfabetização de adultos prioritária; a escassez de recursos humanos e materiais dessas campanhas; e, a reduzida motivação dos adultos porque nos seus contextos diários (vida familiar, social e profissional) não se faz apelo ao uso de competências de leitura e escrita, ou seja, para os grupos menos favorecidos, as motivações para se alfabetizarem não são suficientemente fortes porque não existe uma dinâmica que torne a alfabetização necessária"* (Hamadache, s/d, p.18).

Neste relatório, assume-se que o insucesso das campanhas de alfabetização não resulta dos modelos pedagógicos, como se defendeu nas várias Conferências da UNESCO, mas de um conjunto complexo e diversificado de factores. Neste caso, "as maiores dificuldades para a alfabetização são, geralmente, exteriores ao domínio da educação". Todavia, os documentos publicados após a III Conferência continuam a incidir na importância de resolver o problema do analfabetismo. Tanto a declaração de Persépolis, que surgiu no simpósio internacional da alfabetização, realizado no Irão, em 1975, como a publicação da UNESCO "*Le monde en devenir*", transmitem a importância de se eliminar o analfabetismo, como forma de permitir o desenvolvimento. Na obra da UNESCO *"Le monde en devenir"* (1976) afirma-se que a instauração de uma nova ordem económica implica a erradicação do analfabetismo. O analfabetismo funciona como um obstáculo ao desenvolvimento e limita os direitos do homem. No Simpósio Internacional para a Alfabetização, realizado no Irão, em 1975, mencionam-se alguns factores essenciais para o sucesso das acções de alfabetização: a importância da vontade política, a concepção larga da funcionalidade, a pluralidade de estratégias, a necessidade de encorajar a participação global da sociedade e dos próprios analfabetos (UNESCO, 1975). Apesar de se reconhecer a complexidade do fenómeno do analfabetismo, persiste-se na associação entre o analfabetismo e o desenvolvimento, o que justifica a importância de o "erradicar"/ "eliminar".

A III Conferência, realizada em 1972, foi marcada pelo discurso da educação permanente e em termos de alfabetização e educação de base de adultos procurou-se estabelecer uma ruptura com o modelo escolar e com as campanhas realizadas anteriormente que se baseavam, sobretudo, no modelo receptivo alfabetizador. A influência do Relatório Faure,

publicado em 1972, "que se pode considerar o Manifesto da Educação Permanente" (Nóvoa, 1988, p.112), é notória na III Conferência. As ideias e pressupostos do movimento da educação permanente induziram o enquadramento das campanhas de alfabetização e de educação de base de adultos no modelo dialógico social. As orientações políticas veiculadas nesta Conferência apelam a práticas integradas nas dinâmicas e culturas locais, incentivando-se intervenções baseadas nas populações, nos seus problemas e recursos. Partia-se do princípio que estas campanhas deveriam envolver as comunidades e, sobretudo, os adultos pouco escolarizados. A alfabetização deveria ser percepcionada como um meio e não um fim em si mesmo. Pretendia-se promover o uso social da leitura e escrita para que os adultos pudessem aperfeiçoar as competências recém adquiridas e perceber o sentido dessas novas aprendizagens. Nas novas linhas orientadoras, os projectos de alfabetização inspiram-se no modelo social dialógico e, nesse sentido, não visam " compensar deficiências e satisfazer aprendizagens mínimas, mas estão assentes num projecto em que se quer desenvolver ao máximo as potencialidades de cada um" (Fernández, 2006, p.60).

Na IV Conferência, quando se aborda a temática do analfabetismo fala-se, essencialmente, dos jovens, das mulheres e das pessoas desfavorecidas das zonas rurais e das periferias urbanas. Propõe-se uma formação geral articulada com formação técnica e profissional "para promover o crescimento económico e o desenvolvimento" (UNESCO, 1985, p.53), e para permitir a realização pessoal e a qualidade de vida. Apela-se novamente à cooperação internacional para a resolução deste problema. Apesar dos esforços realizados no combate ao analfabetismo, o número absoluto de analfabetos continuou a aumentar, reconhecendo-se a dificuldade de resolver o problema: "a alfabetização é um problema complexo e que não depende só do meio ambiente, mas também de elementos históricos, culturais, políticos de cada povo" (UNESCO, 1985, p.61). Este discurso mais realista opõe-se ao discurso das anteriores Conferências onde se passou a mensagem que seria suficiente disponibilizar recursos financeiros e humanos para eliminar o analfabetismo. Embora se reconheça a complexidade deste fenómeno e a diversidade de obstáculos, nesta Conferência aponta-se a meta de eliminar o analfabetismo até ao ano 2000, o que revela também o carácter retórico do discurso político da UNESCO neste domínio. Esta meta ambiciosa poderia ter dois objectivos: primeiro, funcionar como uma estratégia para pressionar a intervenção dos países que apresentavam maiores taxas de analfabetismo; segundo, manter a credibilidade institucional da UNESCO, que teve um papel decisivo na construção e projecção do problema do analfabetismo a nível mundial, assim como na concepção de projectos de alfabetização.

A alfabetização é tida como um direito individual básico e um dever do Estado. *Menciona-se ser necessário repensar o conceito de alfabetização, uma vez que este conceito depende das exigências sociais que estão em permanente evolução*. Aborda-se, pela primeira vez, o carácter evolutivo — mutante — do conceito. Fala-se em analfabetismo e em analfabetismo funcional, mas é dado um maior enfoque ao analfabetismo funcional. A questão do analfabetismo continua a ser direccionada para os países do Terceiro Mundo, mas admite-se a existência de analfabetos funcionais nos países industrializados, nomeadamente, entre os grupos desfavorecidos. Considera-se que as dificuldades económicas e a evolução tecnológica e industrial colocaram alguns grupos mais desfavorecidos numa situação "de incapacidade de dominar as competências e os meios necessários para a inserção profissional, para a vida social e familiar e para o exercício activo de cidadania" (UNESCO, 1985, p.61). Na IV Conferência, nota-se uma maior preocupação com os analfabetos funcionais dos países desenvolvidos, "é nos anos 80 que os países industrializados descobriram com consternação que estavam, também eles próprios, confrontados com um determinado tipo de analfabetismo, baptizado de «iletrismo»", tratando-se de adultos activos com grandes dificuldades em ler e compreender textos simples da vida quotidiana" (Hamadache, s/d, p.8-9). Para Bernard Lahire (2003b, p.33) "fala-se de «iletrismo» porque não se pode falar, para ser politicamente correcto, de analfabetismo dos Franceses [ou dos cidadãos dos países dito desenvolvidos]". O carácter pejorativo associado ao termo analfabetismo justifica o surgimento do termo "iletrados" para falar dos analfabetos funcionais dos países desenvolvidos.

A preocupação com o analfabetismo funcional nos países desenvolvidos coincide com a realização de estudos sobre a literacia, de âmbito nacional, em vários países, caso dos Estados Unidos da América, do Canadá e da França, na década de 70 e 80. Os estudos sobre a literacia tornaram evidente que, apesar do reduzido número de analfabetos nos países desenvolvidos, há um número considerável de pessoas que não dominam as competências, consideradas básicas, de leitura, escrita e cálculo. Por um lado, há pessoas que não concluíram a escolaridade e não chegaram a desenvolver as referidas competências, por outro lado, há pessoas que adquiriram as competências mencionadas e por falta de uso regrediram. Os estudos nacionais sobre literacia contribuíram para sensibilizar os políticos dos países desenvolvidos para a importância da educação de base de adultos. Porém, os resultados obtidos através dos estudos são alvo de controvérsia. Os exercícios usados para avaliar as competências apresentam uma grande influência do modelo escolar e dos conteúdos dos vários níveis de ensino (básico, secundário e superior), o que nem sempre terá permitido chegar a resultados fiáveis. Os estudos que "pretendem medir os níveis de competências em matéria de escrita são todos, num grau ou

noutro, baseados num inconsciente escolar, ou seja, uma visão escolar do mundo social" (Lahire, 2003a, p.26), o que se repercute, necessariamente, nos resultados obtidos pelos adultos. Um estudo realizado no exército americano provou a existência de uma baixa correlação entre o nível de leitura e os resultados obtidos no terreno. Com efeito, os indivíduos que tinham obtido maus resultados nos testes resolviam os problemas quotidianos quase tão bem como os seus colegas com melhores resultados (OCDE, 1993, p.27). As opções metodológicas subjacentes aos estudos nacionais sobre a literacia, para além da complexidade da componente técnica, são influenciadas por outros factores, "medir o nível de alfabetização pode parecer uma tarefa puramente técnica mas, na realidade, é igualmente uma maneira de agir extremamente política" (OCDE, 1993, p.35).

Na IV Conferência, refere-se pela primeira vez que é necessário apostar em medidas complementares de pós-alfabetização para evitar que os neo-alfabetizados regridam nos seus conhecimentos e voltem a uma situação de analfabetismo, garantindo o acesso a outras oportunidades educativas, numa perspectiva de educação permanente. As medidas de pós-alfabetização visam aumentar a eficácia das acções de alfabetização. O Programa Experimental Mundial de Alfabetização (PEMA) contemplava medidas de pós-alfabetização. Estas medidas eram percepcionadas como um complemento e uma etapa de consolidação das competências de leitura e escrita recentemente adquiridas, ou seja, uma forma de prevenção do retorno ao analfabetismo. A partir dos anos 70, com o movimento da educação permanente passou a defender-se que as medidas de pós-alfabetização não deveriam ser circunscritas a um determinado momento, mas fazer parte de um processo contínuo que deve ocorrer ao longo da vida, o que é evidente do discurso da IV Conferência. Os estudos sobre a literacia permitiram perceber que a alfabetização de adultos não funciona enquanto medida isolada, tornando-se necessário um investimento permanente para garantir o aperfeiçoamento e o uso social das competências adquiridas, daí a importância atribuída às medidas de pós-alfabetização.

Nos anos 80, a UNESCO propõe uma nova estratégia para a eliminação do analfabetismo, designada por perspectiva global, ou dupla estratégia. Distingue-se das perspectivas anteriores por defender a escolarização das crianças e a alfabetização dos jovens e adultos como acções complementares, exigindo uma coordenação e interdependência, o que se enquadra na perspectiva defendida pelo movimento da educação permanente. A designada perspectiva global apresentada no II Plano a Médio Prazo da UNESCO (1984-1989) foi, posteriormente, confirmada no III Plano a Médio Prazo (1990-1995) (Hamadache, s/d, p.23). Esta perspectiva visa a actuação em dois domínios complementares, na prevenção do analfabetismo (com a aposta na alfabetização das crianças) e na correcção do analfabetismo

(com a aposta na alfabetização dos adultos). Na IV Conferência não se faz qualquer tipo de referência a esta nova estratégia no combate ao analfabetismo. Nesta Conferência fala-se no direito de aprender, nas Conferências anteriores falava-se no direito à educação. Esta mudança de discurso visava uma mudança de práticas no campo da alfabetização de adultos, pretendia-se promover práticas mais centradas nas aprendizagens do adulto do que no processo educativo, mais centradas na promoção do sucesso educativo do que na igualdade de oportunidades de acesso. Em 1996 foi publicado o documento de avaliação do PEMA onde se destacava que os projectos de alfabetização foram, na maioria das vezes, orientados com base numa funcionalidade limitada, circunscrita à produtividade e ao desenvolvimento económico e, por outro lado, centrados no carácter técnico da alfabetização relegando para segundo plano a dimensão política. É referido que as taxas de participação ficaram aquém do desejável, os custos foram muito elevados, o sucesso nos exames finais bastante limitado, e o impacto da alfabetização na mudança dos comportamentos e das condições socioeconómicas reduzido.

A educação de base foi um dos temas centrais da Conferência Mundial sobre Educação realizada em Jomtien (Tailândia, 1990). Na educação de base inclui-se a educação pré-escolar, o ensino primário e a alfabetização de adultos. Esta Conferência Mundial sobre a Educação decorreu num período intermédio entre a IV e a V Conferência da UNESCO sobre a Educação de Adultos. Na IV Conferência sobre a Educação de Adultos, definiu-se como meta eliminar o analfabetismo até ao ano 2000, o que se afigurava bastante irrealista, tendo em conta a experiência das últimas duas décadas. Na Conferência de Jomtien, cinco anos após a IV Conferência, definiu-se uma meta mais modesta, mas ainda irrealista, a redução para metade do número de analfabetos em 2000, tendo por referência o ano de 1990. A abordagem da Conferência de Jomtien sobre a alfabetização de adultos apresenta algumas diferenças relativamente ao que se havia defendido na IV Conferência da UNESCO. É um discurso muito orientado para as competências, defendendo-se que as competências de base vão para além da leitura, escrita e cálculo, implicam outros conhecimentos, tais como a resolução de problemas e a preparação para a vida activa, o que antecipa já o discurso assumido na V Conferência da UNESCO.

No domínio da alfabetização e da educação de base de adultos podemos atribuir à UNESCO o mérito de: i) ter promovido a visibilidade internacional do problema do analfabetismo; ii) ter insistido na importância de políticas internacionais e nacionais orientadas para a sua resolução; iii) ter concebido e lançado programas internacionais de diminuição do analfabetismo, baseados numa perspectiva, teórica, de educação integral, humanista e emancipadora; iv) ter contribuído para o desenvolvimento de metodologias inovadoras e para o desenvolvimento do

conhecimento sobre o fenómeno do analfabetismo. A UNESCO teve um papel essencial na construção do analfabetismo como problema social e político, e isso, conforme se referiu anteriormente, está na base dos seus méritos, mas também das suas fragilidades. A construção social do problema do analfabetismo, como estratégia para dar projecção e sensibilizar os governos e os cidadãos, baseou-se nas consequências negativas resultantes da ausência de competências de leitura e escrita, a nível individual, social e económico. Como refere Florentino Fernández (2006), "o analfabetismo foi deixando de ser considerado como algo normal para passar a ser classificado como uma doença, um mal, uma epidemia, um travão ao desenvolvimento e considerado como uma injustiça social" (p.19). Este tipo de associação contribuiu para a sensibilização dos governantes para a promoção de políticas e programas de intervenção no domínio da alfabetização de adultos, mas também teve um conjunto de efeitos perversos sobre a imagem social dos analfabetos.

Os argumentos que serviram para fundamentar o analfabetismo enquanto problema social originaram um paradoxo na intervenção da UNESCO. Por um lado, esta instituição teve o mérito de projectar a questão do analfabetismo como problema social e político, numa tentativa de melhorar a qualidade de vida das pessoas e o desenvolvimento dos países, por outro lado, foi responsável pela construção de um discurso com particular incidência no défice de conhecimentos e competências dos analfabetos, o que provocou a estigmatização social das pessoas nestas condições e a progressiva desvalorização dos seus saberes e da sua cultura. É neste sentido que Pramod Parajuli (1990) considera que as campanhas de alfabetização, que registaram uma eficácia muito reduzida, podem revelar-se como "campanhas muito frutuosas contra os analfabetos" (p.322). Esta situação é uma consequência do processo de construção e legitimação social do problema do analfabetismo, porque isso esteve na base da "desqualificação daqueles que pretendia servir", uma vez que as campanhas de alfabetização, baseadas no pressuposto da "ignorância dos destinatários, se traduzem por deslegitimar os saberes próprios de populações que assim se tornam ainda mais marginalizadas" (Canário, 1999, p.55). Este paradoxo influenciou, também, as práticas de alfabetização criando tensões difíceis de serem resolvidas. Por um lado, legitimava-se a importância de políticas de alfabetização de adultos através de um discurso centrado no défice dos analfabetos (ausência de saberes, de competências), por outro lado, os projectos de intervenção propunham metodologias inovadoras, baseadas na cultura e nos saberes dos analfabetos. Embora, em termos teóricos, se tenha privilegiado uma perspectiva educativa baseada no modelo dialógico social, na prática, a progressiva estigmatização social e desvalorização dos saberes e cultura

dos analfabetos contribuíram para o desenvolvimento de processos educativos baseados no modelo alfabetizador receptivo.

O facto de o analfabetismo ser entendido como um dos principais obstáculos do desenvolvimento dos países contribuiu para que a intervenção neste domínio tenha sido centralizada nos governos e imposta às bases. As práticas de alfabetização que tiveram lugar nos países do Sul resultaram quase sempre de situações em que os

> *"governos tomam, em geral, a dianteira, muitas vezes porque querem controlar, eles próprios, o desenvolvimento (nacional), ou, então, porque partem do princípio que as pessoas não vão tomar a iniciativa. Em consequência, a educação de adultos no contexto do desenvolvimento é vista como uma obrigação, algo dirigido às massas, as quais são, por sua vez, vistas como constituindo um corpo homogéneo"* (Finger e Asún, 2003, p.91).

Os projectos de alfabetização promovidos pela UNESCO, embora defendessem a ruptura com o modelo escolar, foram, em grande medida, pervertidos e provocaram precisamente o contrário do que proclamavam, a escolarização da sociedade. Como refere António Nóvoa (1988):

> *"a grande força da Educação Permanente viria a revelar-se, simultaneamente, a sua grande fragilidade. Ao exigir ´menos escola`, nem por isso a Educação Permanente deixou de provocar ´mais escolarização`, pois ao intervir em todas as idades e em todos os espaços ela estendeu-se a zonas da sociedade até aí imunes à acção pedagógica tradicional; e fê-lo, veiculando frequentemente uma concepção escolarizante da formação" (p.114).*

Os promotores deste movimento educativo, apesar de defenderem uma outra escola, não colocam em causa o papel da escola na educação, deixando passar a ideia que "a saúde do género humano passa necessariamente pela instituição escolar" (Pineau, 1977, p.158). É com base nesse argumento que Gaston Pineau (1977) afirma que: "a educação permanente não é mais que uma construção ideológica (entre outras) destinada a manter a sociedade actual, não no seu estado, mas no seu movimento dominante" (p.185). Os promotores da educação permanente defendem que a escola "se deve transformar (em aparência) para ficar (no fundo) na mesma", ou seja "é a sua eficácia enquanto aparelho ideológico ao serviço das classes dominantes que está em jogo" (Pineau, 1977, p.185). Contrariamente àquilo que se defendia no plano teórico, as práticas de educação de adultos sujeitaram-se a um processo de crescente institucionalização e de subordinação ao modelo escolar. A maior amplitude do conceito de

educação também permitiu "um reforço considerável das instituições que actualmente se responsabilizam pela educação" (Gadotti, 1984, p.79). Este reforço da institucionalização das práticas educativas, que se repercutiu na educação de adultos, tem efeitos perversos, porque, como refere Ivan Illich (1971), contribui para subestimar o poder que cada pessoa tem para se auto educar. É nesse sentido que Illich tece as suas maiores críticas à instituição escolar considerando que "a escola é o ópio do proletariado"; que a Educação Permanente está "vendida ao sistema", portanto é "perigosa e perversa". Estas ideias foram referidas no Manifesto de Cuernavaca, considerando-se que os argumentos "a favor de uma descolarização da sociedade foram utilizados para justificar uma estratégia global da escolarização permanente" (Nóvoa, 1988, p.113). Finger e Asún (2003, p.34) referem que "a educação permanente não crítica instituições. Se é verdade que se apresenta como um discurso não institucional e aceita as experiências não formais — não institucionais — como experiências de aprendizagem significativas, o facto é que acaba por encurralá-las numa estrutura formal e fundamentalmente institucional", porque é isso que melhor responde aos interesses do Estado e do Capitalismo. Sobre esta questão, Paulo Freire (1984) refere que "a Educação Permanente não surge por acaso nem por obra voluntarista de educadores, mas como resposta necessária a certos problemas das sociedades capitalistas avançadas" (p.16).

O predomínio da lógica institucional e formal evidenciou-se na educação de adultos, em geral, e na alfabetização de adultos, em particular. Os projectos de alfabetização foram em muitos casos subvertidos e ao invés dos seus princípios orientadores seguiram uma lógica escolarizada, em que alfabetizar continuou a ser "ensinar o mínimo" aos adultos. A prioridade era sobretudo ensinar a "soletrar textos académicos ou escrever listas e assinar […] o nível de alfabetização adquirido era tão elementar que apenas servia para praticar num contexto escolar, mas não para usar em contextos socioculturais da vida quotidiana" (Fernández, 2006, 29-34). O carácter demasiado escolar das aprendizagens e a reduzida utilização das novas competências nas actividades diárias contribuíram para que os adultos rapidamente regredissem nas competências recentemente adquiridas de leitura e escrita, pois "não encontraram um sentido nem uma função social para aquilo que aprenderam" (Fernández, 2006, 35). Ao movimento da educação permanente, responsável pela grande visibilidade social da educação de adultos nas últimas décadas, faltou uma reflexão epistemológica sobre a natureza do acto formativo. Essa reflexão teria sido fundamental para romper com a lógica escolarizante que continuou a prevalecer e que se apresentou como uma das fragilidades dos projectos de alfabetização e educação de base de adultos. Na sequência da ruptura com o modelo escolar foram concebidos:

"as mais sofisticadas técnicas de formação, conceberam-se instrumentos de formação tecnologicamente muito avançados, elaboraram-se estratégias de formação inovadoras […], construíram-se locais e centros de formação modelares, desenvolveram-se novas estratégias pedagógicas. […] Mas, faltou uma interrogação epistemológica sobre o processo de formação" (Nóvoa, 1988, p.115).

A ausência de interrogação epistemológica sobre o processo formativo, assim como o facto de não se ter assumido uma reflexão e postura critica face ao desenvolvimento industrial, constituíram as duas principais fragilidades do movimento da educação permanente. A projecção e visibilidade que a UNESCO deu à educação de adultos, em geral, e à alfabetização e educação de base de adultos, em particular, ficaram a dever-se à elaboração de um discurso político, baseado na perspectiva da educação permanente, fundamentado na associação entre a educação e o desenvolvimento económico. A associação entre educação e desenvolvimento teve uma dupla consequência na educação de adultos, por um lado, permitiu justificar a importância de implementação de medidas de alfabetização; mas, por outro lado, contribuiu para subordinar estas políticas às finalidades da racionalidade económica. Ou seja,

"se por um lado, a importância da aprendizagem dá cada vez mais relevância ao papel a desempenhar pela educação de adultos, por outro lado, esta passa a ser instrumentalizada para ajudar a civilização industrial a subsistir. Isto é, o sucesso, ou a explosão, da educação de adultos vem acompanhado da sua implosão: a perda de todos os seus ideais e da missão que chegou a assumir" (Finger e Asún, 2003, p.15).

1.2 A "aprendizagem ao longo da vida" e a literacia

1.2.1 Educação de adultos subjugada à gestão de recursos humanos

O discurso da V Conferência da UNESCO, realizada em Hamburgo (1997), invoca as grandes transformações políticas, económicas e sociais dos últimos dez anos para justificar a pertinência e a necessidade de se pensar a formação das pessoas, em geral, e dos adultos, em particular, segundo outro prisma. A ideia chave que orienta o discurso é a da necessidade de se adoptar uma nova visão da educação de adultos, numa perspectiva mais ajustada às sociedades modernas. O movimento da educação permanente emergiu no início dos anos 1970 e influenciou significativamente o discurso da UNESCO, o que é evidente nos relatórios da III e IV

Conferência. Os documentos da V Conferência são suportados pela referência à aprendizagem ao longo da vida, o que consubstancia uma ruptura relativamente ao discurso anterior. A alteração de perspectiva é manifesta na mudança de conceitos, de pressupostos e orientações, induzindo a uma mudança de práticas. Os documentos sobre a V Conferência da UNESCO (Relatório Final, Agenda para o Futuro e Relatório de Acompanhamento) evidenciam essa mudança de conceitos. Passam a usar-se:

- o conceito de aprendizagem ao longo da vida, enquanto, nas Conferências anteriores se falava de educação permanente;
- o termo educação e formação de adultos quando antes apenas se falava em educação de adultos;
- o termo competências quando nos relatórios anteriores se falava, sobretudo, de saberes e conhecimentos.

A preocupação com a alteração de conceitos é evidente, nesta Conferência, quando se afirma que estamos "num tempo em que a redefinição dos conceitos é uma condição indispensável para fazer face a um mundo em rápida mutação" (UNESCO, 1997a, p.18). A preocupação com a mudança de conceitos tem subjacente uma ruptura ideológica, porém, esse aspecto é omitido no discurso. O discurso da V Conferência é bastante influenciado pelas orientações políticas da União Europeia. Surgem, inclusive, referências ao trabalho dirigido por Jacques Delors e que resultou na publicação do livro "Educação um Tesouro a Descobrir" (1996), que se pode considerar o documento fundador desta nova orientação educativa designada por *aprendizagem ao longo da vida*.

O discurso sobre a abordagem da aprendizagem ao longo da vida é ambíguo. Por um lado, tenta-se transmitir a ideia de ruptura com o discurso anterior, o que se concretiza na identificação de novas orientações sobre a educação; por outro lado, surgem também referências a uma linha de continuidade com as orientações da educação permanente, chegando-se a afirmar que as novas orientações permitirão o seu relançamento. É nesse sentido que Le Goff (1996) chama a atenção para a necessidade de uma análise crítica do discurso. As declarações oficiais, assim como a maior parte das publicações, validam a ideia de uma continuidade, tornando-se por isso fundamental "ter a noção da amplitude da erosão dos ideais da educação permanente que se efectuaram em trinta anos, antes de encarar o seu relançamento possível" (Le Goff, 1996, p.29). Os fundamentos iniciais do movimento da educação permanente assentavam, essencialmente, numa visão utópica e humanista. O actual movimento de aprendizagem ao longo da vida assenta numa visão pragmática de resolução de

problemas, sobretudo, os referentes à competitividade económica e ao desemprego. Esta mudança de fundamentos tem importantes repercussões no entendimento da educação de adultos, o que é evidenciado por vários autores, entre os quais Le Goff (1996), Carré e Caspar (1999), e Laot e Orly (2004). Para Le Goff (1996, p.31), "passa-se de uma concepção de formação com conotação militante para uma concepção cada vez mais pragmática e operacional". Carré e Gaspar (1999) defendem que "certas rupturas esgotaram inegavelmente as origens muito idealistas da formação de adultos em proveito de horizontes mais realistas de desenvolvimento de competências e de empregabilidade" (p.9). Laot e Orly (2004) referem que se opera o "abandono de dispositivos de promoção social em proveito de uma resposta relativa às exigências da crise económica (reconversões, formação de públicos específicos, em dificuldade e com certificações reduzidas)" (p.65).

Conforme foi referido anteriormente, o discurso dos vários documentos desta Conferência (o relatório, a Agenda para o Futuro e a Declaração de Hamburgo) nem sempre é consistente quanto ao que defende, deixando perceber algumas tensões e dilemas. Denunciam-se as políticas neoliberais por se considerar que dificultam a democratização do acesso à educação e porque entendem a educação de adultos, unicamente, como um instrumento de formação profissional e de desenvolvimento dos recursos humanos. Critica-se o discurso que incide nas políticas de educação de adultos como instrumento para a valorização e actualização de competências profissionais, considerando-se importante valorizar uma visão mais vasta da educação de adultos orientada para a cidadania activa, os direitos e responsabilidades na sociedade, no mundo do trabalho e na comunidade local. Numa leitura menos atenta este discurso pode induzir-nos uma inspiração humanista e crítica, mas na realidade é uma adaptação às próprias exigências do mercado de trabalho num mundo globalizado. Afirma-se que é necessário apostar numa nova concepção de educação "que valorize o enriquecimento interior, acreditando que favorece a flexibilidade requerida no mundo moderno do trabalho" (UNESCO, 1997b, p.128). O fundamento deste discurso resulta do facto de algumas competências essenciais para o exercício da cidadania serem, actualmente, muito valorizadas e necessárias no mercado de trabalho. Essa lógica é evidente na afirmação seguinte: "os adultos precisam de competências funcionais para se tornarem independentes e produtivos e contribuírem para o desenvolvimento económico local" (UNESCO, 1997b, p.159). Dela decorre a defesa de uma educação integral que alie competências técnicas e sociais, mas neste caso, orientada para adaptação social e para a gestão de recursos humanos.

As contradições e tensões marcam a V Conferência e são, também, evidentes na construção do discurso acerca do analfabetismo. Ao mesmo tempo que se fala da necessidade

de evitar a estigmatização dos analfabetos, reconhecendo-se que possuem saberes e competências que adquiriram ao longo da vida, continua a afirmar-se que os analfabetos não têm possibilidade de aprender e não possuem as competências necessárias para fazer valer o seu direito à educação. Estamos perante um discurso que oscila entre a necessidade de valorizar e reconhecer, nos analfabetos, os saberes adquiridos por vias não formais, e a negação/desvalorização dos saberes provenientes de outras modalidades educativas que não a formal. Estes argumentos que foram, frequentemente, usados para fundamentar política e socialmente a importância da intervenção neste domínio tiveram um efeito perverso, contribuindo para a estigmatização social dos analfabetos. O contributo da alfabetização é outro domínio em que se nota uma tensão no discurso, por um lado, e à semelhança das Conferências anteriores, parte-se do princípio que a alfabetização é fundamental para estimular a participação nas actividades sociais, culturais, políticas e económicas e favorecer a aprendizagem ao longo da vida. Mas, por outro lado, reconhece-se que há outros factores determinantes na regulação da participação social, cultural, político e económica, tornando-se necessário relativizar o papel da alfabetização. Ou seja, "é importante reconhecer que não é apenas o analfabetismo que mantém as mulheres e grupos [desfavorecidos] fora do poder, mas toda uma gama de factores tais como os recursos, a propriedade herdada e a desigualdade na repartição de terra" (UNESCO, 1997b, p.170).

Nesta nova perspectiva sobre a educação, em geral, e a educação de adultos, em particular, baseada na aprendizagem ao longo da vida, surgem ideias em clara ruptura com o que se defendeu no passado, o que se repercute directamente nas questões da alfabetização e educação de base de adultos. As ideias veiculadas sobre alfabetização e educação de base de adultos não são novas como se tenta fazer crer através do discurso, o que se altera profundamente são os pressupostos de intervenção. A ruptura manifesta-se nas intenções e ideias inerentes ao discurso. Refere-se que a alfabetização de adultos já não incide apenas na aquisição e desenvolvimento de competências de leitura, escrita e cálculo, mas também nas competências tidas como fundamentais para ultrapassar os desafios da modernidade, tais como o domínio da informática, de línguas, de códigos visuais, entre outras. A ideia de base defendida na V Conferência para a alfabetização é idêntica ao que se defendia com a alfabetização funcional. Ou seja, para além do domínio da leitura, escrita e cálculo é importante assegurar a aquisição de conhecimentos considerados fundamentais para a vida no dia-a-dia. A diferença consiste nas finalidades inerentes ao desenvolvimento de tais competências. Enquanto que nos anos 70 os conhecimentos e capacidades tidos como necessários nas acções de alfabetização incidiam nos aspectos culturais, sociais, políticos e económicos, assentes numa educação

integral, no final dos anos 90, as acções de alfabetização são orientadas, fundamentalmente, para o desenvolvimento de competências básicas que favoreçam a empregabilidade. Embora se refira que a alfabetização tem como objectivo desenvolver "a capacidade para compreender e utilizar diferentes tipos de informação para resolver os problemas da vida quotidiana, profissional e comunitária" (UNESCO, 1997b, 227), aquilo que merece maior enfoque são os problemas relacionados com a inserção profissional.

Na V Conferência, defende-se que a alfabetização, por si só, não tem efeitos duradoiros, porque há a regressão de saberes, daí a importância de medidas de pós-alfabetização e de promoção da complementaridade entre modalidades educativas formais, não formais e informais. O discurso sobre a importância das medidas de pós-alfabetização remonta aos anos 70, com o movimento da educação permanente. Na altura defendia-se que essas iniciativas deviam ser implementadas de um modo sistemático, cabendo ao Estado a sua promoção. Com o movimento da aprendizagem ao longo da vida e com o discurso mencionado na V Conferência as medidas de pós-alfabetização são de responsabilidade partilhada, entre os indivíduos, a sociedade civil e o Estado. Considera-se que "a evolução para uma sociedade plenamente letrada depende de uma estratégia de cooperação que reúna indivíduos, comunidades, organismos sociais e culturais, os empregadores e os governos" (UNESCO, 1997b, p.230). A ênfase nas competências marca a tendência geral do discurso educativo assente no movimento da aprendizagem ao longo da vida, o que se reflecte também nas questões da alfabetização e educação de base. A alfabetização de adultos, na V Conferência, é orientada para o desenvolvimento de competências básicas tidas como fundamentais para garantir a empregabilidade, enquanto, nas anteriores Conferências se falava da aquisição de conhecimentos e de capacidades de leitura, escrita e cálculo.

Alguns dos elementos sobre a alfabetização focados na V Conferência baseiam-se nas experiências da UNESCO, nas investigações e estudos realizados neste domínio e nas ideias defendidas por Paulo Freire. Menciona-se que o sucesso da intervenção depende de um conjunto de factores que se influenciam mutuamente, destacando-se os seguintes: a perspectiva de alfabetização adoptada, as metodologias, as questões organizacionais, os materiais de ensino, as línguas adoptadas, os temas trabalhados, a formação dos formadores, a relação entre os formadores e os aprendentes, os recursos humanos e os recursos financeiros. No sentido de se garantir os bons resultados da intervenção, defende-se a aposta na formação dos profissionais envolvidos na alfabetização, na articulação entre a alfabetização das crianças e de adultos, no envolvimento das famílias na alfabetização das crianças, na troca de experiências e na divulgação de boas práticas. O discurso desta Conferência manifesta algumas tensões,

salienta-se a importância do diálogo e da participação dos adultos, mas já não se trata de despoletar processos de emancipação social, mas sim de permitir a adaptação das pessoas às novas exigências sociais. Neste caso, a teoria e a metodologia defendida por Paulo Freire em termos de alfabetização são pervertidas e postas ao serviço de uma lógica de gestão de recursos humanos, orientada para a competitividade económica.

Os argumentos que enquadram o movimento da aprendizagem ao longo da vida suportam-se no discurso, essencialmente, assente na responsabilização individual, considerando-se que "cada um deve ter consigo próprio a relação de um empreendedor com o seu produto, procurar «vender-se», negociar o «capital» em que se tornou" (Dubar, 1996, p.23). O discurso assente na responsabilização individual, que começou por se manifestar como "uma ideologia minoritária [na Europa] e tida como incongruente, tornou-se moeda de troca, um tipo de pensamento único" (Dubar, 1996, p.23). Nas Conferências anteriores, a educação era tida como um direito, na V Conferência fala-se de educação como direito e como dever. Afirma-se que a educação de base para todos "não é somente um direito, é também um dever e uma responsabilidade perante os outros e a sociedade" (UNESCO, 1997a, p.21). Este discurso direccionado para a responsabilização individual e para a autonomia é centrado no indivíduo, numa tentativa de o responsabilizar pela procura de educação e pela resolução dos seus problemas e da sociedade. Considera-se fundamental que os "indivíduos e as comunidades possam agarrar a sua sorte e a da sociedade para fazer face aos desafios do futuro" (UNESCO, 1997a, p.20). Sobre esta questão do "fazer face", Caspar (1996) refere "o que para uns, quer dizer fazer face, significa para outros ficar abandonado a si próprio correndo o risco de se assumir como o único responsável da sua própria desgraça" (p.9). Ao defender-se que "os indivíduos devem assumir e responsabilizar-se pela sua vida" (UNESCO, 1997b, p.137), subentende-se que cada um individualmente deve responsabilizar-se pelo seu sucesso e pelo seu fracasso e esta lógica conduz ao agravamento das desigualdades sociais. No discurso anterior, inspirado no movimento da educação permanente, falava-se "em obrigação nacional de formação e em mobilização de todos os actores; actualmente, determinam-se as condições individuais e remete-se para cada um a responsabilidade da sua formação […] É uma mudança de perspectiva considerável" (Dubar, 1996, p.21).

No discurso sobre a alfabetização e educação de base salienta-se também a importância da responsabilização individual e colectiva. A responsabilização colectiva é fundamental para assegurar a existência de um contexto de literacia propício ao desenvolvimento e manutenção das competências consideradas básicas. Incentivam-se as entidades da sociedade civil e as empresas a organizar acções com objectivos de alfabetização.

É dado particular ênfase à responsabilização individual, pois esta é uma ideia estruturante do discurso sobre a aprendizagem ao longo da vida, o que influencia, decisivamente, a percepção da alfabetização e a educação de base de adultos. Nos projectos de alfabetização, "já não se trata da transmissão de um saber, mas da aquisição de meios através dos quais um indivíduo pode constituir o seu próprio saber, levando os analfabetos a uma participação activa na aquisição do saber" (Hamadache, s/d, p.8). Esta perspectiva de alfabetização exige às pessoas uma postura de responsabilização na construção e evolução do seu saber, mesmo que não estejam reunidas as condições necessárias e suficientes para que tal ocorra.

O discurso assente na responsabilização individual tem sido bastante criticado por vários autores, devido às consequências que daí possam surgir, nomeadamente, para os adultos pouco escolarizados. A mudança de perspectiva educativa reforça as desigualdades e penaliza os que não tiveram acesso a uma boa formação de base, "a ideia de oferecer uma «segunda oportunidade» àqueles cuja escolaridade foi marcada pelo insucesso e a ideia de promover a formação às pessoas em maior dificuldade não encontrou o seu caminho. As questões não estão resolvidas, a situação destas pessoas viu-se agravada e será sem dúvida, ainda mais agravada com «a formação ao longo da vida»" (Dubar, 1996, p.19). Ou seja, "percebe-se que o emprego e o sistema educativo geram cada vez mais desigualdades, a formação acompanha e reforça este movimento (Dubar, 1996, p.20). É também nesse sentido que Bernard Liétard coloca a seguinte questão (1997): "a focalização sobre a responsabilidade individual na gestão do «capital de competências» não será, por vezes, uma estratégia de camuflagem ou um engodo para dissimular o papel dos determinismos sociais, económicos e organizacionais no sucesso ou no insucesso?" (p.73)

Na V Conferência da UNESCO, defende-se um novo papel para o Estado, um papel, essencialmente, orientado para a definição de políticas, para o acompanhamento, supervisão e avaliação das práticas. Aborda-se a questão da concertação e negociação de responsabilidades entre o Estado, a sociedade civil, o sector privado e os parceiros sociais na definição e desenvolvimento de políticas e no financiamento das práticas da educação de adultos. Nas Conferências anteriores, defendia-se que o Estado deveria centralizar este domínio e responsabilizar-se pela educação de adultos, como forma de promover a visibilidade e o reconhecimento social do sector e de garantir a igualdade de oportunidades. Reconhecia-se a importância de outros parceiros na educação de adultos, mas imperou a lógica do Estado-Providência. Na V Conferência, nota-se uma mudança de discurso, fala-se bastante na delegação de competências do Estado e na aposta em parcerias, no aproveitamento da experiência e das capacidades das entidades da sociedade civil e das empresas. As medidas de

descentralização e de delegação de competências facilmente incorrem em riscos de demissão do próprio Estado, o que é notório nos períodos de crise económica. Esse tipo de preocupação está inerente à afirmação de Melo, Lima e Almeida (2002), quando sublinham que é necessário assumir que a delegação de competências e a aposta nas parcerias "correspondem a uma nova interpretação do papel do Estado, no contexto de uma parceria alargada com a sociedade civil, e não a um abandono do sector, a uma cabal desresponsabilização" (p.35). Esta "reorientação resulta também de restrições orçamentais da UNESCO e da crescente erosão dos Estados-Nação e das instituições intergovernamentais, especialmente no que se refere à implementação educacional de objectivos de desenvolvimento (sustentável)" (Finger e Asún, 2003, p.29).

Nos documentos da Comissão Europeia também se destaca o papel das parcerias, percebendo-se uma tentativa de responsabilizar a sociedade civil por iniciativas que eram, essencialmente, centralizadas no Estado-Nação, "evocam-se as associações, deixando pensar que estas vão aparecer um pouco por todo o lado, como acontece nos países anglo-saxónicos" (Dubar, 1996, p.26). A alteração do papel do Estado, a aposta em parcerias e a responsabilização da sociedade civil resultam de "uma pressão do mercado para a privatização, pois a educação de adultos deixou de ser da responsabilidade da administração pública e passou para a de entidades privadas" (Finger e Asún, 2003, p.111). Este processo é tido como inevitável, porque "a subordinação da educação à lógica mercantil, induz a que a própria educação se organize adoptando a racionalidade económica do mercado" (Canário, 1999, p.90). Ou seja, "a aprendizagem está a ser personalizada […], comercializada e vendida no mundo inteiro como qualquer outra mercadoria" (Finger e Asún, 2003, p.13), tendência que confirmou a pertinência da denúncia de Ivan Illich já em 1970, quando falava dos perigos da *mercadorização* da educação. A alteração do papel do Estado, através da delegação de competências, da descentralização e da aposta em parcerias, repercute-se também nas práticas de alfabetização e de educação de base de adultos. Neste domínio, prevê-se que o Estado assegure, essencialmente, a definição de políticas, o financiamento das práticas, os referenciais de competências, a acreditação das entidades formadoras, a formação dos formadores e a disseminação de boas práticas.

Atendendo às reformulações do papel do Estado e ao progressivo reforço da lógica de mercado nas práticas de educação de adultos, corre-se o risco de demissão do Estado nos domínios da alfabetização e da educação de base de adultos, nos quais subsistem muitos problemas. A existência de uma oferta educativa de qualidade não é suficiente para assegurar o direito de todos à educação. Os estudos realizados asseguram que o aumento da oferta formativa beneficia, sobretudo, o acesso daqueles que têm maiores níveis de escolaridade, isto

é, “os indivíduos mais desfavorecidos e menos escolarizados são também aqueles que menos procuram e beneficiam das oportunidades de aprendizagem” (Melo, Lima e Almeida, 2002, p.35). Para se minimizar este problema, definiu-se, na última Conferência, que o Estado continuaria a assumir a responsabilidade na garantia do acesso à formação por parte dos públicos mais desfavorecidos, como forma de assegurar a igualdade de oportunidades e evitar problemas sociais. Embora se faça referência a esta preocupação não se lhe atribui um grande destaque, o que se considerava premente porque “no contexto de crise económica, de aumento da dívida nacional, de programas de ajustamento estrutural e de degradação dos serviços sociais, há um grande risco dos governos se desinteressarem da alfabetização de adultos” (UNESCO, 1997b, p.226).

A qualidade e eficácia passam a ser uma preocupação, propondo-se o acompanhamento e a avaliação dos projectos de alfabetização. Estas preocupações surgem na sequência de dois tipos de tendências. Por um lado, no seguimento da tendência generalizada da lógica de mercado, em que a qualidade e a eficácia são indicadores muito importantes para garantir a competitividade e salvaguardar o desenvolvimento económico. Por outro lado, no seguimento das medidas de descentralização e da aposta na criação de parcerias, em virtude das alterações do papel do Estado. “A crescente participação e responsabilização de diversos actores na educação e formação de adultos implica uma renovação da natureza e do peso do papel do Estado como garante de qualidade das actividades desenvolvidas” (Melo, Lima e Almeida, 2002, p.40). Neste caso, o Estado vê as tradicionais funções normativa e fiscalizadora transformadas, sendo-lhe atribuído um papel muito importante na definição de exigências a nível pedagógico, técnico e organizativo e no acompanhamento.

Para compreender a evolução do discurso da UNESCO é importante analisar o livro Branco da Educação e Formação, que é um documento estratégico da Comissão Europeia e que teve bastante influência no discurso apresentado na V Conferência. O discurso do Livro Branco da Educação e Formação é reforçado e clarificado no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000) onde se percebe melhor os fundamentos ideológicos da nova orientação. O livro Branco sobre a Educação e a Formação — Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva, editado em 1995 pela Comissão Europeia — formaliza o discurso político sobre a ideia de educação e formação ao longo da vida, percepcionada como uma estratégia para se conseguir no futuro chegar à “Sociedade Cognitiva”. O Livro Branco sobre a Educação e a Formação apresenta um discurso muito pragmático, identifica os três grandes desafios sociais e as medidas a tomar pelos Estados Membros de modo a fazer face a esses mesmos desafios. A educação e formação ao longo da vida são tidas como instrumentos

fundamentais para ultrapassar e prevenir os problemas de desemprego e de exclusão social, percepcionados como os grandes problemas da Europa. Enfatiza-se a mensagem de que a aposta na educação e na formação são condições necessárias para a emergência de um novo modelo de crescimento, com mais empregos. O discurso apresenta tensões e contradições, sendo de destacar as seguintes:

- considera-se que a educação e a formação têm por função preparar os jovens e adultos para os desafios do mercado de emprego, mas, por outro lado, defende-se que têm como principal função a integração social e o desenvolvimento pessoal. O primeiro argumento é, sem dúvida, o que têm maior peso no discurso, justificando-se que a função de integração social e o desenvolvimento pessoal fiquem ameaçados se não se apostar numa perspectiva de educação e formação orientada para as questões do emprego. O discurso é orientado para a autonomia e responsabilização individual, "o indivíduo torna-se o actor e o construtor principal da sua qualificação" (Comissão Europeia, 1995, p.16), o que tem implicações pessoais muito grandes, como já se referiu anteriormente;

- defende-se que a promoção da educação e formação é fundamental para superar o problema do desemprego e da exclusão, mas, por outro lado, também se reconhece que a educação e formação não podem, por si só, resolver o problema do desemprego. Porém, o primeiro argumento é o que merece um maior enfoque ao longo do documento, sublinhando-se, frequentemente, que o investimento na educação e formação permite o aumento da competitividade e a promoção do emprego;

- fala-se da importância das várias modalidades educativas e da relevância de um sistema que permita a sua articulação e complementaridade, mas a educação formal continua a ter o papel de destaque, como se pode depreender da afirmação: "para que cada um possa assumir a sua responsabilidade na construção da sua qualificação, é necessário que se possa inserir mais facilmente nos sistemas de formação institucional" (Comissão Europeia, 1995, p.18);

- aborda-se a questão da promoção da igualdade de aprendizagem entre homens e mulheres e a necessidade de se incidir nos grupos desfavorecidos (comunidades rurais, os idosos, as minorias étnicas e os imigrantes), mas este assunto não merece muito destaque. O documento não refere explicitamente os públicos analfabetos ou pouco escolarizados. Diz-se que é preciso garantir igualdade de oportunidades entre "os que

sabem e os que não sabem", mas não se especifica o tipo de saberes em questão. Tomando-se como base o enfoque principal do discurso, deduz-se que sejam os saberes e competências tidas como necessárias para a vida social e para garantir a empregabilidade. A reduzida referência a públicos prioritários está, em princípio, relacionada com a constatação de que todas as pessoas podem ser afectadas pelos problemas de desemprego e isso é evidente na seguinte afirmação: "parte-se deliberadamente da situação do cidadão europeu, jovem ou adulto, confrontado com o problema da sua adaptação às novas condições ao emprego e à evolução do trabalho. Este problema diz respeito a todos os grupos sociais, a todas as profissões, a todos os trabalhos" (Comissão Europeia, 1995, p.2). O discurso é, sobretudo, orientado para os cidadãos activos, não existindo referências explícitas aos analfabetos, aos pouco escolarizados nem aos idosos.

Apesar da reduzida referência a públicos prioritários, a intervenção junto dos jovens merece um lugar de destaque, principalmente, quando se trata de jovens oriundos de populações ditas excluídas dos subúrbios urbanos, que saíram do sistema educativo sem diploma e sem qualificação profissional. A preocupação com estes públicos, ao que tudo indica, prende-se com as elevadas taxas de desemprego entre os jovens e com uma estratégia de prevenção de problemas sociais, por se considerar que colocariam grandes problemas ao equilíbrio e à ordem sociais. Neste caso, a educação e formação são tidas como instrumentos para a resolução de dois problemas: o elevado desemprego juvenil e os problemas sociais de natureza conflitual que daí possam advir.

No livro Branco da Educação e Formação (Comissão Europeia, 1995) cita-se, frequentemente, o livro Branco "Crescimento, Competitividade, Emprego" (Comissão Europeia, 1993) em que a educação e formação são entendidas, essencialmente, como instrumentos activos das políticas de crescimento económico e de emprego. A formação é orientada para o desenvolvimento das competências que se consideram fundamentais para facilitar a inserção no mercado de emprego. Há uma intenção notória de responsabilizar o indivíduo sobre a sua educação e formação, considerando-se que este deve adquirir saber e desenvolver competências, ao longo da sua vida, que lhe permitam garantir a inserção no mercado de trabalho em permanente evolução. O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000) é um documento que visa tornar concretizáveis as orientações enunciadas no Livro Branco da Educação e Formação, fundamentando a importância de uma nova abordagem da educação e formação estreitamente associada às questões do emprego, do

crescimento económico e da inclusão social. Para a concretização dessa nova abordagem, são identificadas seis mensagens que permitem a orientação dos vários Estados-Membros na execução de medidas baseadas na aprendizagem ao longo da vida.

O discurso da aprendizagem ao longo da vida assenta no pressuposto da necessidade de uma aprendizagem desde que se nasce até que se morre, como forma de se garantir a empregabilidade, a inclusão social, a competitividade e o desenvolvimento económico. O discurso do Memorando é centrado na responsabilidade individual, considerando-se que a aprendizagem é um direito e um dever dos cidadãos, que estes devem assumir para evitar situações de exclusão. Fala-se muito de cidadania activa considerando-se que para "desenvolver plenamente esta capacidade, as pessoas têm de querer e ser capazes de assumir o controlo das suas próprias vidas" (Comissão Europeia, 2000, p.8). Defende-se que os indivíduos devem estar informados sobre a oferta formativa e despoletar a procura daquilo que mais lhes interessar, devem estar motivados para a aprendizagem, devem gerir a sua própria aprendizagem, "a aprendizagem ao longo da vida é uma questão que afecta o futuro de todos, de forma perfeitamente individualizada" (Comissão Europeia, 2000, p.3).

No documento, fala-se sempre de educação e formação no geral. A educação de adultos não é referida como domínio estratégico, contrariamente ao que acontecia nos documentos da UNESCO. Este domínio perde visibilidade e autonomia no discurso político. As próprias questões da política educativa parecem ser um pouco marginais, sendo mais focadas as políticas de emprego e as políticas sociais. As orientações sobre a educação e formação são esbatidas nestes outros domínios de intervenção e num registo notório de instrumentalização. Ou seja, "aponta-se para a exigência de uma política geral mas partilhada, que abranja educação, formação e emprego, situando-se embora numa perspectiva de relativa instrumentalização do campo da educação e formação de adultos face a finalidades de ordem económica" (Melo, Lima e Almeida, 2002, p.21). Esta visão redutora não permite reconhecer a diversidade e complexidade de campos e práticas inerentes ao domínio da educação de adultos.

O papel do Estado é muito pouco focado no Memorando, a tónica são as parcerias e a responsabilização dos parceiros sociais, das ONG e da sociedade civil, considerando-se que o nível de intervenção mais pertinente e adequado é o nível local, adoptando-se um discurso orientado para a descentralização. Este tipo de discurso é também indicativo da progressiva demissão do Estado no domínio da educação e formação. Fala-se do mercado de educação e da formação numa concepção, assumidamente, mercantilista: "é necessário recolher informações sobre os fornecedores e os aspectos económicos do ensino/da formação, sobre os custos e sobre a disponibilidade de oferta" (Comissão Europeia, 2000, p.37). Os termos usados

no discurso da União Europeia reflectem claramente a *mercadorização* da educação, o que é denunciado por alguns autores:

> *"a educação de adultos transformou-se em apenas uma entre muitas ofertas do "mercado cultural" da sociedade, o que significa que está cada vez mais sujeita às pressões da competição, das condições de oferta e procura e da comercialização. Por isso, a educação de adultos está também a ser instrumentalizada"* (Finger e Asún, 2003, p.111-112).

A questão da igualdade de oportunidades no acesso à educação e à formação é referida no Memorando, mas não é destacada como prioridade. O documento não faz referência a públicos prioritários e não se pronuncia sobre a situação dos adultos analfabetos e pouco escolarizados. Fala-se muito pouco dos indivíduos que menos beneficiam de acções educativas e formativas e das pessoas desfavorecidas, no plano educativo e social. O discurso incide na globalidade da população, "todos os europeus deverão, sem excepção, beneficiar de oportunidades idênticas para se adaptarem às exigências das mutações sociais e económicas e participarem activamente na construção do futuro da Europa" (Comissão Europeia, 2000, p.3). Quando se fala de cidadania activa, o discurso é dirigido para a participação no mercado de trabalho não se abordam as questões da participação social e cultural. O discurso é orientado para a adaptação e resignação e não para o papel activo do sujeito na mudança social. No movimento da educação permanente, o enfoque era colocado nas questões educativas e no seu papel na "humanização do desenvolvimento" (Finger e Asún, 2003). Na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, o enfoque é colocado nas questões económicas e para a gestão de recursos humanos, ao serviço do mercado de trabalho. Pode inferir-se que a principal finalidade da educação de adultos é a promoção das competências que facilitam a inserção profissional. É neste sentido que se pode também afirmar que "a educação de adultos regular já não prossegue o projecto da emancipação e da mudança social, tendo-se as suas práticas originariamente emancipatórias tornado distorcidas, instrumentalizadas ou contraprodutivas" (Finger e Asún, 2003, p.111) e "mais portadoras de desigualdades" (Dubar, 1996, p.20), aspectos que se reflectem, negativamente, nas políticas direccionadas para a formação dos adultos pouco ou nada escolarizados. As orientações políticas identificadas nestes documentos da Comissão Europeia influenciaram, de uma forma notória, o discurso da V Conferência da UNESCO, revelando uma evidente ruptura com o discurso das anteriores Conferências. Importa perceber de que forma este novo movimento educativo equaciona as questões da alfabetização e educação de base de adultos.

Na V Conferência, continua a falar-se da promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação de adultos e reconhece-se que ela não está ainda garantida, "as possibilidades de aprender são muito raras para a maioria daqueles que económica, social, política e culturalmente são tradicionalmente excluídos" (UNESCO, 1999, p.71). A alfabetização de adultos é considerada fundamental para "edificar as sociedades aprendentes activas" (UNESCO, 1999, p.72). Pretende-se que os indivíduos adquiram as competências básicas para que possam posteriormente, de uma forma autónoma, continuar a apostar na formação. A alfabetização e educação básica de adultos funcionam, neste caso, como um pré-requisito fundamental para se conseguir assegurar a adesão das pessoas à formação ao longo da vida e a sua responsabilização no acesso à formação. Porém, a aposta incide na formação avançada e as medidas de alfabetização não são consideradas prioritárias, contrariamente ao discurso das conferências anteriores. Actualmente, atendendo às evoluções sociais e económicas,

> *"continua a ser necessário estar alfabetizado tanto para trabalhar como para participar socialmente, mas a alfabetização, ainda que necessária, já não é, de maneira alguma, suficiente. Hoje em dia, o conhecimento verdadeiramente rentável não é o conhecimento básico, mas sim o de alta qualidade. Portanto, a atenção está centrada na formação contínua de pessoas adultas qualificadas (mestrados e pós-graduações)" (Fernández, 2006, p.21).*

Esta situação, assim como a pouca eficácia das políticas e práticas anteriores, justifica a progressiva diminuição de visibilidade e de aposta política na alfabetização e educação de base de adultos. O desinvestimento progressivo na alfabetização de adultos é evidente e reflecte-se na evolução das contribuições financeiras disponíveis para o efeito. O Banco Mundial foi "reduzindo as suas contribuições financeiras aos programas de alfabetização" (Fernández, 2006, p.36-37).

1.2.2 Mudança de conceitos: dos analfabetos aos públicos desfavorecidos

A evolução dos conceitos é evidente nos documentos das Conferências Internacionais de Educação de Adultos da UNESCO. De um discurso centrado nos analfabetos e na alfabetização, passa-se, progressivamente, para um discurso centrado nos públicos desfavorecidos. Num livro publicado pela OCDE (1993), reconhece-se que "a alfabetização é um conceito social cuja definição tem evoluído ao longo dos tempos, muitas vezes como reacção a

profundas mutações económicas" (p.17). Nas primeiras Conferências surgem os conceitos de *alfabetização* e de *alfabetização funcional*. No primeiro caso, trata-se de acções orientadas para aquisição de competências de leitura e escrita; no segundo, já se considera também a importância do uso social das competências de leitura e escrita recém-adquiridas. No relatório da IV Conferência, surge a referência a novos conceitos, mas alguns não são claramente definidos, o que dificulta a análise comparativa com os usados nas Conferências anteriores. Nesta Conferência, faz-se referência à alfabetização primária e à alfabetização cultural e tecnológica. Entende-se que a alfabetização cultural "tem por finalidade promover um nível educativo e cultural que permita adquirir capacidades básicas de ler, escrever e fazer contas e participar no desenvolvimento da sociedade e na renovação das estruturas, o que constitui um incentivo social e cultural indispensável para continuar a aprender e para melhorar a qualidade de vida" (UNESCO, 1985, p.62). Apesar de não se explicitar, ao que tudo indica, a alfabetização primária é dirigida às situações de analfabetismo, referentes essencialmente aos Países do Terceiro Mundo e a alfabetização cultural e tecnológica, destinada às situações de analfabetismo funcional dos Países desenvolvidos e industrializados.

Define-se também o conceito de *alfabetização funcional* e o conceito de *alfabetização social*. Entende-se que a alfabetização funcional "para além do ensino básico deve contribuir para que os trabalhadores dominem mais o seu ofício, aumentem os seus conhecimentos teóricos e práticos, possam ter perspectivas de carreira e de continuidade educativa" (UNESCO, 1985, p.62). A alfabetização social "deveria ser um meio de adquirir os instrumentos necessários para dominar mais a palavra escrita e de abrir caminho à integração do novo alfabetizado no seu meio cultural, social e político" (UNESCO, 1985, p.62). A profusão lexical e semântica é uma estratégia usada na construção do problema do analfabetismo, propondo os vários intervenientes as próprias definiçõe, adoptando diferentes terminologias, o que origina "as diferentes definições desde as mais restritas e precisas, às mais amplas e imprecisas" (Lahire, 2003a, p.22). Lahire (2003) referindo-se ao discurso sobre o analfabetismo, considera que "as definições são flexíveis, apresentando um infinito de variações, segundo as necessidades e os interesses conjunturais daqueles que as produzem" (p.23), o que é bastante evidente no relatório desta Conferência.

O discurso da V Conferência foi estruturado em torno de dez temáticas, numa tentativa de se abordar a educação de adultos na sua diversidade e complexidade. A alfabetização e educação de base de adultos constituíam uma dessas dez temáticas. Nesta Conferência, continua-se a considerar, no plano dos princípios, a alfabetização enquanto prioridade, mas na realidade percebe-se uma grande erosão do discurso, neste domínio. As temáticas do

analfabetismo e da alfabetização ficaram um pouco silenciadas e muitas outras temáticas foram tratadas com igual destaque. Na V Conferência, atribuiu-se "claramente à educação de adultos um papel fundamental na procura de soluções para muitos dos problemas e desafios que afectam as sociedades actuais" (Melo, Lima e Almeida, 2002, p.17), o que justifica a diversidade de temáticas tratadas. A alfabetização e a educação de base continuam a ser identificadas como áreas de intervenção mas perderam o lugar de destaque e a prioridade que lhes foi atribuída em anteriores Conferências da UNESCO. Fala-se muito pouco do analfabetismo e da alfabetização nos países em vias de desenvolvimento. O discurso sobre os públicos alvo prioritários é quase ausente nesta Conferência, o uso dos termos "analfabetos" e "analfabetismo" é muito raro, poucas vezes se mencionam, explicitamente, os indivíduos com baixos níveis de escolaridade. Opta-se, manifestamente, por usar a expressão "indivíduos desfavorecidos", à semelhança do que acontece nos documentos da União Europeia, como é o caso do Livro Branco da Educação e Formação e do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. Esta mudança de terminologia coincide com o período de um maior enfoque na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, por parte do discurso político. A mudança de perspectivas educativas também originou alterações nos públicos tidos como prioritários. Neste caso, as políticas de educação de adultos, baseadas na perspectiva da educação permanente, identificavam problemas que são omitidos nas políticas educativas baseadas na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Ao longo das Conferências da UNESCO, nota-se uma evolução nos públicos da educação de adultos. Na I Conferência, falava-se, essencialmente, dos operários e da formação orientada para a promoção social, em resultado da influência da educação popular. A partir da II Conferência, surge a ênfase nos analfabetos e na alfabetização, o que se mantém na III Conferência. Nas II e III Conferências o enfoque é colocado na erradicação do analfabetismo, nos países em vias de desenvolvimento. Na IV Conferência, fala-se dos analfabetos dos países em vias de desenvolvimento, mas também se reconhece a existência deste fenómeno nos países industrializados, nomeadamente, nos meios rurais e suburbanos. Na V Conferência, deixa de se referir os analfabetos e opta-se por falar em pessoas desfavorecidas, sem que se explicite o seu significado. O facto desta expressão apresentar um significado muito amplo, incluindo todo um leque de situações em que as pessoas são consideradas desfavorecidas social e economicamente, pode ter consequências na diminuição de medidas, especificamente, orientadas para os analfabetos e para os adultos pouco escolarizados.

1.2.3 O reconhecimento de adquiridos experienciais e a "gestão de si"

A temática do reconhecimento de adquiridos experienciais é referida apenas na V Conferência, não sendo mencionada nos documentos das anteriores Conferências. As primeiras práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais surgiram entre 1950 e 1970 filiavam-se "numa tradição educativa humanista e personalista" (Canário, 2006a, p.42), com finalidades orientadas para a valorização da pessoa. Estas primeiras práticas foram circunscritas geograficamente aos EUA e ao Québec e destinavam-se a grupos muito específicos da população, o que não lhes permitiu nem uma grande visibilidade social nem a sua posterior disseminação. Nos anos 90, no quadro da aprendizagem ao longo da vida, estas práticas passam a ser contempladas nos documentos de política educativa da União Europeia e atingem uma grande notoriedade social. Na V Conferência da UNESCO, surge a proposta de elaboração de mecanismos coerentes para reconhecer os adquiridos, resultantes de aprendizagens realizadas em diferentes contextos. A análise do discurso permite-nos perceber que o processo de reconhecimento de adquiridos experienciais é associado, em simultâneo, à progressão de estudos no ensino formal; por parte dos adultos, e às questões do acesso ao emprego e à formação de carácter profissionalizante. As propostas sobre o reconhecimento de adquiridos são muito vagas e surgem diluídas entre muitas outras, no documento da Agenda para o Futuro (1997b). De qualquer modo, os fundamentos deste tipo de medidas surgem no seguimento das orientações políticas da União Europeia.

No Livro Branco da Educação e Formação (Comissão Europeia, 1995) propõem-se os dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências e a carteira pessoal de competências, para resolver o problema dos jovens que saem do sistema educativo sem diploma escolar e sem qualificação profissional. O reconhecimento de competências é centrado nas questões do emprego "a finalidade é a de permitir, por exemplo, a uma pessoa sem diploma que se apresente perante o empregador justificando competências acreditadas" (Comissão Europeia, 1995, p.23). Fala-se na importância de desenvolver dispositivos que contribuam para facilitar a mobilidade de pessoas entre os vários países da União Europeia e para reconhecer competências adquiridas por vias não formais e informais, junto de empregadores e de responsáveis dos estabelecimentos de educação e formação. Através dos documentos em análise, percebe-se que, no plano das intenções políticas, há uma aposta no reconhecimento e validação de adquiridos experienciais; mas conforme realça Rui Canário (2006a, p.35), "este fenómeno é, contudo, marcado por um paradoxo que reside no facto de uma inspiração humanista estar associada a políticas e práticas de formação que contrariam essa inspiração

fundadora", porque estão centradas na gestão dos recursos humanos e no desenvolvimento económico.

O discurso, quer da V Conferência, quer do Livro Branco da Educação e Formação, sobre o reconhecimento de competências tem por base uma lógica instrumental, orientada para a aquisição e acesso a diplomas escolares e/ou profissionais, no sentido de se promover a mobilidade e a empregabilidade, o que justifica também a ênfase dada aos jovens. O reconhecimento de adquiridos não é associado, de acordo com a sua inspiração inicial, a um processo de auto-reconhecimento, auto-formação e de emancipação, antes é entendido como uma estratégia que permite um reposicionamento do indivíduo na sociedade, nomeadamente, no mercado de trabalho. Este novo entendimento das práticas de reconhecimento de adquiridos reflecte a mudança de perspectiva educativa, na passagem do movimento de educação permanente para o movimento da aprendizagem ao longo da vida. No ponto de vista de Rui Canário (2006a) "à ideia da construção da pessoa, no quadro de uma `cidade educativa´, contrapõe-se uma orientação educativa funcionalmente subordinada à produção de indivíduos definidos pelas suas capacidades de produtividade, de competição e de consumo" (p.43).

O discurso sobre a responsabilização individual está presente e é passível de ser levado ao extremo nas políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos. No relatório da V Conferência da UNESCO e no livro Branco da Educação e Formação, o reconhecimento de competências é uma estratégia que permite orientar os indivíduos para a responsabilização acerca das suas competências, dos seus conhecimentos, saberes e capacidades. Ou seja, "o dispositivo [de reconhecimento de adquiridos] surge como um meio de responsabilização pela sua própria formação" (Sue, 1999, p.100). Pode dizer-se que o reconhecimento de competências surge no discurso político associado a uma estratégia para concretizar a orientação mais ampla que consiste na responsabilização do indivíduo pelo seu processo formativo e pela gestão da sua empregabilidade, ao longo da vida. No discurso sobre a responsabilização, "o indivíduo, reenviado sistematicamente a si próprio para se tornar um empreendedor, é condenado a saber vender-se, tornando-se gestor das suas qualificações e competências" (Liétard, 1997, p.65). O processo de reconhecimento de competências ao incidir no balanço sobre o percurso formativo, permite ao indivíduo posicionar-se face aos referenciais e "gerir" as suas competências. A instrumentalização das práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais ao serviço da gestão de recursos humanos e orientadas para a lógica da competitividade económica, gera, desde logo, um conjunto de perversões e tensões num sistema fortemente inspirado, em termos teóricos e metodológicos, no humanismo. É caso para dizer que:

"estamos prisioneiros do discurso dominante em matéria de competências, o que contribui para que uma parte crescente da população activa se encontre em posição de permanente justificação, e não nos apercebemos que a necessidade de exibir a prova se impõe actualmente às pessoas cujas pretensões à validação não são à primeira vista reconhecidas" (Roelens, 1997, p.51).

Deste modo, o processo de reconhecimento e validação de competências ao ser orientado, essencialmente, para as questões do emprego e da certificação, pode constituir "as premissas de um novo modo de gestão social ao serviço das leis implacáveis da economia de mercado" (Liétard, 1997, p.74). É neste sentido que os dispositivos de reconhecimento de competências se inscrevem "num jogo de influências e de relação de forças nem sempre favoráveis ao indivíduo que adere ao processo" (Liétard, 1997, p.69), o que evidencia uma notória perversão da lógica inicialmente associada a estes dispositivos, em que imperava o humanismo, o respeito e a valorização da pessoa. Os métodos que se propõem, para as práticas, são inovadores e baseiam-se na tradição crítica do modelo escolar e na valorização do percurso de vida das pessoas, mas, por outro lado, as finalidades orientam-se para a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho e da economia. Esta "contradição entre métodos e finalidades constitui o cerne da ambiguidade que define a situação paradoxal em que estão mergulhados os educadores e formadores de adultos" (Canário, 2006a, p.45). Porém, como a sua acção não é totalmente determinada, podem recorrer à sua, reduzida, margem de manobra para tornar a lógica emancipatória preponderante. Nesta investigação, considera-se que os elementos das equipas dos CRVCC em estudo têm um papel determinante na orientação das práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais e é nesse sentido que se procura perceber como através da sua margem de manobra, conseguem gerir o paradoxo anteriormente mencionado e as tensões daí resultantes.

2. A política de educação de adultos a nível nacional

O estudo da evolução das orientações políticas, no âmbito da educação de adultos a nível nacional, teve por base dois tipos de informação, por um lado, a legislação criada pelo Ministério da Educação mais directamente relacionada com a educação de adultos, nos últimos trinta anos; e, por outro lado, os Programas do Governo, desde o I Governo Constitucional (1976) até ao XV Governo Constitucional (2002). A análise do discurso político é uma via pouco

fecunda para obter informação fidedigna sobre as práticas governativas, "isto porque se tornou relativamente frequente a existência de uma distância, por vezes muito grande, entre a realidade normativa (o que deveria ser) e a realidade das instituições" (Lima, 1994, p.59). É nesse sentido que se optou por um conjunto diversificado de fontes, inclusivamente, as que incidem sobre a análise das práticas governativas. Por outro lado, também se sabe que a insistência discursiva sobre a educação de adultos, promovida por importantes instituições internacionais (UNESCO, União Europeia, OCDE), "terá em muitos casos banalizado e naturalizado uma problemática, conferindo-lhe mais um estatuto de prioridade retórica do que propriamente de prioridade política" (Lima, 1994, p.21). Considera-se importante tentar perceber a influência do discurso político internacional sobre as orientações de política nacional no campo da educação de adultos, mais concretamente, nas questões da alfabetização e educação de base de adultos e do reconhecimento de adquiridos experienciais.

Os elementos referidos nos vários Programas do Governo sobre a educação de adultos são, no geral, muito escassos e vagos. Optam-se, com frequência, por enunciar, apenas, a pertinência da intervenção neste domínio, mas, raramente, são explicitadas as linhas de orientação e os objectivos. O Programa do Governo é um documento orientador, que estabelece as linhas gerais do projecto de intervenção do Governo ao longo da legislatura, como tal, o reduzido enfoque nos elementos sobre a educação de adultos neste documento permitem-nos, desde logo, inferir a reduzida importância atribuída pelos políticos a este domínio de intervenção. Tornando-se evidente que, a nível nacional, a educação de adultos nem chegou a assumir, na maior parte das vezes, um "estatuto de prioridade retórica", registando-se uma "quase ausência" de discurso político neste domínio. "A educação de adultos nunca constituiu uma prioridade, nem sequer no sector da política educativa, e quer do ponto de vista de dotações orçamentais (sempre mínimas), quer do da implementação efectiva de recursos e estratégias de mudança sócio-educativa" (Santos Silva, 1990, p.29). Mesmo quando os políticos defenderam, no plano discursivo, o carácter estratégico da educação para o desenvolvimento do País "nunca se tratou da educação toda e raramente da educação para todos" (Lima, 2005, p.45).

A importância da definição de políticas de educação de adultos pelo Governos, a nível nacional, foi considerada uma medida prioritária nas II e III Conferências da UNESCO, em 1960 e 1972, respectivamente. Considerava-se que a definição de uma política nacional neste domínio era fundamental para posicionar a educação de adultos num lugar de destaque no sistema educativo, de modo a superar o posicionamento marginal que teve no passado. A maioria dos Programas do Governo Português, no período em análise, não refere explicitamente a intenção e a importância da concepção e formalização da política de educação de adultos. A análise dos

Programas dos Governos Constitucionais evidencia que a prioridade da política educativa pública tem sido a educação escolar de crianças e jovens, no ensino básico, secundário e superior. As questões do sistema educativo são limitadas, quase em exclusivo, às questões do sistema escolar, evidenciando-se a hegemonia da instituição escolar no domínio educativo.

A preocupação com a definição de uma política de educação de adultos é apenas referida em dois Programas de Governo, no V Governo e no XI Governo. O facto da educação de adultos não ter sido assumida pelos sucessivos Governos como uma prioridade política posicionou-a como um subsistema marginal e pouco valorizado no interior do sistema educativopúblico. A política pública de educação de adultos em Portugal caracteriza-se pela ausência de linhas orientadoras, finalidades e pressupostos de intervenção. A educação revela-se,

> *"ao longo das últimas três décadas, um campo profundamente marcado por políticas educativas descontínuas […]. A descontinuidade releva da ausência de um fio condutor, minimamente estável, das políticas educativas. As lógicas político-educativas, as prioridades, as dimensões organizacionais e administrativas, mesmo os elementos de ordem conceptual mudam com frequência, interrompendo ou abandonando certas políticas para dar lugar a outras e assim sucessivamente"* (Lima, 2005, p.31-32).

A inexistência de uma política integrada e global no domínio da educação de adultos tem originado uma certa desorientação e descontinuidade, caracterizando-se as medidas políticas por serem avulsas e pouco consistentes. A falta de um fio condutor e as sucessivas descontinuidades deram, por vezes, lugar a alguma desorientação política a este nível. As inúmeras mudanças na designação da Direcção-Geral responsável pela tutela da educação de adultos constituem mais uma evidência da desorientação e falta de consistência do projecto político neste domínio. A Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP) foi criada em 1971 (Decreto-Lei 408/71), sob a clara influência das orientações da UNESCO e do movimento de educação permanente, extinta em 1977, sendo substituída pela Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE). O II Governo, em 1978, recusa a ratificação do Decreto-Lei que extingue a Direcção-Geral de Educação Permanente. No V Governo, em 1979, é extinta a Direcção-Geral de Educação Permanente (decreto-lei 534/79), criando-se a Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA). O X Governo, em 1987, extingue a Direcção-Geral de Educação de Adultos e cria a Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE). O XI Governo, em 1989, ou seja, apenas dois anos após a última alteração, extingue a Direcção-Geral de Apoio e Extensão

Educativa e cria a Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE). O XII Governo, em 1993, extingue a Direcção-Geral de Extensão Educativa e define que as suas competências passem a ser asseguradas por dois Departamentos: o Departamento do Ensino Básico (DEB) e pelo Departamento do Ensino Secundário (DES).

Estas sucessivas alterações testemunham, também, um progressivo desmantelamento e perda de autonomia da educação de adultos face a outros domínios do sistema educativo e a sua progressiva subordinação à lógica escolar. Esta subordinação da educação de adultos à educação escolar é confirmada pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986. Este documento "define com desenvolvimento e minúcia tudo aquilo que diz respeito ao sistema de ensino", mas aborda de um modo muito sintético e redutor, as questões da educação de adultos (Canário, 2007, p.219). Para Rui Canário (2007), a Lei de Bases

> *"deveria ser designada, com mais propriedade, como uma Lei de Bases do Sistema de Ensino e não do sistema educativo, dado o seu carácter duplamente redutor: a educação é reduzida ao escolar e, na educação escolar, a educação e formação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos adultos analfabetos ou com muito baixas qualificações escolares e/ou profissionais" (p.220).*

Esta dupla redução do campo da educação de adultos, ao que tudo indica, parece ter-se enquadrado numa decisão política intencional. A reduzida aposta política na educação de adultos, no caso dos primeiros governos, pode justificar-se por um conjunto de circunstâncias decorrentes da Revolução de Abril de 1974, pois "tiveram de responder à tremenda pressão da procura sobre o ensino superior, privilegiaram a implementação da rede pré-escolar e asseguraram um processo de normalização democrática do sistema escolar, no quadro de políticas orçamentais restritivas" (Santos Silva, 1990, p.24). Todavia, esta opção já não é tão compreensível quando se percebe que também foram os primeiros Governos que foram "confrontados com a necessidade de reinventar políticas de educação de adultos, atribuindo-lhes maior protagonismo no âmbito das políticas públicas" (Lima, 2005, p.31), em resultado de pressões internacionais, como foi o caso da UNESCO e do Conselho da Europa. As pressões internacionais, a recente explosão das práticas de educação de adultos dinamizadas a partir dos interesses e problemas das comunidades, sobretudo evidentes no período entre 1974-1975 e a elevada taxa de analfabetismo registada no País não constituíram argumentos suficientemente fortes para que o domínio da educação de adultos fosse assumido como uma prioridade política a nível nacional. Esta situação resultou de uma decisão política deliberada que tem vindo a

pautar-se pela ausência de um discurso político sobre a educação de adultos, o que é bastante evidente no texto da Lei de Bases do Sistema Educativo. Como afirma Rui Canário (2007),

> *"apesar das omissões que marcam o texto da Lei de Bases do Sistema Educativo, não foi por ausência de estudos fundamentados, de diagnósticos precisos, de propostas de estratégia e de medidas de curto prazo que à educação não formal e à educação de adultos não foram conferidas a importância e a prioridade que as circunstâncias e os antecedentes justificavam. Se as ideias não faltaram, também não é lícito atribuir o caminho seguido à ausência de recursos" (p.224).*

Esta época coincidiu com o período inicial de integração na União Europeia, marcado por uma abundante disponibilidade financeira para a formação, através do Fundo Social Europeu (FSE). A situação também

> *"não é explicável pela ausência de uma tradição de política de educação de adultos. No período da ditadura, apesar dela e contra ela, a educação de adultos e a educação não formal afirmaram-se como um campo de resistência e de autonomia à margem da esfera do Estado" (Canário, 2007, p.224-225).*

Na opinião de Rui Canário (2007) "é possível compreender as omissões da Lei de Bases do Sistema Educativo enquanto escolha política deliberada e consciente de um rumo construído em ruptura com o passado recente, percepcionado como perturbador e incómodo" (p.225), denominado por período revolucionário, que se caracterizou por uma fragmentação do poder político e por dinâmicas de participação comunitária e de emancipação social muitos expressivas. Ou seja,

> *"o limbo para que são remetidas a educação de adultos e a educação não formal de cariz emancipatório, correspondem a uma escola (ou escolha) política deliberada que devolve todo o protagonismo aos discípulos de Veiga Simão que assim, puderam retomar a orientação interrompida com a transformação do 25 de Abril num movimento revolucionário"* (Canário, 2007, p.235).

No período posterior à Revolução de 25 de Abril de 1974, existiam em Portugal duas dinâmicas básicas no domínio educativo, a dinâmica de "mobilização popular" e a dinâmica de "reorganização". Porém, "com o 25 de Novembro de 1975 e, especialmente, com as acções

tomadas pelo ministro da Educação do I Governo Constitucional, Sottomayor Cardia, a dinâmica de mobilização, nunca nitidamente hegemónica, foi substituída pela dinâmica de reorganização" (Stoer, 1982, p.56). Este autor refere que a intervenção do Banco Mundial em Portugal se pautou sempre pela dinâmica de reorganização. A maior preocupação dos Primeiros Governos Constitucionais era assegurar a normalização social e dar seguimento a uma política de modernização e liberalização iniciada no final dos anos 60. E acrescenta: "desde o período de liberalização de Caetano no fim da década de 60, o Estado Português tem sofrido um processo de reestruturação […] os Governos Constitucionais, a partir de 1976, têm tentado completar esse processo de reestruturação e com bastante sucesso" (Stoer, 1982, p.57). Com base nestes factos:

> *"não constitui qualquer mistério, nem a «paralisia» ou a «ausência» de uma política de educação de adultos, nem a deriva «vocacionalista» do sistema educativo no seu conjunto, nem a passagem de um horizonte de «educação permanente», para uma concepção de «aprendizagem ao longo da vida» totalmente subordinada aos imperativos da racionalidade económica de uma civilização de mercado*" (Canário, 2007, p.236).

O raciocínio de Rui Canário dá-nos uma chave de interpretação sobre a "ausência" de uma política pública de educação de adultos integrada e consistente, nos últimos trinta anos, em Portugal. Os políticos sentiram necessidade de encontrar um rumo que permitisse a ruptura com o passado recente, afastando-se deliberadamente da perspectiva integrada, de cariz emancipatório e associativo da educação de adultos por esta estar demasiado associada ao movimento popular do período Revolucionário, tido como "perturbador e incómodo" (Canário, 2007, p.225).

O I Programa do Governo Constitucional (1976) é muito sintético nas questões referentes ao domínio da educação de adultos. Este termo nunca é usado explicitamente, optando-se pela expressão "educação permanente". A primeira das orientações gerais refere que "o acesso à educação é um direito de todos os cidadãos. O Governo dará especial atenção aos que a ela não tiveram acesso na juventude. Serão tomadas medidas que compensem as discriminações a que as classes trabalhadoras têm estado sujeitas" (Assembleia da República, 1976, p.55). A "especial atenção", referida nas orientações gerais, deixa de ser notória nos pontos seguintes, onde se esclarece a intervenção para cada um dos vários níveis de ensino. O ponto referente à educação permanente é o mais sintético. O Programa do I Governo Constitucional incide, particularmente, nas consequências negativas da instabilidade política e

social vivida no período revolucionário para o sistema educativo, percebendo-se que a prioridade de intervenção é orientada para as tentativas de estabilização do sistema. A intervenção deste Governo caracterizou-se por uma política de "desinvestimento" na educação de adultos e marcou uma ruptura evidente com o trabalho realizado pela DGEP entre 1975-1976, o que se tornou evidente com "a operação de ´limpeza` das estruturas do Estado dos elementos mais comprometidos com as correntes da alfabetização de massas e da educação popular" (Santos Silva, 1990, p.24).

O I Governo Constitucional (1976) opta por extinguir a Direcção-Geral de Educação Permanente e afastar a equipa que já tinha dado provas da sua capacidade de trabalho e da possibilidade e proficuidade da descentralização do Estado, no campo da educação de adultos. O Governo alega a inexistência de um diploma orgânico da Direcção-Geral de Educação Permanente e a sobreposição de funções entre esta Direcção-Geral e o Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis para extinguir estes dois organismos. É de assinalar que estes aspectos não constituíram obstáculo à intervenção da Direcção-Geral de Educação Permanente, no período entre 1975-1976. Na lei orgânica do Ministério da Educação, regulamentada por este Governo (Decreto-Lei 478/77), tenta-se passar a mensagem de uma aposta na educação de adultos. Cria-se um Fundo de Extensão Educativa com a finalidade de apoiar financeiramente a actividade realizadas por associações da educação popular; incide-se na formação dos agentes envolvidos, na produção e distribuição de material pedagógico de suporte e prevê-se a intervenção no domínio da alfabetização, afirma-se: "institui-se, pela primeira vez, um serviço específico de alfabetização" (Decreto-Lei 478/77, p.2719). O I Governo Constitucional foi responsável pela suspensão das práticas de relacionamento entre o Estado (Direcção-Geral de Educação Permanente) e o movimento social e veio, posteriormente, por via do decreto, estabelecer condições legais e financeiras para implementar tal dinâmica.

A intervenção do I Governo Constitucional é sintomática daquilo que viria a ser progressivamente repetido pelos vários Governos em Portugal, nos últimos trinta anos, no campo da educação de adultos: o fomento da descontinuidade da intervenção do Estado; a incoerência entre o discurso e a prática política; a excessiva importância atribuída ao enquadramento legal, chegando este quase a ser percepcionado como uma finalidade em si mesma. A intervenção do I Governo evidencia o pensamento político em Portugal nos últimos trinta anos, no campo da educação de adultos em legislação de enquadramento não pode haver intervenção estatal, mas uma vez criada a legislação, surgem dificuldades e obstáculos impossíveis de contornar e o ciclo repete-se continuamente. A incidência "na ´decretomania` parte do pressuposto de que a realidade educativa se pode mudar (e deve mudar) por decreto",

ignorando sistematicamente a importância e complexidade de todas as outras variáveis presentes nas actividades sociais (Lima, 1994, p.60). No campo da educação de adultos, os obstáculos à intervenção têm surgido no próprio Estado, alegando-se frequentemente a organização e funcionamento das estruturas técnico-administrativas, o seu excessivo pendor burocrático, centralista, argumentos que confirmam a falta de vontade política para intervir neste domínio. Esta situação denuncia o "desinvestimento programado" numa política pública de educação de adultos integrada e descentralizada, o que revela uma forma de controlo e reprodução social (Melo, 2004b).

A situação de "obscurantismo programado" evidente e, algumas vezes assumida, pelos políticos no período do Estado Novo perdurou, ainda que implicitamente, depois da Revolução do 25 de Abril de 1974. O reduzido investimento nas políticas e práticas de educação de adultos tem vindo a resultar de uma opção da classe política portuguesa. Não foi por acaso que o único período em que se apostou seriamente na valorização, reconhecimento e apoio das práticas socioeducativas, numa lógica de relação dialéctica entre o "local" e o "central", por parte do Ministério da Educação, coincidiu com um período de "crise" ou até mesmo "ausência" do Estado. O que é referido por Alberto Melo, então Director-Geral da Direcção-Geral de Educação Permanente, quando menciona que o sucesso relativo da intervenção neste período se fica a dever a "circunstâncias excepcionais na vida do País: o entusiasmo popular desencadeado pelo movimento militar de Abril de 1974, o vácuo de Poder provocado pela queda do regime fascistas, a acção pedagógica inovadora conduzida pelos responsáveis da DGEP" (Melo e Benavente, 1978, p.134-135).

O Programa do II Governo Constitucional (1978) é, de entre a totalidade dos Programas em análise, o que concede maior destaque à educação de adultos. O combate ao analfabetismo é referido como uma das orientações gerais da intervenção deste Governo. No Programa, o domínio da educação de adultos é abordado num ponto autónomo, à semelhança do que acontece para os vários níveis de ensino do sistema escolar. A alfabetização é tida como um domínio de intervenção prioritário, prevê-se o "ensaio da utilização de unidades móveis no combate ao analfabetismo" (Assembleia da República, 1978a, p.65) e a especialização de professores e formadores alfabetizadores. Refere-se, também, a criação de cursos do ensino preparatório, secundário e técnico em empresas e a aprovação de planos curriculares para estes cursos. Destacam-se medidas a nível dos serviços do Ministério: reestruturação dos serviços responsáveis pela política de educação de adultos; utilização e desenvolvimento das estruturas regionais do Ministério da Educação e Cultura. Neste documento, identificam-se também intenções de intervenção, a nível da elaboração de legislação "definidora das normas

orientadoras da educação de adultos (conteúdos, métodos e sistemas de avaliação) numa perspectiva funcional" (Assembleia da República, 1978a, p.65); do reforço de equipamento e meios audiovisuais e difusão do livro; e no apoio e cooperação com as entidades oficiais e particulares que prossigam fins de educação de adultos e de desenvolvimento cultural. Este Governo mostrou, no plano das intenções, a vontade de intervir de uma forma integrada no domínio da educação de adultos, considerando a diversidade de práticas (de educação formal e de educação não formal), destacando a importância do enquadramento legislativo para a orientação das práticas e a necessidade de se intervir na estrutura organizativa do Ministério, admitindo a possibilidade de desconcentração dos serviços.

As orientações políticas identificadas no Programa do II Governo Constitucional (1978) parecem ter sido inspiradas no discurso político da III Conferência da UNESCO (1972), enquadrando-se na óptica da educação permanente. Defende-se a importância da educação de adultos, numa perspectiva funcional, reconhece-se a especificidade da educação de adultos e considera-se importante apoiar e colaborar com as entidades que actuam no domínio da educação de adultos (Assembleia da República, 1998b). Este Governo desbloqueou o investimento financeiro na educação de adultos que se tinha registado durante a legislatura do I Governo, mas não concretizou medidas consonantes com as intenções proclamadas. As práticas políticas ficaram bastante aquém das intenções manifestadas no Programa do Governo. O discurso fazia crer uma nova projecção da educação de adultos e a intervenção activa do Estado, intenções que não foram concretizadas. Entre o Programa do I e do II Governo Constitucional nota-se uma inflexão no discurso sobre a educação de adultos. O II Governo Constitucional mantém alguns dos dirigentes do I Governo, entre os quais o Primeiro-Ministro e o Ministro da Educação do I Governo, mas recusa a ratificação do Decreto-Lei que extinguiu a Direcção Geral de Educação Permanente, que os próprios promulgaram, o que revela uma inflexão, mas também alguma desorientação governativa. Neste caso, tudo indica que a mudança no discurso não passou de uma estratégia de retórica para fazer face às pressões das instituições internacionais com competências no domínio da educação de adultos, caso da UNESCO.

O III, IV e V Governos Constitucionais tiveram pouco tempo de mandato (3 meses, 7 meses e 6 meses, respectivamente), num período marcado pela instabilidade política. O Programa do III Governo Constitucional, apesar de mencionar que o sistema educativo se organiza numa perspectiva de educação permanente, desenvolve, medidas e orientações para os vários níveis de ensino, mas a educação de adultos merece pouco destaque, referindo-se apenas que neste domínio se "concede prioridade à alfabetização e educação de base, bem

como a outras actividades educativas de carácter não formal, nomeadamente no âmbito da prática desportiva e do esquema da educação recorrente" (Assembleia da República, 1998b, p.1240). O Programa do IV Governo Constitucional refere que "os analfabetos exigem também uma actuação intensa e eficaz" (Assembleia da República, 1978c, p.120). E acrescenta, "procurará acorrer-se às carências de funcionamento dos cursos nocturnos, tendo em consideração os problemas de ensino de adultos e dos trabalhadores estudantes" (Assembleia da República, 1978c, p.123). Os Programas destes dois Governos são bastante sintéticos sobre as orientações da política pública de educação de adultos e a preocupação predominante é a alfabetização. No entanto, durante estes dois mandatos percebe-se uma tentativa de reabilitar o papel do Estado a nível da educação de adultos. No III Governo é aprovado o regulamento de bolsas para as actividades de educação de adultos (Despacho de 21/11/78 do SEC) e dá-se "o reforço, a partir de então, dos subsídios concedidos a associações e bolseiros" (Lima *et al.*, 1988, p.84). Em 1979, durante o mandato do IV Governo, regista-se uma tentativa de estabelecer uma política de educação de adultos integrada, o que se materializa, essencialmente, no enquadramento legal e na concepção do PNAEBA.

O PNAEBA surgiu num período de, progressiva, "normalização, reorganização e reordenamento do espaço educativo, associativo e cultural" (Lima *et al.*, 1988, p.84). O PNAEBA foi concebido com base numa lógica da educação popular e inspirado na experiência decorrida entre 1975-1976, uma vez que "a DGEP recorreu a uma parte importante dos quadros que tinha, ela mesma, afastado ou secundarizado no processo de normalização pós-revolucionária" (Santos Silva, 1990, p.27). O PNAEBA foi concebido com base na perspectiva abrangente da educação de adultos, privilegiando-se as iniciativas socioeducativas, os projectos integrados e a dimensão qualitativa dos projectos (Ministério da Educação, 1979). Porém, a preocupação dos governantes no lançamento do PNAEBA era, sobretudo, orientada para as questões da alfabetização. A lei que enquadrou a elaboração do Plano era referente à eliminação do analfabetismo. Esta divergência de orientações viria a manifestar-se, de uma forma negativa, na implementação do Plano.

O Programa do V Governo Constitucional manifesta interesse em apostar no PNAEBA, percebendo-se que o seu entendimento sobre este Plano é abrangente, não o limitando às medidas de educação formal, referindo que "no âmbito da educação não formal, o Governo atribuiu particular relevo ao reforço de dinamização das estruturas de concepção e execução da política de educação de adultos, de modo a tornar exequível o PNAEBA" (Assembleia da República, 1979, p.2194). Este Governo opta pela extinção da DGEP e pela criação da Direcção-Geral de Educação de Adultos, alegando que a DGEP não possuía lei orgânica e que esta

alteração seria fundamental para a concretização do PNAEBA, referindo "o novo organismo [DGEA] vai servir de modo mais directo e objectivo a educação de adultos" (Decreto-Lei 534/79, p.3478). O Decreto-Lei 534/79 determina e define as competências das estruturas que suportam a coordenação do PNAEBA, numa tentativa de criar e formalizar as condições legais para a execução das medidas e orientações adoptadas no Plano. O Decreto-Lei prevê uma orientação global e integrada do Estado nos seguintes domínios: incentivar e apoiar a criação de associações populares; apoiar a actividade das associações de educação popular existentes; adaptar os currículos e os métodos da educação de adultos; recolher, seleccionar, conceber, divulgar e apoiar o uso do material didáctico; fomentar a produção a nível regional e local, acompanhar, apoiar e formar os agentes envolvidos; acompanhar e coordenar os processos de avaliação dos adultos envolvidos nas acções de alfabetização; propor normas de certificação e de equivalências de diplomas para facilitar a articulação com o ensino formal; promover e apoiar as bibliotecas populares. Foi criado um Fundo de Apoio à Educação Popular para o apoio financeiro às actividades realizadas neste domínio. Previa-se igualmente a criação de Centros Regionais de Educação de Adultos, numa tentativa de permitir uma maior proximidade entre o Estado e as comunidades. Este Governo concebeu o enquadramento legal considerado necessário para o desenvolvimento do PNAEBA, mas não apostou na sua implementação generalizada, evidenciando, mais uma vez, a lógica da preponderância do enquadramento legal face à prática efectiva.

O Programa do VI Governo Constitucional (1980) sublinha que irá reconsiderar a formação extra-escolar e recorrente, menciona a necessidade de articular a educação com a preparação para a vida activa, prevê a utilização dos recursos existentes no sector público e no sector privado. Diz-se que será implementado o "plano de educação de adultos e de erradicação do analfabetismo" (Assembleia da República, 1980, p.136), mas não se refere explicitamente a designação "PNAEBA". O discurso deste Programa é muito orientado para a modernização e desenvolvimento da sociedade e da economia do País, para a associação da educação e a preparação para a vida activa e para a formação profissional, referindo-se "quanto aos trabalhadores adultos em geral, agir-se-á no domínio da formação profissional [...] tentar-se-ão racionalizar e utilizar com eficiência os apoios em matéria de emprego e formação profissional postos à nossa disposição pela OIT e a OCDE [e pelo] Fundo Social Europeu" (Assembleia da República, 1980, p.134). Foi durante este Governo que ocorreu a execução experimental do PNAEBA, mas o discurso do Programa do Governo deixa antever o predomínio de uma perspectiva diferente daquela que esteve na origem da sua concepção. Usa-se o termo "formação" (formação escolar, formação extra-escolar e formação recorrente) em vez de

"educação", percebendo-se uma maior incidência na formação profissional e uma separação entre esta e a educação de base.

O Programa do VII Governo Constitucional (1981) aposta na "revisão global do ensino nocturno, em articulação com a definição de políticas de inserção de jovens na vida activa" (Assembleia da República, 1981, p.361). Neste programa não se usa o termo "educação de adultos" e opta-se pela expressão "ensino nocturno". Este Governo materializou a inflexão, que já se delineava no anterior Governo, no âmbito da educação de adultos. O discurso limita a educação de adultos ao ensino nocturno que, por sua vez, é orientado, essencialmente, para os jovens adultos. O PNAEBA não é mencionado, enunciando-se apenas o "incremento das acções de alfabetização e de actividades culturais e artísticas em tempos livres" (Assembleia da República, 1981, p.360). A preocupação deste Governo é a formação profissional e a integração profissional, para resolver o problema do desemprego, o que se pode confirmar com as seguintes afirmações: "quanto à generalidade dos trabalhadores adultos, incrementar-se-á a sua capacidade de emprego, nomeadamente através do desenvolvimento de acções de formação profissional […]" (Assembleia da República, 1981, p.360); "tendo-se consciência de que a formação profissional constitui um elemento essencial para o dinamismo económico e para a plena e harmónica realização das capacidades de cada homem, vão diversificar-se, regional e sectorialmente, as unidades onde pode ser ministrada" (Assembleia da República, 1981, p.360). O sistema de formação profissional começa a desenhar-se de uma forma paralela ao sistema de educação de adultos, em vez de ser percepcionado como complementar e organizado de um modo articulado.

O Programa do VIII Governo Constitucional (1982) reforça a orientação dos VI e VII Governos a nível da educação de adultos, apesar de se referirem as actividades culturais, artísticas e de ocupação dos tempos livres integradas no PNAEBA. O entendimento do PNAEBA é reduzido, considerando-se apenas que pode ser um instrumento que promova "a formação adequada para o emprego, a correcção das deficiências educativas, o reforço da igualdade de oportunidades e o apoio aos mais desfavorecidos" (Assembleia da República, 1982, p.360). O carácter global e integrado do PNAEBA parece ter-se perdido. Apesar desta situação, o VIII Governo procedeu à criação de quatros Centros de Cultura e Educação Permanente (em regime experimental), o que estava previsto no PNAEBA e surgia como uma das medidas necessárias para garantir o apoio e enquadramento local das iniciativas de educação popular. O discurso presente nos Programas dos VI, VII e VIII Governos, não demonstra uma perspectiva global e integrada da educação de adultos, tal como é concebida no PNAEBA, nem tão pouco o reconhecimento da sua importância para o País, o que depois se evidenciou nas práticas destas

legislaturas. Não houve o comprometimento político necessário para a implementação prevista do Plano e isso originou a sua progressiva extinção.

O Programa do IX Governo Constitucional (1983), nas principais medidas, enuncia o analfabetismo e refere apenas que procederá à "organização de um subsistema de educação de adultos, mediante a diversificação da educação formal e não formal, na perspectiva da educação permanente" (Assembleia da República, 1983, p.46). O discurso é muito breve e impreciso. O PNAEBA não é referido apesar de ainda decorrer a sua implementação. Este Governo promoveu a criação de seis novos Centros de Cultura e Educação Permanente. No total foram criados dez Centros quando, inicialmente, estava prevista uma rede de mil até ao final da execução do Plano. É durante a legislatura deste Governo que se procede à extinção do PNAEBA. O Plano compreendia duas fases de cinco anos cada e, no final da primeira, foi abandonado. Durante o período de implementação, os programas previstos no PNAEBA "deve dizer-se que só foi realizado efectivamente aquele em relação ao qual eram mais vinculativos os compromissos internacionais de Portugal (nomeadamente, com o Conselho da Europa)" (Santos Silva, 1990, p.41). Os sucessivos Governos envolvidos na execução do PNAEBA não se implicaram suficientemente e não o consideram prioritário para o País, de modo a ultrapassar as dificuldades e constrangimentos. A aposta no PNAEBA criou expectativas relativamente à intervenção pública global na educação de adultos, numa perspectiva global e integrada,

> *"pareciam estar reunidas todas as condições necessárias — e suficientes — para, pelo menos no âmbito da alfabetização e educação de base de adultos, se desenvolver uma política inovadora, a muitos títulos inédita, de convergência criadora entre os princípios da abertura do acesso, os da educação permanente e os da educação popular"* (Santos Silva, 1990, p.28).

Porém, as expectativas do relançamento da política pública de educação de adultos não se concretizaram. O PNAEBA foi desenvolvido de uma forma centralizada e fragmentada, pervertendo-se a sua lógica que assentava na globalidade, complementaridade e territorialização das práticas educativas. Para Santos Silva (1990) "à elaboração do Plano não corresponderam as medidas de política previstas e a inércia ou resistências políticas (provavelmente uma e outra coisa) travaram, desde o início, ao nível do poder de Estado, a sua execução" (p.28). As resistências políticas e regressões do apoio estatal conduziram a alterações significativas entre o que estava definido no Plano e aquilo que se executava. Apesar do PNAEBA ter tentado contrariar a lógica das campanhas de alfabetização, "o programa de alfabetização constituiu a maior preocupação da DGEA e absorveu a maior parte dos recursos" (Lima *et al.* 1988, p.92). A

partir do momento em que se privilegiou e canalizou a maior parte dos recursos financeiros para a alfabetização, perverteu-se a lógica de intervenção educativa global e integrada, subjacente ao PNAEBA.

No Programa do X Governo Constitucional (1986) não se refere explicitamente a educação de adultos, fala-se apenas em "educação permanente", "formação profissional" e "educação não formal". Neste Programa, percebe-se que a prioridade é o desenvolvimento de um sistema de formação profissional dirigido, essencialmente, aos jovens e aos desempregados, e da responsabilidade do Instituto de Emprego e de Formação Profissional (Assembleia da República, 1986). A associação entre a formação profissional e a gestão de recursos humanos começa a evidenciar-se e é uma preocupação neste período de adesão à União Europeia. As intenções programáticas deste Governo são bastante influenciadas pelas directivas da Comunidade Europeia. O Governo propõe uma Reforma do Sistema Educativo e a criação de uma Comissão de Reforma para proceder ao diagnóstico e às propostas de intervenção. Este Programa do Governo não se refere os termos *analfabetismo*, *alfabetização* e *educação de base de adultos*, termos que também não são mencionados nos Programas dos Governos seguintes. Esta mudança no discurso político não é anódina, coincidiu com o período de adesão à Comunidade Europeia. Evitou-se tocar nestas matérias, num período em que os políticos tentaram associar ao País uma imagem de modernidade e de convergência relativamente aos outros países mais desenvolvidos da Europa. Aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), Lei que apresenta uma perspectiva muito limitada e redutora da educação de adultos.

O X Governo Constitucional aprovou uma nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, documento que confirmou aquilo que já se perfilava na Lei de Bases, a fragmentação do domínio da educação de adultos. Substituiu-se a Direcção-Geral de Educação de Adultos pela Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (Decreto-Lei 3/87) e, "ao contrário do que acontecia até aí (desde 1972), as competências respeitantes ao subsistema de Educação de Adultos, até então concentradas num único organismo, foram, em parte, dispersas pelos diferentes serviços de apoio técnico-administrativo, planeamento e controlo do ministério" (Lima *et al.,* 1988, p.172). Esta mudança foi penalizadora para a autonomia da educação de adultos e revelava fortes indícios de uma fragmentação deste domínio e da sua subordinação ao modelo escolar.

O Programa do XI Governo Constitucional (1987) menciona a educação como domínio prioritário e refere a importância da implementação da Reforma do Sistema Educativo. Associa-se frequentemente a educação ao desenvolvimento, referindo-se que "o desenvolvimento e a afirmação das capacidades dos Portugueses decorrem, essencialmente, do sistema educativo que importa recuperar" (Assembleia da República, 1987, p.40). Quanto à educação de adultos, o

Programa é uma vez mais muito sintético, afirmando apenas a aposta no "reforço das oportunidades de educação de adultos e de formação recorrente" (Assembleia da República, 1987, p.41). Percebe-se que a formação profissional é um domínio prioritário prevendo-se "a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante" (Assembleia da República, 1987, p.41). Este Governo aposta na reorganização (curricular, sistema de avaliação) dos cursos do 2º ciclo do ensino recorrente e atribuiu à Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa a responsabilidade destes cursos. Em 1988, o Governo cria a Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE) que substitui a Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa criada em 1987, o que volta a evidenciar alguma desorientação política neste domínio. Estas alterações são realizadas num curto espaço de tempo. Embora se trate de dois Governos (X e XI Governo), manteve-se parte da equipa governativa, inclusive o Primeiro-Ministro. Apesar de se tentar concentrar, progressivamente, na Direcção-Geral de Extensão Educativa o domínio da educação de adultos, criando-se uma divisão de educação recorrente e uma divisão de educação extra-escolar, as responsabilidades nesta matéria continuam a ser partilhadas com a Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário.

O Programa do XII Governo Constitucional (1992) menciona muito sumariamente o domínio da educação de adultos, referindo-se apenas que "será dinamizada a educação de adultos e as vias de educação recorrente" (Assembleia da República, 1992, p.39). Este Governo volta a publicar uma nova Lei Orgânica do Ministério da Educação e confirma a intenção de extinguir o serviço específico da educação de adultos. A intervenção no ensino recorrente e na educação extra-escolar é partilhada pelo Departamento da Educação Básica e pelo Departamento do Ensino Secundário. A política pública de educação de adultos nos governos do Partido Social-Democrata, entre 1985-1995, (X, XI e XII Governo) foi marcada por uma "não reforma", por uma progressiva perda de visibilidade, fragmentação e subordinação ao modelo escolar. Ou seja, "em meados da década de 1990 a situação caracterizava-se por uma acentuada crise e desinstitucionalização" (Lima, 2005, p.46). A educação de adultos foi, nesse período, "apagada" do discurso político. A aposta destes Governos foi na formação profissional, partindo-se do pressuposto que isso seria suficiente para resolver as baixas qualificações escolares e profissionais. "O ensino recorrente […] e a formação profissional tende agora a esgotar o sector, diluído e marginalizado, da educação de adultos silenciando todas as restantes áreas de intervenção" (Lima, 2005, p.46).

Ao contrário dos anteriores, o Programa do XIII Governo Constitucional (1996) expõe, com alguma precisão, as orientações no domínio da educação de adultos. A educação foi considerada um domínio prioritário de intervenção. Este Governo deixa transparecer muitas

intenções programáticas no campo da educação de adultos, numa tentativa de pôr fim à marginalização a que ela tinha sido exposta, nos últimos dez anos. A perspectiva subjacente à educação de adultos é global e integrada. Fala-se na articulação entre as várias modalidades educativas (formal, não formal e informal), identifica-se a aposta na territorialização da educação e formação, privilegia-se o local, refere-se "a formação global dos indivíduos" (Assembleia da República, 1996, p.68), a revisão da educação recorrente e a dinamização da educação extra-escolar. Prevê-se a articulação entre as medidas da educação e da formação profissional e aposta-se na colaboração entre o Ministério da Educação e o Ministério da Qualificação e Emprego, numa tentativa de integrar a educação de base de adultos e a formação profissional, domínios que tiveram percursos separados, em Portugal. O discurso explicitado neste Programa de Governo é influenciado pela política educativa da União Europeia, definida no Livro Branco da Educação e Formação (1995), orientada na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Este Governo avançou com algumas medidas legislativas que previam uma alteração na política pública de educação de adultos. Exemplos disso são a criação de um Grupo de Missão, responsável pelo diagnóstico do domínio e apresentação de propostas de intervenção, a criação da Agência Nacional de Educação de Adultos e o lançamento do concurso sobre boas práticas de educação e formação de adultos.

O XIII Governo teve o mérito de permitir o relançamento do debate político sobre a educação de adultos e de implementar algumas medidas inovadoras. Mas, mais uma vez, foi notória a diferença de perspectiva entre os políticos e os especialistas neste domínio. As orientações propostas pelos especialistas só muito parcialmente foram tidas em conta pelos políticos. O Grupo de Missão propôs a criação da ANEFA e apresentou o modelo institucional considerado adequado, mas "as diferenças em termos estruturais e, especialmente, de competências e de recursos entre a ANEFA decretada e a ANEFA imaginada e proposta inicialmente [no Grupo de Missão e no estudo realizado pela Universidade do Minho] são muito significativas" (Lima, 2005, p.48). Relativamente à ANEFA, não lhe foram atribuídas competências para intervenção nas várias áreas da educação de adultos nem na concepção nem no planeamento e coordenação da política de educação de adultos, conforme tinha sido previsto pelos especialistas. As diferenças entre o proposto e o decretado são tão grandes que "parece legítimo entender que a criação da ANEFA ocorreu, paradoxalmente, à margem de uma política de desenvolvimento da educação de adultos" (Lima, 2005, p.48).

O Programa do XIV Governo Constitucional (2000) refere que as grandes prioridades da legislatura são o ensino básico e secundário. Neste Programa assume-se, claramente, que a educação de adultos é entendida como um instrumento das políticas activas de emprego e das

políticas sociais. Fala-se bastante na empregabilidade, na justiça social, nos desempregados e nos desfavorecidos (Assembleia da República, 2000). Refere-se, novamente, a organização local das iniciativas, incide-se na importância das parcerias, na articulação entre as questões da formação e do emprego, refere-se a valorização e certificação das aquisições informais. A ANEFA foi responsável pelo lançamento de um conjunto de iniciativas que se reconhecem como inovadoras e pertinentes, tais como: os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), com dupla certificação escolar e profissional, a rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, os concursos de boas práticas de educação e formação de adultos e as Acções S@ber+. Porém, "as lógicas modernizadoras, de simples indução e, especialmente, de qualificação de recursos humanos, subordinados à empregabilidade e à aquisição de competências para competir, predominaram claramente sobre outras vertentes educativas que estavam presentes nos projectos iniciais para a ANEFA" (Lima, 2005, p.48).

O Programa do XV Governo Constitucional (2002) é muito sintético sobre as orientações e medidas a tomar no âmbito da educação de adultos, mencionando, apenas, "a progressiva integração no Ministério da Educação dos serviços da formação profissional e da educação de adultos, de forma a promover o ingresso dos jovens no mercado de trabalho […]" (Assembleia da República, 2002, p.35). A articulação entre as políticas de educação e formação é considerada estratégica, ao que tudo indica, porque se considera fundamental para resolver o problema de desemprego entre os jovens. Estamos perante uma perspectiva redutora e instrumentalizada da educação de adultos, na medida em que ela é entendida como um instrumento das políticas activas de emprego e das políticas sociais. O XV Governo extinguiu a ANEFA e criou a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV). Esta alteração de designação indiciava uma outra perspectiva política, o que se veio a confirmar, induzindo a educação de adultos a "uma nova evacuação dos discursos de política educativa" (Lima, 2005, p.49). O discurso político passou a incidir na qualificação dos recursos humanos. Na nova Lei Orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei 208/2002), aprovada por este Governo, quando se explicitam as funções e competências da DGFV não se faz referência à política de educação de adultos, mas sim à "política de formação vocacional", quer de jovens, quer de adultos.

2.1 Orientações políticas e diversidade de lógicas

A análise do discurso político e da orientação das medidas legislativas permitem-nos compreender que, ao longo dos últimos trinta anos, a política pública de educação de adultos foi influenciada por diferentes lógicas. Para analisar as lógicas subjacentes às políticas públicas de educação de adultos, em Portugal, recorreu-se à tipologia referida por Licínio Lima (2005). Nesta tipologia, identificam-se três tipos de lógicas: a *lógica da educação popular e do associativismo*; a *lógica de controlo social e de escolarização compensatória*; e a *lógica de modernização económica e de gestão dos recursos humanos*. Esta tipologia é idêntica à mencionada por Florentino Fernández (2005, 2006) que considera o modelo alfabetizador, o modelo dialógico social e o modelo económico produtivo, mas permite-nos compreender a diferença de lógicas presentes nas políticas e práticas de educação de adultos. O modelo dialógico social tem subjacente a lógica da educação popular e do associativismo; o modelo alfabetizador tem inerente a lógica do controlo social e da escolarização compensatória; e, por último, o modelo económico produtivo é caracterizado pela lógica de modernização económica e de gestão de recursos humanos. Embora, por uma questão de análise, se destaquem, essencialmente, os períodos em que se nota o predomínio de uma das lógicas, o mais frequente é a interpelação entre as várias lógicas, originando situações de hibridismo conflituoso. Os pressupostos inerentes às várias lógicas são muito distintos, o que resulta origina diferenças significativas a vários níveis, entre os quais: no entendimento da educação de adultos; nas perspectivas de intervenção; e no papel atribuído ao Estado.

2.1.1 A lógica da *educação popular e do associativismo*

A lógica de educação popular e do associativismo tem subjacente uma concepção abrangente da educação de adultos. Reconhece-se que este domínio compreende um conjunto diversificado de modalidades e práticas educativas. Valoriza-se a formação integral do indivíduo, dando-se particular ênfase à formação para o exercício da cidadania na vida democrática. As práticas de educação popular visam a emancipação, a promoção da autonomia e são descentralizadas. Trata-se, normalmente, de iniciativas locais que mobilizam as pessoas e os recursos existentes, com a finalidade última de resolver problemas. Em muitos casos, o processo educativo inspirado na lógica popular ocorre em processos não formais. Reconhece-se que o processo de organização social, de reivindicação, de resolução de problemas e de

implementação de iniciativas tem um grande potencial formativo nas pessoas directamente envolvidas. Em Portugal, este tipo de lógica surgiu "muitas vezes associada a processos de reivindicação, a projectos culturais e sociais, a melhoramentos locais, a dinâmicas de desenvolvimento comunitário, predominantemente a partir baixo (da comunidade) para cima (para o Estado e a administração), numa perspectiva política e organizacional de tipo descentralizado e autónomo" (Lima, 2005, p.37). As práticas de alfabetização enquadradas nesta lógica são entendidas, essencialmente, como um processo de conscientização que permite às pessoas a reflexão e a resolução dos seus problemas e da sua comunidade. Esta foi a perspectiva evidente no trabalho realizado pela Direcção-Geral de Educação Permanente, entre 1975-76, como se pode constatar através da afirmação de Alberto Melo e Ana Benavente (1978): "a alfabetização é entendida como um meio de participação social e política na nova sociedade em construção, e não como um fim em si, uma técnica de ligar letras" (p.101). Nestes casos, a leitura da palavra é um meio para conduzir à leitura do mundo, sendo estas práticas de alfabetização inspiradas nas ideias de Paulo Freire.

A lógica de educação popular e do associativismo está associada aos "modelos críticos de políticas sociais" (Griffin, 1999, p.449). Os defensores deste modelo criticam as políticas públicas de carácter centralizado, burocrático, com objectivos economicistas e tecnocráticos. Nesta perspectiva, o Estado deve assumir a sua responsabilidade social, criar uma oferta pública que permita garantir a igualdade e a justiça social, apoiar as práticas associativas e as intervenções de âmbito local e comunitário direccionadas para a emancipação e transformação e incentivar os processos de auto-gestão. No discurso político, a nível internacional, a lógica da educação popular e do associativismo é evidente entre a I Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO (1949) e a III Conferência (1972). Em Portugal, a lógica da educação popular atinge o seu auge entre 1974-1976, período em que ocorre um grande desenvolvimento das práticas socioeducativas. Este período é marcado pelo desenvolvimento das antigas associações populares, pela criação de novas associações e pelo surgimento de grupos informais.

O período posterior ao 25 de Abril de 1974 foi marcado por uma intensa mobilização popular "baseada em dinâmicas participativas e num activismo socioeducativo que se traduziu numa miríade de iniciativas de auto-organização, de tipo local, dotadas de grande autonomia e, frequentemente, de assinalável criatividade" (Lima, 2005, p.37). A população organizou pequenos grupos, muitos de natureza informal, com o objectivo de resolver os seus problemas. A dinâmica subjacente à organização popular apresentava grandes potencialidades educativas, ainda que as intervenções, na maioria das vezes, não tivessem preocupações educativas. As

práticas de educação de adultos, entre 1974 e 1976, consistiram, fundamentalmente, em intervenções comunitárias, em projectos de animação sociocultural e em projectos de alfabetização e educação de base de adultos, seguindo uma lógica de descentralização, autonomia e auto-gestão. Estas iniciativas, muitas delas inspiradas nas ideias de Paulo Freire e na perspectiva humanista, tinham como finalidades a formação cívica e política, a conscientização, a emancipação e a promoção da participação das pessoas na construção de uma sociedade democrática.

Entre 1975-1976, o trabalho desenvolvido pela Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), inspirado na lógica da educação popular e do associativismo, permitiu o reconhecimento e valorização das iniciativas e incentivou a sua criação nos locais menos envolvidos neste tipo de dinâmica. Durante esse período (1975-1976), a DGEP concebeu enquadramento legal para suportar e permitir a institucionalização das iniciativas locais, possibilitou o apoio financeiro, apostou na concepção e divulgação de materiais pedagógicos. Conforme referem os seus responsáveis, "apesar de falta de material, de dinheiro, de pessoal, instalou-se um sistema de educação de adultos baseado na auto-gestão dos grupos locais" (Melo e Benavente, 1978, p.134). A DGEP foi responsável pelo enquadramento legal das associações de educação popular (Decreto-Lei 384/76); pela reformulação das normas orientadoras do processo de aprendizagem e pelos critérios e forma de avaliação final da educação básica de adultos (Portaria 419/76); pelo enquadramento legal da concessão de bolsas a indivíduos interessados na valorização e desenvolvimento da cultura popular (Despacho 29/76); e pelo enquadramento legal do apoio técnico e documental às entidades promotoras de alfabetização (Despacho 53/76). A legislação concebida teve como propósito enquadrar e permitir a resolução de questões que surgiam no terreno, numa lógica reconhecimento e de promoção das iniciativas locais de educação popular e de associativismo.

O Decreto-Lei 384/76 refere que "a educação popular e a alfabetização são prioridades no desenvolvimento da política educativa nacional". Esta intenção evidenciava a consciência da importância da educação de adultos no País, nomeadamente, da educação de base, promovida numa lógica de participação e envolvimento das comunidades. Neste Decreto-Lei, "considera-se que a organização colectiva das populações, numa base de associativismo, é um passo fundamental para a sua própria educação, numa perspectiva libertadora e para a construção de uma sociedade democrática". Esta preocupação é reforçada na Portaria 419/76 onde se menciona "que o Ministério da Educação pretende encorajar iniciativas locais de educação popular que, numa base associativa, pretendam desenvolver actividades de cunho cultural e educativo". Assumiu-se a importância da construção de ligações entre as iniciativas de base

comunitária e o Governo. Considerou-se que a estratégia mais adequada passaria por "não adoptar uma política de intervenção agressiva que pudesse provocar a resistência imediata de populações" (Decreto-Lei 384/76) e optou-se por uma intervenção cooperante, o que constituiu uma situação "pioneira e excepcional no âmbito do Ministério da Educação" (Lima, 2005, p.39). Durante este período, tentou-se conceber uma política pública de educação de adultos, com o objectivo de garantir o fio condutor e a coerência entre a diversidade de entidades e iniciativas. Esta questão é mencionada na Portaria 419/76 quando se refere que "as transformações que o País tem registado, ao longo destes dois anos de experiência, criaram a necessidade urgente de uma política reguladora da intervenção estatal no domínio da educação de adultos". Todavia, previa-se que essa política fosse concebida num registo de auscultação e participação dos actores e das entidades envolvidas nas práticas. Conforme refere Licínio Lima (2005), pretendia definir-se uma "política governamental para a educação de adultos capaz de integrar os grupos de base, não governamentais, na construção e na operacionalização dessa política" (p.39).

A DGEP, ao basear a sua intervenção na descentralização e na responsabilização das entidades, permitiu a criação de um novo tipo de relacionamento entre o Estado e os actores envolvidos nas práticas socioeducativas e "mostrou o que poderia ser uma administração pública ao serviço das iniciativas populares" (Melo e Benavente, 1978, p.16). A falta de recursos não foi um factor impeditivo do apoio às práticas de educação de adultos, provando-se que o fundamental é a vontade política e o tipo de lógica inerente à intervenção do Estado. Neste período "apesar da falta de material, de dinheiro, de pessoal, instalou-se um sistema de educação de adultos baseado na autogestão dos grupos locais" (Melo e Benavente, 1978, p.134). A intervenção do Estado neste período, inspirada na lógica da educação popular e do associativismo, foi inédita em Portugal. Esta lógica nunca mais se viria a registar na política pública de educação de adultos de uma forma tão preponderante, ao longo dos últimos trinta anos, embora os principais estudos e propostas técnicas, sobre este domínio de intervenção, apontassem nesse sentido. Entre 1975-1976 a educação de adultos foi visivelmente inspirada numa lógica de educação popular e associativismo, porém, a "normalização política e constitucional iniciada em finais de 1976 é levada a cabo durante a década seguinte" (Lima, 2005, p.39). Neste período, o movimento popular "revelou uma dimensão autónoma considerável e em muitas situações incontrolável" (Canário, 2007, p.227), o que, segundo este autor, marca «a idade de ouro» da educação e formação de adultos" (p.225).

A evolução das lógicas inerentes à política pública de educação de adultos teve, também, repercussões notórias na alfabetização e na educação de base. No período posterior ao 25 de Abril de 1974, registou-se a presença de dois tipos de perspectivas sobre a

alfabetização e a educação de base, o que resultou da coexistência, nesse período, de duas dinâmicas educativas opostos, a dinâmica de "mobilização popular" e a dinâmica de "reestruturação", usando os termos de Stephen Stoer (1982, p.55). A dinâmica de reestruturação inspirou-se, essencialmente, numa lógica de escolarização compensatória orientada para a eliminação do analfabetismo e para as campanhas massivas. A dinâmica de mobilização popular foi inspirada na lógica da educação popular e do associativismo. A perspectiva inspirada na lógica de escolarização compensatória registou sempre muitos adeptos entre os políticos, esperançados nos resultados rápidos das campanhas na diminuição do analfabetismo. Em 1975, o IV Governo Provisório constitui um Grupo de Trabalho para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização, que nunca chegou a ter enquadramento legal. Este documento definia a meta de redução do analfabetismo de 30% para 3%, num período de 3 anos, ou seja, uma meta irreal tendo em conta as experiências anteriores, a nível nacional e internacional. Este tipo de medidas políticas baseadas em campanhas e metas quantitativas reduzia "o analfabeto a um objecto de medidas governamentais, a um «átomo estatístico»" (Melo, 1983).

Os resultados deste tipo de campanhas ficaram sempre aquém das expectativas, apontando-se, entre outras, as seguintes fragilidade: as tendências excessivamente centralizadoras; a inadequação das metodologias, orientadas com base numa lógica escolar; os conteúdos não respeitavam os saberes nem a identidade cultural dos analfabetos. A finalidade última destas campanhas era eliminar "estatisticamente" o analfabetismo (Melo e Benavente, 1978, p.25) e não tanto a preocupação de permitir aos analfabetos o uso quotidiano das técnicas de leitura e escrita. Tratava-se de promover a escolarização e não a alfabetização dos adultos. É também nesse sentido que estas campanhas, que contribuem para deslegitimar os saberes dos analfabetos, podem funcionar como campanhas contra os analfabetos (Parajuli, 1990).

Entre 1975-1976, a DGEP, impulsionada por uma lógica de educação popular e de associativismo, levou a cabo um trabalho de enquadramento legal, apoio e promoção de práticas socioeducativas. Distanciando-se da lógica referida anteriormente "a DGEP teve a preocupação de não apresentar o seu programa como uma ´campanha de alfabetização`" (Melo e Benavente, 1978, p.10), apesar desta "corrente ter sido sempre muito forte no interior da DGEP, [pois considerava-se que] a alfabetização conduzida como campanha de massas podia tornar-se justamente no factor decisivo de transformação das estruturas mentais e o motor do progresso social e político nas regiões que se mantinham à margem do processo revolucionário" (Melo e Benavente, 1978, p.12-13). Neste caso, optou-se por um processo global e integrado de intervenção social e a alfabetização era percepcionada como uma estratégia para a emancipação, para a participação do analfabeto na vida social, cultural e política da comunidade

e do País. Ou seja, "a escrita entraria, portanto, na aldeia ao serviço da cultura existente nestas regiões" (Melo e Benavente, 1978, p.13), a alfabetização não surgia como uma imposição exterior, proveniente de alguém que representava a cultura urbana e letrada, mas como uma necessidade dos próprios adultos envolvidos na dinâmica social. É precisamente esta lógica que está presente na seguinte afirmação:

> *"o nosso papel não era de modo algum vir dizer-lhes que eram analfabetos e que deviam aprender a ler, mas antes apoiar o trabalho de organização desde o início e trazer depois uma ajuda técnica quando o problema do analfabetismo ou qualquer outro problema de ordem educativa era sentido por todos como um obstáculo à marcha normal das actividades em geral"* (Melo e Benavente, 1978, p.11).

Apostava-se nas iniciativas sociais e muito embora não houvesse "a intenção de afastar a escola destas actividades de educação de adultos, o objectivo era evitar que o adulto se encontrasse na situação do individuo isolado, à procura da cultura ou de um diploma, face ao poder absoluto da instituição escolar" (Melo e Benavente, 1978, p.12). Este tipo de lógica de intervenção inspirou a concepção do PNAEBA onde se previa a descentralização da intervenção, o apoio às iniciativas sociais, a promoção de projectos integrados em que a alfabetização seria uma das componentes, entre outras, orientadas para a intervenção comunitária; os Centros de Cultura e de Educação Permanente. Ao longo da execução do PNAEBA, o conflito entre as duas lógicas anteriormente referidas originou bloqueios que prejudicaram a implementação do Plano e, progressivamente, deram lugar à sua perversão e extinção. O conflito entre estas lógicas é visível na seguinte afirmação "o programa de alfabetização constituiu a maior preocupação da DGEA e absorveu a maior parte dos recursos, a ponto de muitas vezes, ao contrário do que resulta da leitura do PNAEBA, ele ser confundido com o próprio Plano" (Lima *et al*., 1988, p.92). Neste caso, é notória a diferença de perspectiva assumida pelos técnicos que conceberam o Plano — a lógica da educação popular — e a perspectiva que prevalece entre os políticos, ou seja, a lógica da escolarização compensatória. Esta situação provocou no início um certo hibridismo, mas a lógica dominante entre os políticos assumiu um progressivo protagonismo e levou ao desinvestimento e abandono das medidas que tinham subjacente a lógica da educação popular.

2.1.2 A lógica da *escolarização compensatória*

A lógica de controlo social e de escolarização compensatória é marcada pela centralização da política e administração educativa. Isso teve como consequência uma "forte redução do campo da educação de adultos considerado legítimo e passível de apoio públicos, a partir de então crescentemente formalizado em torno de uma educação escolar de segunda oportunidade" (Lima, 2005, p.33). Ou seja, na sequência da preponderância desta lógica ocorre "um afunilamento das instâncias educativas reconhecidas pelo Estado ao próprio Estado" (Santos Silva, 1990, p.30). A diversidade de iniciativas desenvolvidas no domínio da educação de adultos não é reconhecida e não tem qualquer tipo de apoio público. Inspirada nesta lógica, a política pública de educação de adultos centrou-se, nos últimos trinta anos, quase exclusivamente no ensino recorrente. A alfabetização de adultos perde, também, o seu carácter prioritário a nível da política pública, uma vez que esta se passa a centrar na promoção da escolaridade obrigatória dos jovens. O ensino recorrente orientou-se, sobretudo, para os jovens que tiveram insucesso no ensino regular, contribuindo para a sua subordinação à lógica escolar e "aos imperativos do prosseguimento de estudos impostos aos estudantes regulares" (Lima, 2005, p.41). Augusto Santos Silva (1990, p.36), ao pronunciar-se sobre a situação portuguesa também destaca essa situação: no "quadro geral a actividade da rede estatal de educação de adultos é, pois, o de uma forte hipoteca à acção supletiva, em relação ao sistema escolar, para o cumprimento da escolaridade obrigatória, orientada para uma população maioritariamente juvenil". A subordinação do ensino recorrente à lógica escolar, orientado, essencialmente, para o cumprimento da escolaridade obrigatória de jovens, contribuiu para um progressivo desajustamento desta oferta ao público adulto. Neste período o Estado "reassumiu as suas funções tradicionais" (Lima, 2005, p.39), o que teve consequências notórias no domínio da educação de adultos.

Neste contexto, marcado pela tentativa de normalização política, a lógica da educação popular diluiu-se e perdeu visibilidade no discurso político, dando, progressivamente, lugar ao predomínio de outras lógicas. As medidas legislativas que se seguiram evidenciam ainda alguma influência da lógica da educação popular e do associativismo, mas são, essencialmente, marcadas pelos esforços de normalização e da centralização, sendo a Lei 3/79 disso um bom exemplo. Nesta Lei considera-se ainda a importância da descentralização e a pertinência das iniciativas associativas, referindo-se que "o Estado reconhece e apoia as iniciativas existentes no domínio da alfabetização e da educação de base de adultos nas várias associações e entidades". Todavia, apesar de se reconhecer a importância do apoio às iniciativas existentes

percebe-se que a grande prioridade é a definição de uma política estatal no domínio da educação de adultos e a centralização da sua execução no Governo.

O relevo da lógica da educação popular e do associativismo, a nível do discurso político, é também visível nas seguintes medidas legislativas: na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), em 1979 e na criação de Centros de Cultura e Educação Permanente, em regime experimental (1982). A influência do modelo escolar nas práticas de alfabetização e de educação de base de adultos também se deixa antever na Lei 3/79, quando se diz que "são utilizadas as escolas de ensino básico disponíveis [...] no recrutamento de agentes educativos dá-se prioridade aos professores do ensino primário que não tenham tido colocação e se disponham a receber formação adequada". As práticas de alfabetização e educação de base de adultos, ao serem promovidas em escolas e por professores, voltam, progressivamente, a ser associadas ao modelo escolar, após um período em que estiveram articuladas com os projectos de intervenção comunitária e as práticas socioeducativas. A lógica da escolarização compensatória torna-se ainda mais evidente a partir de meados dos anos 80, quando surge a preocupação com os jovens que, após insucessos repetidos, abandonavam a escola sem a conclusão da escolaridade obrigatória. É a partir do X Governo (1986) que se deixam de usar os termos de alfabetização e analfabetismo, passando a utilizar-se as seguintes expressões: educação recorrente, formação recorrente, ensino nocturno e de educação extra-escolar. A análise da legislação também evidencia a mudança terminológica. Até meados dos anos 80, falava-se em "alfabetização de adultos" e "educação de base de adultos", depois passam a usar-se termos claramente associados à escolarização compensatória, tais como: cursos nocturnos, ensino nocturno e ensino recorrente. A mudança de termos evidencia uma mudança de prioridades. Já não se trata de alfabetizar adultos, mas de promover a escolaridade obrigatória junto de jovens pouco escolarizados. A partir deste momento, a lógica de escolarização compensatória ganha relevância na política pública de educação de adultos e torna-se, predominante, em relação às outras lógicas. O início do predomínio da lógica de controlo social e de escolarização social coincide com a IV Conferência da UNESCO (1985), onde se propôs a aposta na educação dos jovens e adultos pouco escolarizados dos países desenvolvidos, na sequência dos estudos realizados sobre a literacia. O enfoque deixou de ser colocado na alfabetização nos países em vias de desenvolvimento e passou a ser o cumprimento da escolaridade obrigatória nos países desenvolvidos.

O predomínio da lógica de controlo social e de orientações escolarizantes é notório nos principais documentos legais que enquadram a educação de adultos, sendo de realçar a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e as suas sucessivas alterações (1997, 2005) e a Lei-

Quadro de Educação de Adultos (1991). A análise da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86; Lei 115/97 e a Lei 49/2005) permite-nos referir que o entendimento da educação de adultos é bastante limitado e inspirado, sobretudo, na lógica de escolarização compensatória. A Lei de Bases "não se situa numa perspectiva sistémica de educação permanente mas é tributária de uma perspectiva de educação escolar" (CNE, 1997a, p.29), o que se repercute necessariamente na concepção de educação de adultos que lhe está inerente. Deste modo, a política pública no domínio da educação de adultos dirige-se apenas a dois tipos de práticas, por um lado, o ensino recorrente de adultos, tido como uma modalidade especial de educação escolar e, por outro lado, a educação extra-escolar. O ensino recorrente é considerado uma modalidade especial de educação escolar e num dos princípios organizativos do sistema educativo refere-se que se pretende assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais.

A educação extra-escolar inclui a alfabetização e a educação de base, a formação contínua nos domínios cultural e científico, abrangendo iniciativas de natureza formal e não formal. A modalidade a que se atribui maior relevo, nas políticas públicas de educação de adultos, é o ensino recorrente e esse surge desde o início, refém do modelo escolar, ao ser apresentado como uma modalidade especial de ensino escolar. A Lei de Bases "define com desenvolvimento e minúcia tudo aquilo que diz respeito ao sistema de ensino" (Canário, 2007, p.219), mas é muito económica relativamente ao domínio da educação de adultos, menorizando e apresentando uma concepção demasiado redutora deste campo de práticas. A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, foi posteriormente alterada em 1997 e em 2005, porém, os aspectos referentes à educação de adultos não foram objecto de alteração. O parecer 1/96, do Conselho Nacional de Educação (1997a) chamava à atenção para a necessidade de uma análise crítica de toda a Lei de Bases antes de se proceder à sua alteração, caso contrário, incorrer-se-ia no risco de proceder a alterações avulsas e pouco articuladas. Refere-se nesse Parecer que "o modo como a Lei de Bases aborda e situa a educação de adultos parece, hoje, desajustado e redutor" (CNE, 1997a, p.3). Os momentos de alteração ao documento da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1997 e 2005, apresentaram-se como oportunidades perdidas para rever os elementos respeitantes à educação de adultos. Esta situação pode ter duas leituras, por um lado, pode evidenciar o desinteresse dos políticos relativamente a uma política pública de educação de adultos, por outro lado, pode denotar a intencionalidade dos responsáveis políticos para manter a situação de "ausência" de uma política de educação de adultos.

A Lei-Quadro de Educação de Adultos (Decreto-Lei 74/91) apresentou a educação de adultos como subsistema de educação permanente, numa tentativa de abordar este domínio numa perspectiva mais global e integrada, o que representa um avanço positivo relativamente à Lei de Bases. Para esclarecer o domínio da educação de adultos menciona-se a definição usada pela UNESCO nos documentos de Nairobi (1976). No plano discursivo, afigurava-se uma mudança de perspectiva, porém, na prática, a Lei-Quadro não aborda os vários domínios da educação de adultos, a forma como se articulam e se tornam complementares, limitando-se, apenas, a abordar as questões referentes ao ensino recorrente e à educação extra-escolar. Para estes dois últimos domínios de intervenção, embora se preveja a regulamentação conjunta para criar condições que permitam salvaguardar a existência de relações entre as duas modalidades, eles são apresentados em separado no decreto-lei e raramente se referem os aspectos onde pode haver articulação. Os elementos referidos deixam-nos perceber um conjunto de contradições e tensões entre o discurso que enquadra a Lei e o que se concretiza na própria Lei. Esta Lei confirma a tendência para se reduzir a educação de adultos ao ensino recorrente e reconfirma a falta de vontade política para a definição de uma política de educação de adultos global, integrada e com carácter prioritário. Ou seja, "verificamos que a mudança é aparente e ilusória e que a situação se mantém quase inalterada" (CNE, 1997b, p.35).

A lógica da escolarização compensatória é confirmada nos diplomas precedentes que se referem, sobretudo, ao 3º ciclo do ensino recorrente e ensino secundário recorrente por unidades capitalizáveis. É também esta lógica que está na base da decisão política de extinguir a Direcção Geral da Extensão Educativa (Decreto-Lei 133/93). Este organismo centralizava as competências no domínio da educação de adultos (ensino recorrente e educação extra-escolar). Com a sua extinção as respectivas competências foram transferidas para o Departamento do Ensino Básico e para o Departamento do Ensino Secundário. A educação de adultos ficou acantonada nestes dois Departamento. Esta alteração foi mais um passo na legitimação da subordinação da educação de adultos à educação escolar, podendo mesmo considerar-se que "seria difícil levar mais longe a integração do subsistema de Educação de Adultos na lógica do subsistema da educação escolar" (CNE, 1997b, p.74). Com o predomínio da lógica de educação compensatória, regista-se um desinvestimento, gradual, na alfabetização e na educação de base de adultos e uma fragmentação da intervenção pública neste domínio. Esta lógica "tem-se revelado pouco compatível com a educação básica da população adulta, sobretudo dos sectores sociais mais desmobilizados e em maior risco" (Lima, 2005, p.33). Estamos perante uma situação em que a igualdade de acesso não garante as condições mínimas desejáveis para se assegurar a igualdade no sucesso educativo dos adultos, prejudicando-se, especialmente, os

"largos sectores da população adulta historicamente despojados de direitos sociais básicos, como é o caso da educação" (Lima, 2005, p.32-33). A ausência de vontade política para intervir a este nível revela-se como uma forma intencional de controlo e reprodução social com consequências a médio e longo prazo.

2.1.3 A lógica da *qualificação e gestão de recursos humanos*

A lógica da gestão de recursos humanos ganha importância a partir de meados dos anos 90, quando surgem as preocupações com as questões do emprego, da competitividade, do desenvolvimento económico coincidindo com uma progressiva instrumentalização do domínio da educação de adultos em função das políticas activas de emprego. Esta mudança reflecte a política europeia na área da Educação e Formação, expressa no Livro Branco da Educação e Formação (Comissão Europeia, 1995) e reforçada no Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000) e, apoiada pela UNESCO, na V Conferência (UNESCO, 1997). Esta lógica enquadra-se na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e tem subjacente os respectivos pressupostos ideológicos. A educação é considerada um dever de todos os indivíduos, incide-se na responsabilização individual e defende-se que cada indivíduo é o "gestor de si", responsável pelo seu percurso formativo e pela sua empregabilidade.

A lógica de gestão de recursos humanos está associada a "processos individuais de aprendizagem aparentemente neutros e despolitizados, abordagens de ajustamento e de adaptação funcional aos imperativos do capitalismo global" (Lima, 2005, p.43). Esta lógica tem, também, subjacente o pressuposto que todos os indivíduos aprendem, por sua iniciativa, ao longo da vida, sem que haja necessidade de políticas educativas públicas de educação de adultos. O pressuposto é usado, neste caso, para legitimar a demissão do Estado e a pertinência do "mercado de aprendizagem" (Jarvis, 2000). Este pressuposto é bastante penalizante para os adultos pouco escolarizados pois a lógica do "mercado de aprendizagem" não garante a igualdade de oportunidades nem no acesso, nem no sucesso educativo. Os saberes valorizados e reconhecidos são, sobretudo, os resultantes de processos formalizados e certificados, ao mesmo tempo que estudos demonstram que são precisamente os indivíduos com níveis educativos mais elevados os que mais aderem e rentabilizam as formações de carácter formal que têm possibilidade de frequentar ao longo da vida.

A nível nacional, esta lógica é, particularmente, visível nas intenções dos XIII, XIV e XV Governos Constitucionais. Esta nova orientação baseia-se numa lógica de modernização

económica e de qualificação dos recursos humanos, que tem como principal finalidade o desenvolvimento económico, num contexto de globalização e de forte competitividade. O Programa do XIII Governo Constitucional refere a necessidade de revisão do ensino recorrente e da educação extra-escolar: no XIV Governo, só se menciona o ensino recorrente e no XV Programa do Governo usa-se a categoria "educação e formação de adultos". Mais uma vez, a mudança terminológica corresponde a uma mudança de lógica. Deixa-se de falar em "ensino recorrente", muito associado à lógica da escolarização compensatória, e opta-se por falar em "educação e formação de adultos", numa perspectiva de subordinação da educação à formação profissional de adultos. O Programa do XIII Governo Constitucional dá uma atenção particular à temática da educação de adultos, mas é evidente uma tensão no discurso. Essa tensão é causada pela presença de elementos referentes a diferentes lógicas: fala-se de educação permanente e de educação e formação ao longo da vida, dois movimentos educativos com pressupostos muito distintos, conforme se destacou anteriormente. A influência da perspectiva da educação permanente está presente quando se defende uma formação global dos indivíduos, tendo em conta as dimensões pessoais, culturais, profissionais e cívicas. Mas, por outro lado, a educação de adultos é entendida, principalmente, como um instrumento na política activa de emprego, percebendo-se a influência da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Ainda assim, este Governo contribuiu para relançamento e valorização da educação de adultos no sistema educativo nacional e criou oportunidades para se repensar a política estatal neste domínio. Algumas medidas legislativas suportam esta afirmação, tais como: a criação do Grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos (1998) e a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (1999). Todavia, rapidamente se perceberam as tensões e contradições.

O Grupo de Missão propôs um modelo de organização e funcionamento para a ANEFA que, na implementação, foi bastante modificado (para não dizer desvirtuado), sobretudo, em termos de estrutura e de competências. Para Licínio Lima (2005, p.48), "optou-se por uma estrutura minimalista, remetendo importantes matérias para fases ulteriores de decisão", o que evidencia a falta de vontade política para seguir as propostas técnicas apresentadas nos estudos realizados e a diferença de lógicas envolvidas. Esta opção implicou deixar a ANEFA numa "situação de regime de instalação do qual, de resto, nunca chegaria a ser resgatada pelo próprio governo do Partido Socialista" (Lima, 2005, p.48). O Grupo de Trabalho apresentou um modelo de ANEFA inspirado numa política pública de educação de adultos global, integrada e descentralizada. Os decisores políticos optaram por uma ANEFA que permitisse o desenvolvimento de uma política pública de educação de adultos segmentada e orientada para

lógicas de modernização, de simples indução e, particularmente, de gestão de recursos humanos.

No Programa do XIV Governo Constitucional, apesar de se continuar a falar da perspectiva da educação permanente, torna-se visível o entendimento da educação de adultos enquanto instrumento subordinado à política activa de emprego e à política social, quando se afirma que "as políticas de educação e de formação continuarão a articular-se com outras políticas sociais, aprofundando-se o trabalho conjunto com as áreas do emprego e formação" (Assembleia da República, 2000, p.23). Refere-se, ainda, a importância da "articulação estratégica entre a educação e o emprego, já traduzida institucionalmente na criação da ANEFA" (Assembleia da República, 2000, p.25). O XIV Governo foi responsável pelo lançamento de práticas de educação de adultos pertinentes e baseadas em metodologias inovadoras, caso dos cursos EFA e dos Centros de Reconhecimento e Validação de Competências, no seguimento do trabalho realizado pelo XIII Governo. Porém, estas práticas, embora baseadas em metodologias de valorização da experiência e com potencialidades nas questões da emancipação e da conscientização, foram consideradas pertinentes, em termos políticos, sobretudo, numa lógica de modernização económica e de gestão de recursos humanos. As intervenções do XIII e XIV Governo pautaram-se, predominantemente, por uma lógica de modernização económica e de gestão dos recursos humanos, embora, algumas medidas tivessem sido, inicialmente, inspiradas nos "modelos críticos de políticas sociais" (Griffin, 1999, p.449).

A lógica de modernização económica e de gestão dos recursos humanos foi, posteriormente, assumida no XV Governo. Um exemplo dessa atitude foi a extinção da ANEFA e a sua substituição pela Direcção Geral de Formação Vocacional. Ao contrário do XIII e XIV Governos, o XV Governo não atribuiu relevo ao domínio da educação de adultos e este domínio foi novamente retirado do discurso político. No Programa do XV Governo Constitucional, quando se fala de educação de adultos, refere-se a necessidade de articulação entre este domínio e as questões da formação profissional inicial e contínua, orientando-se o discurso, essencialmente, para a promoção da inserção profissional dos jovens. A nova lei orgânica do Ministério da Educação aprovada por este Governo omite o termo "educação de adultos" optando por referir termos que indiciam a predominância da lógica da gestão de recursos humanos, caso da *qualificação de recursos humanos* e do *sistema de formação vocacional*. O predomínio da lógica de modernização económica e de gestão de recursos humanos, durante a intervenção deste Governo, levaram a que a "educação de adultos voltasse a sucumbir enquanto política educativa pública, encontrando-se de novo sitiada, drasticamente restringida a certas dimensões da ´formação de adultos`" (Lima, 2005, p.49).

O predomínio da lógica de modernização e de gestão de recursos humanos que tem vindo a manifestar-se na última década afigurou-se incompatível, a nível nacional, com a aposta política na alfabetização e educação de base, preferindo-se apostar preferencialmente na formação profissional, com a crença em que tal seria suficiente para resolver as questões da empregabilidade, da competitividade, e do desenvolvimento económico. A formação profissional é "assumida como uma via autónoma e paralela face à educação e à formação geral" (Lima, 2005, p.41), o que a torna "impotente face à dimensão dos problemas de educação de base de adultos" (Lima, 2005, p.35) em Portugal. O facto da formação profissional não ter sido integrada no conjunto das outras medidas da política pública de educação de adultos levou a uma segmentação que prejudicou a coerência do sistema, a eficácia das intervenções e, principalmente, o acesso a estas medidas, por parte dos públicos mais difíceis de captar, como é o caso dos adultos pouco escolarizados. Esta situação torna-se tanto mais premente num País em que o problema a resolver entre a população activa diz respeito ao aumento da educação de base, fazendo por isso todo o sentido a articulação entre as medidas de formação profissional e as medidas de alfabetização e de educação de base.

A lógica de «mercado da aprendizagem», assente na procura, penaliza os adultos analfabetos e pouco escolarizados, que têm, normalmente, uma imagem negativa da formação, por esta ser demasiado escolarizada, não valorizando nem reconhecendo os seus conhecimentos. Estes adultos dificilmente adoptam uma estratégia de procura da formação que mais lhes interessa e os posiciona numa situação de vantagem competitiva face aos outros adultos. Isto porque "o que menos sabe [do saber instituído como fundamental], quanto menos sabe, menos consciente é da sua necessidade de aprender, menos manifesta querer saber e menos ofertas tem para aprender" (Sanz Fernández, 2005, p.90). A formação profissional desenvolvida segundo a lógica de gestão de recursos humanos incide no ajustamento e adaptação funcional às exigências do mercado de trabalho e considera ultrapassada e desajustada a necessidade de se apostar numa educação problematizadora, crítica e emancipatória, aspectos fundamentais nos projectos de alfabetização e educação de base. Como tal, quando se fala da promoção do "mercado da aprendizagem" repete-se o mesmo ciclo do passado, esse "mercado" é apenas destinado e acessível a alguns e não a todos os cidadãos como seria desejável. Ou seja, a lógica de modernização económica e de gestão dos recursos humanos desenvolveu-se, em Portugal, na última década, "indiferente à maioria de uma população adulta que se encontra culturalmente e economicamente excluída do já ideologicamente celebrado «mercado da aprendizagem»" (Lima, 2005, p.43). Esta nova perspectiva tem suscitado críticas nos vários Países da União Europeia, considerando-se que

contribuiu para aumentar as desigualdades educativas, sociais e económicas, o que ainda é mais grave num País como Portugal, onde há 9% de analfabetos e a maioria da população activa não possui a escolaridade obrigatória.

2.2 As novas orientações políticas e os adultos pouco escolarizados

O relançamento da política pública de educação de adultos, por parte do XIII e XIV Governos, actuando, preferencialmente, a nível dos públicos pouco escolarizados, através da articulação da formação profissional e da educação de base foi uma opção pertinente e oportuna. Atendendo à importância estratégica destas medidas, considera-se essencial a análise do discurso político que as suporta. É neste sentido que se procura analisar o discurso político inerente à criação da ANEFA e às principais medidas que esta entidade veio a implementar: os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e os cursos EFA. A ANEFA surgiu em 1999, no seguimento de uma proposta elaborada pelo Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos e depois concretizada por um Grupo de Trabalho da Universidade do Minho. Os técnicos destes dois Grupos perceberam que se tratava de uma oportunidade para o relançamento de uma política pública de educação de adultos global e integrada e apresentaram propostas nesse sentido. A criação de uma entidade com competências abrangentes no domínio da educação de adultos já tinha sido proposta no PNAEBA e no relatório do Grupo Preparatório de Reforma do Sistema Educativo. Em ambos os documentos, os especialistas, defendiam a criação do Instituto de Educação de Adultos, mas as propostas não se vieram a concretizar.

A ANEFA, à semelhança da proposta contemplada no PNAEBA, seria uma estrutura central (de dimensão reduzida), a funcionar em rede com estruturas regionais e locais. A Agência teria um conjunto diversificado de competências, tais como: a gestão de um Fundo para o Desenvolvimento da Educação de Adultos; a dinamização da alfabetização e literacia básica; a recuperação escolar de adultos; a organização e apoio a iniciativas educativas para a generalidade da população adulta; o apoio a estruturas e processos de intervenção cívica; o estímulo à promoção de organizações locais de animação, educação e desenvolvimento comunitário; o reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos; a formação de formadores e a preparação de um quadro legislativo e regulamentar, entre outras competências. Mais uma vez, a tentativa de relançar o domínio da educação de adultos em Portugal não surtiu os resultados desejados. A intenção do poder político não era apostar numa

política de educação de adultos global e integrada, mas instrumentalizar a intervenção na educação e formação de adultos, em função de políticas activas de emprego.

A análise da legislação permite-nos perceber que a criação da ANEFA foi uma medida política influenciada pela política europeia e internacional na última década, centrada na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. A criação da ANEFA surge enquadrada num conjunto de preocupações, a nível da política europeia de emprego, considerando-se fundamental "a redução das lacunas de formação e a melhoria da empregabilidade, a aprendizagem ao longo da vida como uma componente central do modelo social europeu" (Despacho 9629/2001). Ainda nesta mesma lógica, surgem as afirmações "a acção a desenvolver deve dar visibilidade e substância a estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na óptica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania activa" (Decreto-Lei 387/99). Afirma-se, também, que "a coesão social, o desenvolvimento da cidadania de participação e responsabilidade, a empregabilidade e a necessidade de prevenir todas as formas de exclusão determinam a priorização das políticas públicas de educação e formação — sobretudo no que se refere aos activos menos qualificados" (Despacho Conjunto 1083/2000; Despacho Conjunto 261/2001). Através destas afirmações, percebe-se que a ANEFA visava a operacionalização da política nacional sobre educação e formação de adultos como instrumento privilegiado das políticas sociais, nomeadamente, como integrante da política activa de emprego, em consonância com o que se defendeu no no Livro Branco da Educação e Formação (Comissão Europeia, 1995), no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000), na Estratégia de Lisboa (Conselho Europeu, 2000) e na V Conferência da UNESCO, realizada em Hamburgo.

A ANEFA procurou combinar nas medidas de educação e formação de adultos uma lógica de serviço público com uma lógica de programa, um elemento inovador que permitiu articular e complementar o papel do Estado com o papel da sociedade civil, rentabilizando a experiência acumulada de entidades com intervenção no campo da educação e formação de adultos. Esta orientação política revela-se extremamente pertinente, quando se trata de desenvolver políticas de educação de adultos direccionadas para os públicos pouco escolarizados, uma vez que o Estado assume responsabilidade na concepção, financiamento e acompanhamento/controlo enquanto que as entidades da sociedade civil se responsabilizam pelo desenvolvimento das medidas, numa lógica territorializada, adaptada aos problemas e públicos, respeitando as especificidades locais. Esta é uma situação intermédia em relação à total centralização do Estado e à total mercantilização do campo da educação de adultos. A lógica de mercado é muito enfatizada na V Conferência da UNESCO, prevendo-se um maior

relevo e responsabilização das entidades da sociedade civil no desenvolvimento das políticas de educação de adultos, considerando-se que o Estado apenas deve assegurar a educação de adultos a públicos mais desfavorecidos, como garantia de assegurar a igualdade de oportunidades. Através da estratégia da ANEFA surge um compromisso de colaboração e de complementaridade entre o Estado e as entidades da designada "sociedade civil".

A valorização e divulgação de boas práticas foi um dos eixos de intervenção e aposta da ANEFA, ao lançar o concurso de boas práticas de educação e formação de adultos, o que se revelou muito pertinente por várias razões. Por um lado, permitiu o reconhecimento e a valorização do mérito de entidades que apostaram na inovação das suas práticas, por outro lado, a medida parece ter contribuído para que outras entidades valorizassem e apostassem na inovação das suas práticas. Por fim, permitiu a divulgação e possível disseminação dessas boas práticas noutras entidades e noutros contextos. A concepção dos cursos EFA foi um exemplo de disseminação de boas práticas, uma vez que o modelo foi inspirado no dispositivo de cursos que articulavam uma componente de educação com outra de formação e que já tinham dado provas de bons resultados no terreno. Esta iniciativa permitiu a disseminação de uma prática considerada inovadora e pertinente, numa situação em que o poder central reconheceu as potencialidades da intervenção e apostou na sua disseminação. Os projectos da ANEFA seguem uma linha de complementaridade e a sua articulação é incentivada junto das entidades envolvidas, favorecendo-se a acreditação e apoio de entidades que têm uma capacidade de intervenção instalada nos vários domínios de educação de adultos e que possam intervir, em simultâneo, a nível dos CRVCC e dos cursos EFA e de entidades que, apesar de não intervirem em todos os domínios, estabeleçam parcerias com o objectivo de atingir uma intervenção concertada e complementar. Por exemplo, pretendia-se que as equipas dos CRVCC no processo de provedoria encaminhassem adultos para cursos EFA, caso se verificasse que essa era a oferta mais adequada. Inicialmente, também se previa a criação de um Centro S@ber+ em cada CRVCC, projecto que não se chegou a concretizar, evidenciando mais um recuo do poder político.

A análise de legislação sobre os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências permite reforçar a ideia que a criação destes Centros se enquadra na perspectiva política de aprendizagem ao longo da vida. O reconhecimento, validação e certificação de competências resulta, quase em exclusivo, de preocupações com integração profissional e com a empregabilidade, o que é evidenciado através de um conjunto de afirmações: "a utilidade deste serviço, prestado por entidades públicas ou privadas, inscreve-se, nomeadamente, na estratégia europeia para o emprego e no plano nacional de emprego"

(Despacho Conjunto 262/2001). A possibilidade de reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida é usada, também, como uma estratégia para incentivar a conclusão de percursos incompletos de formação e como motivação para outros percursos formativos ao longo da vida. Apesar de se referir que os CRVCC são dirigidos a jovens e adultos, maiores de 18 anos que não possuem o 9º ano de escolaridade, na legislação surge igualmente a referência a públicos alvo a quem será dada particular prioridade. Trata-se de entidades que orientem a sua intervenção para "activos empregado e desempregados; activos desempregados de longa duração; e mulheres sem actividade profissional [...] adultos com baixos níveis de qualificação profissional" (Despacho Conjunto, 262/2001), ou seja, a prioridade são os adultos activos, empregados e desempregados.

Os CRVCC são apresentados como instrumentos privilegiados para a concretização de medidas incorporadas no Plano Nacional de Emprego quando este prevê «"que sejam particularmente valorizados os esforços destinados a melhorar a empregabilidade do conjunto da população activa (especialmente os trabalhadores com défices de qualificação), a melhorar a articulação entre o ensino, a formação profissional e a actividade empresarial bem como a inserção profissional dos grupos particularmente desfavorecidos". Neste contexto, assume particular relevância o reconhecimento dos processos de aprendizagem não formais [...]" (Despacho 9629/2001). O Despacho anteriormente mencionado faz referência ao Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação (2001), enquanto documento que expressa a vontade conjunta, entre o Governo e os parceiros sociais, na aposta da rede de CRVCC. Na legislação, para além da certificação escolar, previa-se que os CRVCC permitissem a certificação profissional (Portaria 1082-A/2001). A legislação considerava estes Centros como uma "nova resposta às necessidades dos adultos com vista a obter e melhorar a sua certificação escolar e qualificação profissional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida", o que veio a concretizar-se, mais tarde, através do RVCC-Pro, realizado nos Centros de Formação Profissional do IEFP. Presentemente, regista-se a expansão de rede do RVCC-Pro a outras entidades.

Os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) foram inicialmente concebidos e promovidos pela ANEFA e resultaram da preocupação de articular a formação de base com a formação profissionalizante, permitindo a certificação escolar e profissional. A articulação entre a educação de base e a formação profissionalizante já tinha sido defendida nos anos 70, com o movimento da educação permanente. Nessa altura, a finalidade incidia sobre a educação integral dos indivíduos, daí a articulação das componentes cultural, cívica, científica e técnica. Actualmente, quando se defende a articulação entre uma componente profissionalizante

e uma componente de educação de base visa-se a melhoria de qualificações escolares e profissionais, numa tentativa de se melhorar a empregabilidade, ou seja, garantir a inserção profissional dos indivíduos, resolver os problemas do desemprego e promover a competitividade económica. O discurso que fundamenta a criação dos cursos EFA é idêntico ao já mencionado para os CRVCC. Os cursos EFA conferem o 4º, 6º ou 9ºano e os níveis I ou II de qualificação e são considerados como instrumentos da política activa de emprego. Na legislação sobre estes cursos, faz-se referência a três instrumentos estruturantes da política activa de emprego a nível nacional: o Plano Nacional de Emprego, o Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social de Médio Prazo, e o Acordo de Concertação Estratégica sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação. Considera-se que os cursos EFA são uma forma de permitir:

> *"a todos os que abandonaram prematuramente o sistema de ensino, a obtenção da escolaridade ou a progressão escolar associada a uma qualificação profissional, que possibilite, o acesso a desempenhos profissionais mais qualificados e abra mais e melhores perspectivas de aprendizagem ao longo da vida"* (Despacho Conjunto, 1083/2000).

A legislação que enquadra legalmente os cursos EFA refere que: *"é indispensável instituir o dever de aprender ao longo de toda a vida, a par do reconhecimento do tradicional direito à educação. Considera-se, assim, que cabe a cada um e a todos os indivíduos proporcionar o tempo e o espaço necessários a uma actualização continuada"* (Despacho Conjunto, 1083/2000). Estes cursos enquadram-se na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e o discurso que os enquadra assente "na ideologia individualista que responsabiliza cada indivíduo pelos seus êxitos e pelos seus fracassos" (Canário, 2006a, p.42). Quando se explicitam os públicos alvo refere-se, em primeiro lugar, que são pessoas com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada para efeitos de inserção no mercado de trabalho que não possuam a escolaridade básica de quatro, seis ou nove anos. É dada prioridade aos activos empregados ou desempregados inscritos nos centros de emprego do IEFP, nomeadamente, os beneficiários do rendimento mínimo garantido, os que se encontram em processos de reconversão profissional e os trabalhadores das pequenas e médias empresas. A definição de públicos prioritários relaciona-se, essencialmente, com os designados grupos desfavorecidos (pessoas com problemas de inserção profissional e social), à semelhança do que é identificado na V Conferência da UNESCO (1997a), e com os activos. Refere-se que os cursos EFA são baseados em modelos inovadores e assentes em percursos flexíveis, sendo possível

adaptar o curso à especificidade do percurso de vida e das competências de cada adulto, prevendo-se um momento de reconhecimento e validação de competências.

Em síntese, os CRVCC e os cursos EFA lançados pela ANEFA enquadram-se nas orientações políticas da Comunidade Europeia, mais concretamente nas orientações definidas na Estratégia de Lisboa (Conselho Europeu de Lisboa, 2000) e no Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (2000). Através da análise da legislação percebe-se que o enfoque destas medidas é colocado na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, daí o discurso destacar a responsabilidade individual, o dever de aprender, as questões da inserção social e profissional e a empregabilidade. A lógica de gestão de recursos humanos é preponderante no discurso político que enquadra estas medidas, o que se veio a confirmar nas orientações políticas dos governos seguintes. A extinção da ANEFA e as sucessivas mudanças de designação do órgão que tutela estas medidas, primeiro a Direcção-Geral de Formação Vocacional e mais tarde a Agência Nacional para a Qualificação, enquadram-se num exercício de consolidação e afirmação do pendor vocacionalistas destas políticas, conforme já se previa. Nos documentos técnicos que enquadram os cursos EFA e os CRVCC os pressupostos metodológicos baseiam-se na valorização da pessoa e da sua experiência de vida, inspirando-se na tradição humanista, porém, o discurso que enquadra essas medidas, a nível político, "inscreve-se e filia-se de um modo mais directo, e mais próximo, em orientações de responsabilização individual, procurando ensinar aos indivíduos a gerirem-se a si próprios como um capital e incitando-os a tornarem-se empresários de si mesmos (Canário, 2006a, p.42), baseando-se em pressupostos filiados numa perspectiva pragmatista e subordinada ao desenvolvimento económico.

O processo de reconhecimento de adquiridos experienciais, baseado, inicialmente, na valorização da pessoa e das modalidades educativas não formal e informal, é pervertido na sua lógica e, ao contrário do desejável, contribui para a sobrevalorização dos diplomas e certificados, para a formalização dos saberes e para colocar as pessoas, individualmente, perante uma situação de avaliação complexa, que pode ter resultados desastrosos, nos casos de negação do reconhecimento. Esta situação origina um paradoxo e tensões com evidentes repercussões no trabalho dos actores implicados nas práticas, o que constitui um elemento de análise a explorar ao longo deste trabalho. Neste discurso, e à semelhança dos documentos de política da Comunidade Europeia e da UNESCO (V Conferência), não surgem referências explícitas aos analfabetos literais ou funcionais, nem aos iletrados, defendendo-se que a aposta formativa deve ser uma preocupação de todos os cidadãos, independentemente do nível de escolaridade.

As medidas políticas orientadas para os adultos pouco escolarizados em Portugal também não referem, explicitamente, os termos "analfabetos", "iletrados", "pouco escolarizados", referindo-se apenas "adultos que não possuem 4, 6 ou 9 anos de escolaridade". Poucas vezes se fala em públicos prioritários e, quando isso acontece, percebe-se que são prioritários os jovens e os activo, empregados e desempregados. As pessoas com idade mais avançada e consideradas "inactivas" em termos profissionais não são mencionadas. No caso Português, percebe-se uma aposta no aumento dos níveis de escolaridade dos adultos, para assegurar maiores taxas de conclusão da escolaridade obrigatória, o que é inevitável tendo em conta a situação portuguesa, por comparação aos outros países da Comunidade Europeia e o facto de vários estudos demonstrarem que a concretização da aprendizagem ao longo da vida está bastante dependente dos níveis de educação de base da população. Neste caso, a educação de base é um pré-requisito considerado fundamental para assegurar a procura de formação ao longo da vida. Estas medidas políticas, marcadas por grandes tensões ideológicas, tiveram o mérito de relançar medidas especificamente orientadas para os adultos pouco escolarizados, porém, a sua orientação demasiado vocacionalista e de gestão de recursos humanos, mais uma vez gorou a possibilidade de se pensar numa política pública de educação de adultos integrada e consistente.

As lógicas predominantes nas últimas duas décadas em Portugal, a lógica do controlo social e de orientações escolarizantes e a lógica de modernização económica e de gestão de recursos humanos, afiguram-se pouco compatíveis com políticas públicas de médio e longo prazo fundamentais para o desenvolvimento de práticas globais e integradas. Estas lógicas privilegiam a "formação mais imediata, mais instrumental e mais rentável economicamente" (Sanz Fernández, 2005, p.93) e coadunam-se melhor com as políticas voláteis e de curto prazo, o que se pode também designar por políticas de oportunidade. Estas lógicas são, aliás, dificilmente compatíveis com uma

> *"política de educação de adultos democrática, séria e competente, tão paciente (porque sabe que a mudança exige tempo) quanto esperançosa, sistemática e consistente (porque sabe que sem retaguarda educativa e sem desenvolvimento humano não há modernização democrática e sustentável)"* (Lima, 2005, p.35)

A política de educação de adultos democrática é uma condição necessária para se ultrapassar, progressivamente, os reduzidos níveis de escolaridade da população adulta em Portugal, resultante de várias décadas de desinvestimento político e de políticas públicas

centradas no controlo social. As três lógicas identificadas coexistiram e coexistem na política de educação de adultos em Portugal. Apesar de se registar o predomínio de uma lógica sobre as restantes num determinado período, as restantes não desaparecem, perdem o protagonismo, mas continuam numa situação de "sobrevivência marginal, umas vezes em situação de resistência activa e, outras vezes, apenas permanecendo de forma circunscrita, implícita ou apagada" (Lima, 2005, p.50). Apesar da coexistência estas lógicas, dificilmente se interpenetram e articulam, as situações de hibridismo suscitam tensões e paradoxos e inevitavelmente, surge um momento em que uma lógica consegue o predomínio e anula a anterior. Esta situação tem sido evidente na política de educação de adultos, nos últimos trinta anos.

Os documentos de política educativa evidenciam uma tripla redução da educação de adultos, pois esta "privilegia a formação de recursos humanos, assume modalidades escolarizadas e dirige-se à capacitação individual" (Canário, 2006b, p.33). Esta situação resulta de opções políticas intencionais, conforme se defendeu anteriormente, que fazem tábua rasa da experiência da DGEP, no período entre 1975 e 1976, e de vários documentos técnicos que defendem a pertinência de uma política de educação de adultos global e integrada (por exemplo: o documento do PNAEBA, o relatório da Comissão de Reforma do Sistema Educativo sobre a educação de adultos, e o relatório do grupo de Missão com a proposta de criação da ANEFA). Com o projecto ANEFA surgiu, novamente, a esperança de se concretizar uma política pública de educação de adultos integrada e consistente, porém, mais uma vez, o projecto ficou por cumprir, sendo, por isso, muito actuais (embora com três décadas) as palavras proferidas por Alberto Melo e Ana Benavente (1978),

> *"e é este no entanto o destino da educação de adultos: quando já não se satisfaz no papel tradicional de parente pobre, de gata-borralheira do sistema de ensino que mendiga constantemente uma maior abertura das portas de acesso à «torre de marfim», ou se exila na marginalidade, por vezes muito livre e dinâmica mas sempre inofensiva e efémera, ou bate-se então por um tipo de educação radicalmente novo tendo por princípio a inclusão de todos e não a exclusão da maioria"* (p.17).

Após a análise da evolução do discurso sobre as perspectivas políticas da educação de adultos, a nível Internacional (UNESCO), a nível europeu (União Europeia) e nacional, nos últimos trinta anos, pretende-se analisar a influência deste discursos e políticas num determinado território em Portugal. No capítulo que se segue tenta-se identificar, por via do discurso e das práticas dos actores locais, as implicações de tais políticas e a forma como são apropriadas e/ou

modificadas nos contextos locais. Procura-se compreender se a acção dos actores locais, nomeadamente a nível da educação de adultos pouco ou nada escolarizados, é, sobretudo, determinada pelas políticas emanadas do nível macro (global) ou o resultado de opções locais.

Capítulo III

Adultos pouco escolarizados em Portugal – as estatísticas, os percursos experienciais e os estudos de investigação

1. Das estatísticas aos percursos experienciais

1.1 A persistência do analfabetismo

A alfabetização e educação de base de adultos em Portugal têm constituído os principais domínios, por vezes os únicos, das políticas públicas de educação de adultos. Todavia, nem mesmo a incidência das políticas públicas nestes domínios tem contribuído para melhorar significativamente a situação do País no que respeita aos níveis de escolaridade. Os estudos realizados em Portugal, nas últimas décadas, destacam elementos que nos ajudam a compreender as razões da ineficácia de tais políticas, assunto que será abordado neste capítulo. Neste momento, considera-se fundamental a apresentação de alguns elementos quantitativos que nos permitam compreender os níveis de escolaridade da população Portuguesa, nomeadamente, da residente no território em estudo.

Quadro 2. Distribuição da taxa de analfabetismo, por região e variação entre 1991 e 2001

Região	Taxa de Analfabetismo (%)		
	1991	2001	Δ (a)
Norte	9,9%	8,3%	- 1,6%
Centro	14,0%	10,9%	- 3,1%
Lisboa V. Tejo	6,2%	5,7%	- 0,5%
Alentejo	20,3%	15,9%	- 4,4%
Algarve	14,2%	10,4%	- 3,8%
Continente	10,9%	8,9%	- 2,0%
Portugal	11%	9%	-2,0%

Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Censos 1991 e Censos 2001.
Nota: (a) O Δ representa a diferença da taxa de analfabetismo entre o ano de 1991 e o ano 2001. A taxa de analfabetismo é calculada com base na população residente com 10 e mais anos de idade que não sabe ler nem escrever e no total da população residente com 10 e mais anos.

A análise do quadro anterior permite-nos dizer que a evolução da taxa de analfabetismo, num espaço temporal de 10 anos (entre 1991 e 2001), é marcada por um decréscimo muito gradual, apenas 2%. Este decréscimo resulta, essencialmente, de factores naturais, tais como a taxa de mortalidade da população mais idosa. Esta situação torna-se evidente quando, numa análise por região, se percebe que as maiores descidas na taxa do analfabetismo coincidem com as regiões do País onde se verificam as maiores taxa de envelhecimento e de mortalidade da

população, como é o caso do Alentejo, do Algarve e do Centro (Cf. Quadro 5 e Quadro 8, no Anexo 2). A menor redução da taxa de analfabetismo ocorreu em Lisboa e Vale do Tejo e no Norte, regiões onde se regista também uma taxa de mortalidade mais reduzida e um menor envelhecimento da população. O decréscimo gradual evidencia o reduzido impacto das acções de alfabetização de adultos, enquadradas no ensino recorrente, na diminuição da taxa de analfabetismo da população Portuguesa. A taxa de analfabetismo em Portugal, atendendo aos últimos Censos, situa-se nos 9%. Nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo (5,7%) e Norte (8,3%), as taxas de analfabetismo são inferiores à média do País. Contrariamente, as regiões do Algarve (10,4%), Centro (10,9%) e Alentejo (15,9%) apresentam taxas de analfabetismo superiores à média nacional. A região do Alentejo continua a destacar-se da média nacional. A taxa de analfabetismo chega a apresentar valores duas ou três vezes superiores por comparação a outras regiões do País (caso da região Norte e Lisboa e Vale do Tejo).

Quadro 3. Evolução da taxa de analfabetismo entre 1991 e 2001 no território em estudo

Concelhos em estudo	Taxa de Analfabetismo (%)		
	1991	2001	Δ (a)
Aljustrel	21,3%	17,3%	-4%
Almodôvar	26,7%	23%	-3,7%
Castro Verde	20,5%	15,7%	-4,8%
Ourique	29,6%	22,4%	-7,2%
Mértola	30,2%	26,2%	-4%
Total	25,7%	20,9%	-4,8%

Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Censos 1991 e Censos 2001.
Nota: (a) O Δ representa a diferença da taxa de analfabetismo entre o ano de 1991 e o ano 2001.

O território em estudo situa-se no Alentejo e apresenta algumas especificidades a nível da escolaridade da população residente. Como se verifica no Quadro 3, a taxa de analfabetismo (20,9%) é muito superior à média do País (9%) e também é superior à média do Alentejo (15,9%). Apenas o concelho de Castro Verde (15.7%) apresenta uma taxa de analfabetismo inferior à registada na região Alentejo, os restantes quatro concelhos têm taxas superiores. A evolução da taxa de analfabetismo, num período de 10 anos (entre 1991 e 2001), nos cinco concelhos em estudo evidencia uma descida mais acelerada do que a verificada no País. Neste território ocorreu uma descida na taxa de analfabetismo (-4,8%) superior à verificada no País (-2%), ainda que alguns concelhos apresentem variações inferiores às registadas na região Alentejo. O concelho de Almodôvar apresenta a menor descida (-3,7%); a que se seguem os concelhos de Aljustrel e Mértola (ambos com -4%). Os concelhos de Castro Verde e Ourique apresentam as maiores descidas na taxa de analfabetismo, com uma variação de -4,8% e de -

7,2%, respectivamente. A variação na taxa de analfabetismo está associada aos índices de envelhecimento e da taxa de mortalidade da população. A redução da taxa de analfabetismo é maior nos concelhos que apresentam, em simultâneo, maior índice de envelhecimento e taxa de mortalidade, como é o caso do concelho de Ourique (Cf. Quadros 6,7 e 9, do Anexo 2).

Quadro 4. Adultos certificados no 1º ciclo do ensino recorrente, entre 2000 e 2004

Concelhos em estudo	Nº de certificados	%(1)
Aljustrel	34	0,3%
Almodôvar	24	0,2%
Castro Verde	8	0,1%
Ourique	-	-
Mértola	-	-

Nota: (1) A percentagem foi calculada com base no número de certificados e no número de residentes com escolaridade inferior ao 1º ciclo.

A taxa de certificação anual da população no 1º ciclo, do ensino básico, no território em estudo, tendo por base os elementos que nos foram disponibilizados para os concelhos de Aljustrel, Almodôvar e Castro Verde, situa-se entre os 0,1% e 0,3%; o que perfaz 1% e 3% num período de 10 anos (Quadro 4). A alfabetização caracteriza-se por acções circunscritas, prolongadas por vários anos (2, 3 anos), abrangendo um número muito reduzido de pessoas. A análise da taxa de mortalidade na população residente com 50 ou mais anos, no território em estudo, tendo por referência um período de 5 anos (entre 1996 e 2000), situa-se entre 1,5% e 1,8%; o que perfaz um valor entre 15% e 18%, num período de 10 anos (Cf. Quadro 7, Anexo 2). Entre a população residente com 50 anos ou mais, no território em estudo, cerca de 93% é analfabeta, o que nos permite concluir que a taxa de mortalidade verificada neste grupo etário é um factor determinante para a descida da taxa de analfabetismo.

1.2 Adultos pouco escolarizados: a leitura dos números

O elevado número de adultos pouco escolarizados confirma a reduzida escolaridade da população Portuguesa. Através da análise do Quadro 5, é possível afirmar que mais de metade (63%) da população residente em Portugal, com idade igual ou superior a 18 anos, é pouco escolarizada; ou seja, não possui o 9º ano de escolaridade, o que corresponde a mais de 5 milhões de indivíduos. Ao ter por referência a população residente com idade igual ou superior a 18 anos, verifica-se que 19% não possui qualquer nível de escolaridade; 31% tem o 1º ciclo; e 13% o 2º ciclo. Quando se realiza uma análise desagregada por grupos etários, percebe-se que

o número de adultos pouco escolarizados aumenta proporcionalmente com o aumento da idade. No grupo etário dos 18-24 anos, cerca de um quarto da população é pouco escolarizada (26,83%), no grupo dos 30-34 anos, perto de metade é pouco escolarizada (49,6%), valor que ascende aos 84%, no grupo etário dos 60-64 anos, e atinge os 90%, no grupo etário superior a 75 anos.

Quadro 5. Adultos pouco escolarizados residentes em Portugal, por nível de ensino e grupo etário

Nível de escolaridade	Grupos etários												
	18-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	+ 75	Total
Sem nível de escolaridade	27418	29467	38894	44448	52166	59186	77078	120658	199840	246664	239168	424786	1559773
%	2,53%	3,62%	5,11%	5,77%	7,16%	8,63%	12,00%	21,11%	36,27%	45,83%	52,68%	60,57%	18,79%
1º ciclo	72991	98627	156495	231832	276818	351210	343441	289419	234551	199171	148689	192563	2595807
%	6,74%	12,11%	20,55%	30,08%	38,00%	51,19%	53,45%	50,65%	42,57%	37,01%	32,75%	27,46%	31,26%
2º ciclo	190249	184627	182150	161416	121542	65204	51632	38413	28183	21853	15416	20556	1081241
%	17,56%	22,66%	23,92%	20,94%	16,68%	9,50%	8,04%	6,72%	5,12%	4,06%	3,40%	2,93%	13,02%
Total	290658	312721	377539	437696	450526	475600	472151	448490	462574	467688	403273	637905	5236821
%	26,83%	38,39%	49,58%	56,79%	61,84%	69,32%	73,48%	78,48%	83,96%	86,90%	88,83%	90,95%	63,07%

Fonte: O quadro foi elaborado com base nos dados obtidos no INE – Censos 2001; Data de Extracção: 10 de Setembro de 2007.
Notas : % calculada em relação ao total da população residente do respectivo grupo etário

Os níveis de escolaridade são também variáveis entre os vários grupos etários (Quadro 5). Nos grupos etários com idade igual ou superior a 60 anos, há o maior número de pessoas sem qualquer nível de escolaridade. No grupo etário dos 60-64 anos, 36% não possui qualquer nível de escolaridade, valor que ascende aos 36%, no grupo dos 65-69 anos e aos 53% no grupo etário com mais de 75 anos. Os grupos etários entre os 45 e os 59 anos são os que apresentam uma maior taxa de adultos com 4 anos de escolaridade (1º ciclo): metade das pessoas desses grupos etários tem apenas o 1º ciclo. A taxa de adultos com apenas o 1º ciclo começa a assumir um peso relevante a partir do grupo etário dos 30 anos, o que evidencia um nível de escolaridade muito reduzido mesmo entre os adultos mais jovens. Entre os 18 e os 34 anos, regista-se uma elevada percentagem de indivíduos com o 6º ano de escolaridade, sendo estes que mais contribuem para elevar a taxa de adultos pouco escolarizados neste grupo etário. Em síntese, entre os adultos escolarizados podemos falar de cinco grupos: um grupo constituído pelos mais jovens, entre os 18 e os 29 anos, em que predomina o 6º ano de escolaridade; um grupo formado pelos indivíduos entre os 30 e os 44 anos, em que se regista um número muito semelhante de adultos com a escolaridade do 1º ciclo e do 2 º ciclo; um grupo entre os 45 e os 59 anos essencialmente caracterizado por possuir o 1º ciclo de escolaridade; um grupo entre os 60 e os 69 anos caracterizado por indivíduos sem qualquer nível de escolaridade ou com o 1º

ciclo; e outro grupo com idade igual ou superior a 70 anos em que predominam os indivíduos sem qualquer nível de ensino.

Quadro 6. Adultos pouco escolarizados em Portugal, por nível de escolaridade, segundo o sexo e os grupos etários, em percentagem

Sexo	Grupos etários												Total
	De 18 a 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 34 anos	De 35 a 39 anos	De 40 a 44 anos	De 45 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	De 60 a 64 anos	De 65 a 69 anos	De 70 a 74 anos	75 ou mais anos	
	Sem 1º ciclo												
HM	2,53%	3,62%	5,11%	5,77%	7,16%	8,63%	12,00%	21,11%	36,27%	45,83%	52,68%	60,57%	18,79%
H	2,93%	4,12%	5,80%	6,38%	7,36%	7,89%	8,15%	11,89%	24,43%	33,70%	41,08%	49,56%	13,85%
M	2,12%	3,11%	4,42%	5,17%	6,97%	9,32%	15,57%	29,31%	46,57%	55,91%	61,55%	67,35%	23,26%
	1º ciclo												
HM	6,74%	12,11%	20,55%	30,08%	38,00%	51,19%	53,45%	50,65%	42,57%	37,01%	32,75%	27,46%	31,26%
H	6,53%	9,20%	16,21%	29,91%	37,50%	50,56%	54,81%	55,83%	50,05%	45,57%	40,95%	34,86%	32,51%
M	7,84%	15,04%	24,86%	30,24%	38,48%	51,78%	52,19%	46,04%	36,08%	29,90%	26,49%	22,90%	30,14%
	2º ciclo												
HM	17,56%	22,66%	23,92%	20,94%	16,68%	9,50%	8,04%	6,72%	5,12%	4,06%	3,40%	2,93%	13,02%
H	20,48%	24,71%	25,27%	21,80%	17,22%	9,91%	8,65%	7,50%	6,03%	4,75%	3,92%	3,40%	14,62%
M	14,57%	20,60%	22,58%	20,11%	16,17%	9,12%	7,46%	6,03%	4,32%	3,49%	2,99%	2,64%	11,57%
	Total de adultos pouco escolarizados												
Total	290658	312721	377539	437696	450526	475600	472151	448490	462574	467688	403273	637905	5236821
HM	26,83%	38,39%	49,58%	56,79%	61,84%	69,32%	73,48%	78,48%	83,96%	86,90%	88,83%	90,95%	63,07%
H	29,94%	38,03%	47,29%	58,10%	62,08%	68,36%	71,61%	75,23%	80,51%	84,02%	85,95%	87,81%	60,98%
M	24,52%	38,74%	51,86%	55,52%	61,61%	70,22%	75,23%	81,37%	86,97%	89,30%	91,03%	92,88%	64,97%

Fonte:INE- Censos 2001.
Notas: % calculada em relação ao total da população residente do respectivo grupo etário.

A distribuição dos adultos pouco escolarizados por género é um pouco diferenciada (Quadro 6). Regista-se uma diferença percentual de cerca de 4% entre homens e mulheres, sendo que, no geral, as mulheres apresentam uma maior percentagem de pouca escolaridade, por comparação com os homens, muito embora nalguns grupos etários se registe o inverso, como é o caso nos grupos etários dos 18-24 anos, dos 35-39 anos e dos 40-44 anos. A diferença dos níveis de escolaridade entre homens e mulheres é variável em função dos grupos etários. No grupo entre os 18 e os 44 anos, ainda que a diferença entre os géneros seja muito reduzida, verifica-se uma maior percentagem de homens sem qualquer nível de escolaridade. Todavia, a partir dos 45 anos regista-se o inverso, a taxa de indivíduos sem o 1º ciclo é maior entre as mulheres, tendência que aumenta à medida que se eleva a idade. Se considerarmos apenas os indivíduos com o 1º ciclo de escolaridade, verifica-se que entre os 18 e os 49 anos são as mulheres que estão mais representados neste nível de ensino, embora em alguns casos, a diferença entre os géneros seja muito reduzida. A partir dos 50 anos, nota-se uma inversão desta tendência: os homens passam a estar mais representados entre os indivíduos com o 1º ciclo e, em alguns grupos etários, a diferença entre os sexos é elevada, por vezes, superior a

15%. A nível do 2º ciclo, é entre os homens que se regista um maior peso deste nível de escolaridade e, na maioria dos grupos etários a diferença entre os sexos é muito reduzida (1%).

Quadro 7. Adultos pouco escolarizados de 18 e mais anos, por nível de escolaridade, segundo o sexo e o concelho

Sexo	Nível de escolaridade							
	Sem 1º ciclo		1º ciclo		2º ciclo		Total pouco escolarizados	
	a)	b)	a)	b)	a)	b)	Total	b)
	Aljustrel							
H	29,48%	22,29%	54,35%	41,09%	16,17%	12,23%	3290	75,61%
M	44,99%	33,65%	42,89%	32,09%	12,12%	9,07%	3341	74,81%
HM	37,29%	28,05%	48,57%	36,53%	14,13%	10,63%	6631	75,21%
	Almodôvar							
H	40,86%	33,28%	45,36%	36,94%	13,78%	11,22%	2866	81,44%
M	51,41%	40,29%	36,29%	28,44%	12,31%	9,65%	2665	78,38%
HM	45,94%	36,72%	40,99%	32,76%	13,07%	10,45%	5531	79,94%
	Castro Verde							
H	32,13%	24,37%	48,79%	37,00%	19,08%	14,46%	2359	75,83%
M	42,50%	31,08%	40,10%	29,33%	17,39%	12,72%	2294	73,13%
HM	37,24%	27,74%	44,51%	33,15%	18,25%	13,59%	4653	74,47%
	Mértola							
H	38,73%	31,71%	44,22%	36,21%	17,05%	13,96%	2985	81,89%
M	55,04%	44,51%	32,64%	26,40%	12,33%	9,97%	3058	80,88%
HM	46,98%	38,23%	38,36%	31,21%	14,66%	11,93%	6043	81,38%
	Ourique							
H	43,78%	36,16%	42,61%	35,20%	13,61%	11,24%	2227	82,60%
M	54,35%	43,17%	32,14%	25,53%	13,52%	10,74%	2116	79,43%
HM	48,93%	39,65%	37,51%	30,39%	13,56%	10,99%	4343	81,03%
	Total							
% H	36,64%	29,04%	47,41%	37,57%	15,95%	12,64%	13727	79,25%
% M	49,58%	38,29%	37,09%	28,65%	13,32%	10,29%	13474	77,22%
% HM	43,05%	33,68%	42,30%	33,09%	14,65%	11,46%	27201	78,23%
Total H	5030		6508		2189		--	--
Total M	6681		4998		1795		--	--
Total HM	11711		11506		3984		--	--

Fonte:INE- Censos 2001.
Nota: a) % calculada em relação ao total de adultos pouco escolarizados do respectivo sexo; b) % calculada em relação ao total de residentes com idade igual ou superior a 18 anos.

A análise dos dados relativos aos adultos pouco escolarizados permite-nos compreender algumas especificidades do território em estudo, comparativamente à situação do País (Quadro 7). Os dados quantitativos mostram que 78% da população residente no território em estudo, com 18 ou mais anos, é pouco escolarizada, valor que é superior à média do País (63%). A maior percentagem de adultos pouco escolarizados neste território verifica-se entre os homens (79%). Entre as mulheres, esse valor atinge os 77% e, muito embora a diferença seja reduzida (2%), este elemento evidencia uma especificidade do território pois, em termos nacionais, regista-se o contrário, é entre as mulheres que se encontra uma maior taxa de pouca escolaridade.

Através de uma análise mais detalhada por nível de ensino, verifica-se que há maior percentagem de mulheres sem o 1º ciclo, enquanto que a percentagem de homens é superior quer no 1º ciclo, quer no 2º ciclo, situação consentânea com o que acontece a nível do País. Os elementos de análise anteriormente mencionados para o território em estudo são válidos para cada um dos cinco concelhos. No entanto, também se registam algumas diferenças entre os concelhos do território em estudo: a) os concelhos de Aljustrel e Castro Verde apresentam uma percentagem de adultos pouco escolarizados inferior à média dos cinco concelhos; b) nos concelhos de Almodôvar, Mértola e Ourique há uma elevada percentagem de adultos sem qualquer nível de escolaridade, valores que atingem os 46%, 47% e 49%, respectivamente. Os valores correspondentes para os concelhos de Aljustrel e Castro Verde são inferiores (27%); c) os concelhos de Aljustrel e Castro Verde apresentam uma elevada taxa de adultos pouco escolarizados com o 1º ciclo, cerca de 49% e 45% respectivamente, valores superiores aos apresentados pelos restantes três concelhos em estudo; d) o concelho de Castro Verde é o que apresenta uma maior percentagem de adultos pouco escolarizados com o 2º ciclo (18%), nos restantes concelhos este valor varia entre 13% (Almodôvar) e 15% (Mértola).

Quadro 8. Adultos pouco escolarizados de 18 e mais anos, segundo o grupo etário, no território em estudo

De 18 a 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 34 anos	De 35 a 39 anos	De 40 a 44 anos	De 45 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	De 60 a 64 anos	De 65 a 69 anos	De 70 a 74 anos	De 75 ou mais anos	%	Total
Aljustrel													
25,6%	42,5%	57,3%	63%	72,3%	82,3%	87,9%	90,9%	95,1%	96,4%	98,4%	98,6%	75,2%	6631
Almodôvar													
28,2%	48,4%	62,1%	70,2%	74,2%	85,6%	91,7%	95,2%	96,1%	97,6%	99,6%	99%	79,9%	5531
Castro Verde													
28%	44,8%	55,7%	63,8%	66,7%	78,9%	89%	90%	97%	97%	99%	98,7%	74,5%	4653
Mértola													
23,8%	47,9%	67,1%	70%	81%	89%	89,2%	93%	95%	97,3%	97,6%	98,4%	81,4%	6043
Ourique													
28,4%	49,6%	65,6%	71,8%	77%	87,2%	87,1%	92%	95,5%	97,8%	98,3%	98,5%	81%	4343
% Adultos pouco escolarizados nos 5 concelhos													
26,63%	46,16%	61,09%	67,14%	73,79%	84,12%	89,05%	92,32%	95,70%	97,22%	98,48%	98,61%	78,23%	--
Total Adultos pouco escolarizados nos 5 concelhos													
953	1106	1485	1737	1920	2145	2146	2163	2782	3148	2727	4889	--	27201

Fonte: INE. Censos 2001.
Notas: Percentagem calculada em função do total da população residente com 18 e mais anos no respectivo grupo etário.

A análise referente aos adultos pouco escolarizados, por grupo etário, revela-nos a tendência já assinalada para o País, ou seja, a percentagem de adultos pouco escolarizados aumenta proporcionalmente à idade (Quadro 8). Entre os adultos mais jovens (18-24 anos), a percentagem de pouca escolaridade é cerca de 27%, nos adultos entre os 30 e os 34 anos esse valor já é superior a 60%, a partir dos 45-49 anos atinge 84%, e valores superiores a 90% a

partir dos 55 anos. Esta tendência é idêntica ao que foi anteriormente identificado para o País, porém, no território em estudo a percentagem dos pouco escolarizados, para cada grupo etário, é sempre superior à média nacional. Essa diferença é menos evidente nos grupos etários dos mais jovens (18-24 anos) e dos mais idosos (75 anos ou mais), em que as diferenças com a média nacional é apenas na ordem dos 2% e 4%, respectivamente, do que nos restantes grupos etários onde atinge os 14%, como é o caso do grupo etário dos 50-54 anos. A análise de cada concelho permite-nos perceber que a tendência é semelhante à identificada para a globalidade do território. Porém, registam-se ligeiras diferenças que são de considerar: a) nos concelhos de Aljustrel e de Mértola há uma ligeira diferença no peso relativo dos adultos pouco escolarizados no grupo etário dos 18 aos 24, atingindo valores na ordem dos 26% e 24%, respectivamente, nos restantes concelhos esse valor situa-se nos 28%; b) uma análise mais agregada dos grupos etários, revela que entre os adultos mais jovens (18-34 anos) os concelhos de Castro Verde e Almodôvar têm menos adultos pouco escolarizados, a diferença pode atingir os 4 ou 5% relativamente aos restantes concelhos. Esta tendência também se verifica para o grupo dos 35-64 anos, mas desta vez, ela encontra-se nos concelhos de Aljustrel, Castro Verde e Mértola. Nos grupos etários com idade igual ou superior a 64 anos, a diferença entre os cinco concelhos é mais ténue (1%).

Quadro 9. Adultos pouco escolarizados, residentes em Portugal com 15 e mais anos, empregados

Nível ensino	Total	%(1)	%(2)
Sem 1º ciclo	292527	18,65%	6,29%
1º ciclo	1581752	60,24%	34,01%
2º ciclo	825697	68,59%	17,75%
Total	2699976	50,02%	58,05%

(1) Percentagem calculada em relação ao total da população residente em Portugal com 15 e mais anos, com o respectivo nível de ensino.
(2) Percentagem calculada em relação ao total da população residente com 15 e mais anos empregada

A maioria (58%) da população empregada residente em Portugal, com idade igual ou superior a 15 anos, é pouco escolarizada, valor que reflecte a elevada taxa de pouco escolarizados no País (Quadro 9). Na análise por nível de ensino, percebe-se que a taxa de adultos empregados sem o 1º ciclo é reduzida (6%), mas um grande número (34%) tem apenas o 1º ciclo (34%) e 18% o 2º ciclo. A análise do nível de escolaridade dos empregados em Portugal revela que a maioria é pouco escolarizada, registando-se um número muito elevado de trabalhadores com o 1º ciclo. Quando se tem em atenção a percentagem relativa, verifica-se que 68,6% dos adultos com o 2º ciclo se encontram empregados, o que acontece para 60% dos

adultos com o 1º ciclo, percentagem muito inferior para aqueles que não possuem qualquer nível de escolaridade, em que apenas 18,7% está empregado.

Quadro 10. População pouco escolarizada, no território em estudo, com 15 e mais anos, empregada

Nível de ensino	Total	%(1)	%(2)
Aljustrel			
Sem 1º ciclo	222	8,96%	6.1%
1º ciclo	1415	43,46%	38,90%
2º ciclo	633	58,34%	17,40%
Total	2270	33,29%	62,40%
Almodôvar			
Sem 1º ciclo	332	13,05%	11,10%
1º ciclo	1199	52,36%	40,30%
2º ciclo	492	59,49%	16,50%
Total	2023	35,73%	68%
Castro Verde			
Sem 1º ciclo	294	16,90%	9,80%
1º ciclo	1063	51,01%	35,60%
2º ciclo	552	58,79%	18,50%
Total	1909	40,08%	64%
Mértola			
Sem 1º ciclo	261	9,19%	9,50%
1º ciclo	1063	45,52%	38,80%
2º ciclo	608	62,23%	22,20%
Total	1932	31,40%	70,50%
Ourique			
Sem 1º ciclo	301	14,14%	13,10%
1º ciclo	902	54,83%	39,40%
2º ciclo	401	60,03%	17,50%
Total	1604	36,12%	70%
Total			
Sem 1º ciclo	1410	12,02%	9,64%
1º ciclo	5642	48,60%	38,58%
2º ciclo	2686	59,74%	18,36%
Total	9738	34,98%	66,58%

Fonte:INE- Censos 2001.

Notas: (1) percentagem calculada em relação à população residente com idade igual ou superior a 15 anos do respectivo nível de ensino; (2) percentagem calculada em relação ao total da população empregada do(s) respectivo(s) concelho(s)

A análise da população residente empregada, com 15 e mais anos, revela que mais de metade dos indivíduos (66,6%) que trabalha no território em estudo é pouco escolarizada (Quadro 10). A maior percentagem da população empregada pouco escolarizada tem apenas o 1º ciclo (39%), a que se segue a que possui o 2º ciclo (18%). Os indivíduos que não têm qualquer nível de ensino representam cerca de 10% dos empregados. Nos concelhos estudados os adultos pouco escolarizados sem qualquer nível de escolaridade são os que estão menos

representados na população activa empregada, seguindo-se os que têm o 2º ciclo. Nos concelhos de Castro Verde, Ourique e Almodôvar registam-se as maiores percentagens de adultos pouco escolarizados sem o 1º ciclo empregados, com valores entre 13% e 17%. Os que possuem o 1º ciclo são os mais representados entre a população empregada, variando entre cerca de 36% dos empregados (Castro Verde) e 40% (Almodôvar). Se tivermos apenas em conta o total de adultos pouco escolarizados por cada nível de ensino, percebe-se que a taxa de emprego aumenta proporcionalmente ao nível de escolaridade. Entre os adultos pouco escolarizados que possuem o 2º ciclo, 60% trabalha, o que acontece para 49% dos que possuem o 1º ciclo e para apenas 12% dos que não apresentam qualquer nível de escolaridade. Estes dados reforçam a ideia de que a um maior nível de escolaridade corresponde uma maior taxa de actividade profissional, porém, é necessário articular estes elementos com a idade e a situação face à profissão dos adultos pouco escolarizados. Nos concelhos de Ourique, Almodôvar e Castro Verde, mais de metade dos adultos pouco escolarizados com o 1º ciclo encontrava-se a trabalhar no momento de realização dos Censos 2001. No território em estudo, a taxa de emprego entre os adultos com o 1º ciclo varia entre os 43% e os 55%. Na totalidade dos concelhos, mais de metade dos adultos pouco escolarizados com o 2º ciclo estava empregado. A taxa de emprego entre os adultos com este nível de ensino varia entre 58% e 60%.

Quadro 11. População residente em Portugal, com 15 e mais anos, desempregada e pouco escolarizada

Nível de escolaridade	Total	%(1)	%(2)
Sem 1º ciclo	23928	1,53%	7,05%
1º ciclo	101322	3,86%	29,87%
2º ciclo	61988	5,15%	18,27%
Total	187238	3,47%	55,19%

Fonte: INE- Censos 2001.
Notas: (1) percentagem calculada em relação ao total da população residente em Portugal com o respectivo nível de ensino; (2) percentagem calculada em relação ao total de residentes em Portugal desempregados

A análise do Quadro 11, referente à população residente em Portugal desempregada, evidencia que mais de metade de pessoas nesta situação é pouco escolarizada (55%), sendo o número de desempregados com o 1º ciclo (30%) superior aos que têm o 2º ciclo (18%). Os adultos sem qualquer nível de escolaridade representam 7% no total de desempregados. Estes dados levam-nos a pensar que o desemprego atinge, sobretudo, os adultos pouco escolarizados, porém, os adultos pouco escolarizados desempregados representam apenas 3,5% do total de indivíduos com escolaridade inferior ao 9ºano. Ou seja, a taxa de desemprego entre os adultos

pouco escolarizados é inferior à média da taxa de desemprego nacional (6,8%), tendo em conta valores dos Censos de 2001 (Cf. Quadro 13, Anexo 2). Os adultos sem qualquer nível de escolaridade são os que apresentam menor taxa de desemprego, apenas 1,5%; valor que representa menos de metade da taxa de desemprego nacional. Os indivíduos com o 1º ciclo apresentam uma taxa de desemprego muito próxima da média nacional, com um valor de 3,86%. Os adultos com o 2º ciclo têm uma taxa desemprego de 5,15%, valor ligeiramente acima da média nacional.

Quadro 12. População pouco escolarizada, no território em estudo, com 15 e mais anos, desempregada

Nível de ensino	Total	%(1)	%(2)
		Aljustrel	
Sem 1º ciclo	40	1,61%	7,56%
1º ciclo	204	6,27%	38,56%
2º ciclo	118	10,88%	22,31%
Total	362	5,31%	68,43%
		Almodôvar	
Sem 1º ciclo	30	1,18%	12,40%
1º ciclo	99	4,32%	40,91%
2º ciclo	44	5,32%	18,18%
Total	173	3,06%	71,49%
		Castro Verde	
Sem 1º ciclo	30	1,72%	5,64%
1º ciclo	131	6,29%	33,59%
2º ciclo	159	16,93%	40,77%
Total	312	6,55%	80,00%
		Mértola	
Sem 1º ciclo	32	1,13%	8,33%
1º ciclo	114	4,88%	29,69%
2º ciclo	81	8,29%	21,09%
Total	227	3,69%	59,11%
		Ourique	
Sem 1º ciclo	33	1,55%	12,31%
1º ciclo	92	5,59%	34,33%
2º ciclo	70	10,48%	26,12%
Total	195	4,39%	72,76%
		Total	
Sem 1º ciclo	157	1,34%	8,66%
1º ciclo	640	5,51%	35,30%
2º ciclo	472	10,50%	26,03%
Total	1269	4,56%	69,99%

Fonte:INE- Censos 2001.

Notas: (1) percentagem calculada em relação à população residente com idade igual ou superior a 15 anos do respectivo nível de ensino; (2) percentagem calculada em relação ao total da população desempregada do(s) respectivo(s) concelho(s).

A análise da taxa de desemprego[1] nos cinco concelhos revela-nos algumas especificidades relativamente à situação do País (Cf. Quadro 13 e 14, do Anexo 2). Nestes concelhos, a taxa de desemprego é superior à média do País. O concelho de Almodôvar é aquele onde se regista uma taxa de desemprego mais baixa (7,5%). Nos restantes concelhos, esta taxa varia entre os 10,5% (Ourique) e os 12,7% (Aljustrel). Em todos os concelhos do território estudado os valores do desemprego são bastante superiores à média de desemprego nacional. Os adultos pouco escolarizados representam 70% dos desempregados no território em estudo, valor superior ao verificado no País (Quadro 12). O concelho de Castro Verde é o que apresenta uma maior percentagem de adultos pouco escolarizados entre os desempregados (80%) e o concelho de Mértola é aquele onde essa percentagem é mais reduzida (59%). A análise por níveis de ensino revela que entre os desempregados, 35% tem o 1º ciclo, 26% tem o 2º ciclo e 9% não apresenta qualquer nível de escolaridade. Nos concelhos do território, à excepção de Castro Verde, a maior percentagem de adultos pouco escolarizados desempregados tem o 1º ciclo de escolaridade. Esta tendência é coincidente com a situação do País.

Para compreendermos o significado dos valores anteriormente apresentados, é necessário recorrer aos valores relativos, ou seja, analisar a taxa de desemprego tendo em conta o número total de residentes, por cada nível de escolaridade. Os adultos pouco escolarizados desempregados representam apenas 5% do total de pouco escolarizados do território e esse valor aumenta proporcionalmente com o nível de escolaridade. Os adultos sem qualquer nível de escolaridade desempregados representam apenas 1,3% do total de indivíduos que não possuem o 1º ciclo, sendo este valor muito semelhante nos vários concelhos. Os adultos com o 1º ciclo desempregados representam 6% do total de adultos com este nível de escolaridade. Nos concelhos de Almodôvar e Mértola, a taxa de desemprego entre os adultos com o 1º ciclo é de 4% e 5%, respectivamente; valores que são um pouco superiores nos concelhos de Aljustrel e Castro Verde (ambos com 6%). Os adultos com o 2º ciclo desempregados representam 11% do total de indivíduos com este nível de escolaridade no território, registando-se algumas diferenças entre os concelhos. Os concelhos de Almodôvar e Mértola registam a menor taxa de desemprego entre os adultos com o 2º ciclo, 5% e 8%, respectivamente; estes valores são mais elevados nos concelhos de Ourique (10%), Aljustrel (11%) e Castro Verde (17%).

[1] A taxa de desemprego foi calculada em relação ao número total de desempregados e da população residente com actividade económica.

Nos concelhos de Aljustrel e Castro Verde, a taxa de desemprego entre os adultos poucos escolarizados com o 2º ciclo é superior à média de desempregos nesses concelhos. Entre os adultos pouco escolarizados sem qualquer nível de escolaridade e os que têm o 1º ciclo, a taxa de desemprego é inferior à registada nos concelhos em estudo. Esta situação resulta de um conjunto de factores interdependentes, tais como: primeiro, um grande número de adultos pouco escolarizados encontra-se classificado na categoria "sem actividade económica" que compreende as domésticas, os reformados, os incapacitados para o trabalho; segundo, a maioria do tecido empregador local é constituído por pequenas e micro empresas que não colocam como requisitos de acesso ao emprego o 9º ano de escolaridade; terceiro, alguns adultos pouco escolarizados têm uma vasta experiência profissional e apresentam um saber reconhecido em termos profissionais; outra justificação possível é o facto de os trabalhadores menos escolarizados serem também menos selectivos face às oportunidades de emprego que surgem, daí a maior facilidade para se enquadrarem na oferta de emprego existente no território.

Quadro 13. População residente em Portugal, pouco escolarizada, com 15 ou mais anos, por condição perante a actividade económica

Situação perante Actividade económica		Níveis de escolaridade Sem 1º ciclo	1º ciclo	2º ciclo	Total
Com actividade económica					
	Portugal	89102	1531043	810947	2431092
	%(2)	1,79%	30,68%	16,25%	48,72%
	%(1)	5,68%	58,31%	67,37%	45,04%
Sem actividade económica					
Domésticas					
	Portugal	51838	386039	79247	517124
	%(2)	8,45%	62,96%	12,92%	84,34%
	%(1)	3,31%	14,70%	6,58%	9,58%
Reformados					
	Portugal	578115	1008868	79231	1666214
	%(2)	29,87%	52,12%	4,09%	86,08%
	%(1)	36,86%	38,42%	6,58%	30,87%
Pessoas com incapacidade permanente para o trabalho					
	Portugal	57836	91354	11216	160406
	%(2)	32,77%	51,76%	6,36%	90,89%
	%(1)	3,69%	3,48%	0,93%	2,97%

Fonte: INE- Censos 2001.

Notas: (1) percentagem calculada em relação ao total de residentes, com 15 e mais anos, em Portugal do respectivo nível de ensino; (2) percentagem calculada em relação ao total de residentes em cada condição perante a actividade económica. Entre as categorias sem actividade económica constam ainda os estudantes e a categoria "outros". Entre os estudantes com 15 e mais anos de idade 3,5% frequenta o 2º e o 3º ciclo. Na categoria "outros" 64% dos adultos são pouco escolarizados, e 42% tem apenas o 1º ciclo.

A análise da população residente em Portugal, por situação perante a actividade económica, revela-nos que perto de metade dos indivíduos activos (48,7%) é pouco escolarizada (Quadro 13). Todavia, é entre a população inactiva que se regista uma grande expressividade de baixa escolaridade. A esmagadora maioria dos reformados (86%), das domésticas (84%) e dos incapacitados permanentes para o trabalho (91%) são adultos pouco escolarizados. Entre os adultos pouco escolarizados cerca de 45% tem actividade económica. A análise desagregada por nível de escolaridade, revela que entre os indivíduos com o 1º ciclo, 58% tem actividade económica, valor que atinge os 67% nos adultos com o 2º ciclo. Entre os reformados também há um peso relativo dos adultos pouco escolarizados muito elevado, o total de adultos reformados representa cerca de 31% dos adultos pouco escolarizados. Quando se procede a uma análise por nível de escolaridade, percebe-se que entre os reformados há um maior peso dos adultos sem qualquer nível de escolaridade (cerca de 37%) e com o 1º ciclo (38%). Aproximadamente 10% dos adultos pouco escolarizados residentes em Portugal são domésticas.

Quadro 14. População pouco escolarizada, no território em estudo, com 15 ou mais anos, por condição perante a actividade económica (sentido lato)

	Com Actividade Económica				Sem actividade económica											
					Domésticas				Reformados				Pessoas com incapacidade permanente para o trabalho			
Concelhos	Sem 1º ciclo	1º ciclo	2º ciclo	Total	Sem 1º ciclo	1º ciclo	2º ciclo	Total	Sem 1ºciclo	1º ciclo	2º ciclo	Total	Sem 1º ciclo	1º ciclo	2º ciclo	Total
Aljustrel	89	1594	725	2408	33	299	63	395	1344	1605	53	3002	129	113	9	251
Almodôvar	169	1406	646	2221	133	402	100	635	1351	858	36	2245	90	69	3	162
Castro Verde	140	1246	592	1978	41	243	71	355	808	957	62	1827	22	62	7	91
Mértola	143	1219	625	1987	86	380	76	542	1450	1424	63	2937	98	89	7	194
Ourique	161	1071	436	1668	88	151	32	271	1174	742	34	1950	46	36	8	90
Total	702	6536	3024	10262	381	1475	342	2198	6127	5586	248	11961	385	369	34	788
%(1)	4,27%	39,76%	18,40%	62,42%	15,20%	58,84%	13,64%	87,67%	49,50%	45,13%	2,00%	96,64%	46,95%	45,00%	4,15%	96,10%

Fonte: INE- Censos 2001.

Notas: (1) Percentagem calculada em relação ao total da população residente da respectiva situação perante a actividade económica. Entre as categorias sem actividade económica constam ainda os estudantes e a categoria "outros". Entre os estudantes com 15 e mais anos de idade 19% frequenta o 3º ciclo, 3% o 2º ciclo e 1% o 1º ciclo. Na categoria outros 68% dos adultos são pouco escolarizados, e 40% destes tem apenas o 1º ciclo.

A maioria dos activos do território é pouco escolarizada (62%); destes 39,8% tem apenas o 1º ciclo e 18,4% o 2º ciclo (Quadro 14). No entanto, esses valores são mais elevados entre os indivíduos sem actividade económica. A esmagadora maioria dos adultos sem actividade económica é pouco escolarizada. Ou seja, 96,6% dos reformados; 96% dos indivíduos com incapacidade permanente para o trabalho e 87,7% das domésticas são pouco escolarizados. É também de realçar que os reformados, as pessoas com incapacidade permanente para o trabalho e as domésticas representam no território em estudo 41% da

população residente com idade igual ou superior a 15 anos. A maioria das domésticas possui apenas o 1º ciclo (58,8%), 15% não tem qualquer nível de escolaridade, e 13,6% tem o 2º ciclo. Entre os reformados há um grande percentagem de adultos sem qualquer nível de escolaridade (49,5%) e com o 1º ciclo (45%), ao contrário há um número muito reduzido de indivíduos com o 2º ciclo (2%). Estes valores são muito idênticos aos registados no caso das pessoas com incapacidade permanente para o trabalho; 47% não possui qualquer nível de escolaridade e 45% tem apenas o 1º ciclo.

1.3 Adultos pouco escolarizados: percursos de vida

Os dados mencionados reforçam a ideia da diversidade de situações dentro da categoria social dos "adultos pouco escolarizados". De facto, tanto podemos estar a falar de jovens entre os 18-24 anos sem qualquer nível de escolaridade, com o 1º ciclo ou com o 2º ciclo, como de adultos com mais de 65 anos com escolaridade inferior ao 9º ano; tanto podemos falar de activos (empregados ou desempregados) como de inactivos (domésticas, reformados); tanto podemos falar de mulheres como de homens. De seguida, apresentam-se alguns percursos de vida de adultos pouco escolarizados, focando, essencialmente, as suas experiências profissionais, as relações com os outros, com a escola e com o saber e a sua atitude perante a vida. A análise estatística permite-nos uma leitura global da problemática dos adultos pouco escolarizados, porém, as pessoas caracterizam-se pela especificidade. O reconhecimento da especificidade de cada pessoa, ajuda-nos a compreender a diversidade de características e de percursos de vida dos adultos pouco escolarizados. Os elementos apresentados são referentes a percursos de vida de adultos entrevistados no âmbito deste trabalho, a sua maioria certificados através dos CRVCC. Os nomes indicados são fictícios, de modo a garantir o anonimato dos entrevistados.

Os percursos de vida identificados revelam elementos sobre os adultos pouco escolarizados, por vezes, distintos do discurso produzido socialmente. Os adultos pouco escolarizados, embora possuam um reduzido nível de escolaridade e nem sempre estejam dispostos a frequentar formação formal, manifestam-se determinados a aprender, sobretudo quando a aprendizagem surge como uma condição necessária para ultrapassar desafios e/ou resolver problemas. Nesse caso, investem na aprendizagem quer através da observação ou pedido de apoio a pessoas mais experientes e que dominam o saber, quer através da autoformação (consulta e leitura de livros, processos de tentativa/erro). Os percursos mencionados mostram a importância dos processos de formação experiencial e das

modalidades de educação não formal e informal. Estes adultos, quando confrontados com mudanças no contexto profissional, investem bastante na aprendizagem, o que lhes permite garantir um bom desempenho e uma boa imagem, perante os colegas e as chefias.

Normalmente, a frequência de formação formal ocorre quando os adultos definem projectos de mobilidade ou de progressão profissional. A adesão à formação formal surge quando percebem que a melhoria do nível de escolaridade ou da qualificação técnica, num determinado domínio, é condição essencial para a concretização do seu projecto profissional. Através dos relatos, verifica-se que nem sempre estas experiências são positivas. Os adultos destacam a desadequação da organização e funcionamento do ensino recorrente, o que provoca situações de insucesso e desânimo, que quase sempre se repercutem no abandono.

Através da análise dos percursos é possível perceber que os adultos entrevistados possuem competências de literacia muito distintas. Alguns adultos têm actividades profissionais que lhes exigem um elevado nível de literacia, contactam diariamente com documentos escritos e têm também de escrever. Outros adultos, embora não exercitem à leitura e escrita na actividade profissional, dedicam-se à leitura de livros, principalmente, nos tempos livres. Todavia, alguns adultos revelam as dificuldades na escrita (os erros ortográficos) e não referem práticas de leitura no seu dia-a-dia.

Os adultos contactados apresentam percursos muito diversificados, em termos de actividades profissionais desempenhadas ao longo da vida, e confessam possuir projectos para assegurar a mobilidade ou progressão profissional. Os mais velhos falam também de projectos para a fase da reforma. Para além da actividade profissional principal, alguns adultos têm uma segunda actividade e outros referem actividades de participação cívica e cultural (associações, grupo de música, grupo de teatro, coro, cargos políticos) e de lazer (passear, fazer caminhadas, ir à pesca).

Embora sejam pessoas muito dinâmicas, curiosas e motivadas para a aprendizagem, referem que ao longo da vida, em determinadas situações, se sentiram menosprezados pelo facto de não possuírem a escolaridade obrigatória. Os adultos consideram que poderiam ter tido outras oportunidades, principalmente, a nível profissional, se possuíssem escolaridade mais elevada. Quanto aos factores de abandono escolar, a maioria menciona as imposições familiares, decorrentes da necessidade de inserção precoce no mundo do trabalho.

A análise dos percursos revela a prática educativa enquanto prática social, o que nos permite perceber a riqueza e complexidade do acto de aprender. A curiosidade, a motivação e o empenho na aprendizagem transparecem nos percursos dos adultos pouco escolarizados, como afirma Paulo Freire (1993), o homem é um ser "programado para aprender", daí a sua

curiosidade, capacidade de risco e de aventura. Paulo Freire (1992) a formação ocorre quando as pessoas apresentam uma "atitude séria e curiosa na procura de comprender as coisas e os factos" (p.59). As ofertas de educação e formação de adultos pouco escolarizados ganham pertinência e consistência quando reconhecem e valorizam as aprendizagens experienciais. Através dos percursos de vida dos adultos entrevistados, corrobora-se a ideia de que "todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre" (Freire, 1992, p.50)

1.3.1 Nuno — a (des)ilusão no ensino recorrente

Nuno tem 24 anos e abandonou a escola com 16 anos quando frequentava o 9º ano. Aos 18 anos, inscreveu-se no ensino recorrente, numa tentativa de concluir a escolaridade mínima obrigatória. Porém, deparou-se com dificuldades e não conseguiu: "*o sistema é muito ruim e não cativa ninguém a estar lá, o sucesso é muito baixo*", e acrescenta "*porque cada um tem que estar por si, é um sistema muito fechado, as unidades fazem-se conforme os alunos vão marcando, se o aluno quiser estudar e fazer as unidades faz se não quiser não faz, os professores não puxam pelos alunos*". A experiência no ensino recorrente foi muito negativa: "*depois escolhem-se as elites, os professores fazem isso, que são aquelas 2 ou 3 que estão lá e querem fazer ou estão com mais atenção e, por vezes, nem se vai tentar saber o porquê de não estarem a acompanhar, são metidos à margem. Eu sai da escola, estudar para quê? Eu sai da escola, aquilo para mim era uma coisa do outro mundo que não me dizia nada*". A dificuldade em encontrar um sentido para aquele tipo de ensino revela-se na desmotivação e no insucesso: "*quando fui para o recorrente, não fiz nem uma única unidade e tive lá dois anos, desmotivava-me muito ter 19 anos e andar com moços que saíam do ensino diurno*".

Nuno, apesar de jovem, tem um percurso profissional muito diversificado. Quando saiu da escola, trabalhou na construção civil como servente, mais tarde arranjou trabalho na Santa Casa da Misericórdia da vila onde vive e assumiu várias funções. No início, realizou trabalhos na área da construção civil, depois enquadrou-se na Agência Funerária da instituição, por último, desempenhou funções na área administrativa. Nuno dá-nos a sua progressão profissional nesta instituição: *"Depois entretanto tive lá pouco tempo [nos trabalhos da construção civil] chamaram-me para outra actividade, depois lá dentro foram-me sempre chamando para outras coisas".* Nuno refere que a reduzida escolaridade não foi um obstáculo relativamente à sua primeira actividade profissional: "*as entidades [por onde tinha passado] antes não me exigiam nada,*

também devido à idade que tinha, se não me exigem eu sinto que estou bem […] quando estava na construção civil não exigiam formação nenhuma, exigem que a pessoa entre às 8 saía às 5 ou 6, de resto aprende-se com o mestre ou com o pedreiro que lá está, é limpar a obra ou carregar tijolos, não exigem formação nenhuma".

Sobre as suas experiências profissionais, refere que o trabalho como servente foi mais pela questão financeira "não foi porque me motivasse"; no entanto, gostou de trabalhar na Agência Funerária "*gostava de tudo, é um trabalho mais diversificado, depende de cada situação"*. Nuno gosta de se manter ocupado nos tempos livres, já participou no grupo de teatro, na Associação Juvenil local e actualmente assume a direcção da JSD na sua vila: *"no último ano conseguimos juntar um grupo de pessoas amigas e pessoas ligadas ao PSD, jovens, e conseguimos reactivar a secção, começámos com 10 militantes e agora depois de um trabalho de 6, 7 meses temos 30 militantes*". A mobilização dos jovens surge, porque considera que é fundamental "*intervir na vida do nosso concelho, dar a nossa opinião de jovens […] nós somos tão poucos que se não nos unirmos em torno de uma causa e para nos defendermos a nós acabamos por perder a voz*". E acrescenta: "*faz-me confusão como é que as pessoas se acomodam a tão pouco [sair do trabalho e ir para casa, prescindindo de outras actividades]"*.

Relativamente à aprendizagem refere "*quem não gosta de aprender pára no tempo, é completamente ultrapassado, eu não gostaria de ser ultrapassado […] parar no tempo é quase o mesmo que morrer […] para não sermos ultrapassados e depois um dia quando precisarmos de alguma coisa estarmos à espera que nos venham dar, eu acho que não é assim que as coisas funcionam, devemos ser nós a lutar para que um dia possamos ser nós a exigir o sítio, traçar um rumo para a nossa vida, acho isso importantíssimo*".

1.3.2 José — o homem dos "sete ofícios"

José tem 50 anos, saiu da escola aos 10 anos, quando terminou o 1º ciclo, o que resultou de uma decisão dos pais, "*éramos 4 irmãos, na altura a minha irmã mais velha continuou a estudar, veio para o colégio […], o meu pai era barbeiro, nesse tempo era muito difícil, em 4 filhos só podia ser para um e eu tive que trabalhar […] para permitir que a minha irmã fosse estudar*". José gostava muito da escola, sempre obteve bons resultados, o que menciona com orgulho, e gostava de ter prosseguido estudos. Após a saída da escola, começou a trabalhar com o pai, na barbearia, como refere "[fui*] aprender o ofício com o meu pai, tive dos 10 até aos 19 anos*" e acrescenta: "*o filho era barbeiro, porque o pai era barbeiro, era uma coisa que ia ficando"*. Aos 15 anos, surgiu novamente a oportunidade de prosseguir os estudos

"*quando tinha 15 anos foi quando apareceu pela primeira vez a 5º classe e eu mais uma vez conciliei o trabalho com a escola, voltei para a escola para fazer a 5ª classe*". Mas novamente não pode concretizar o seu desejo e teve de abandonar a escola, porque para a família era fundamental a sua presença na barbearia "*a 6º já não foi possível porque tínhamos mais trabalho… deixar a barbearia e fazer a escola [não foi possível], portanto ficou mais uma vez pelo meio a 6ª classe"*.

Aos 17 anos, decidiu mudar o rumo da sua vida, porque "*aquilo já não me dizia nada, já não gostava e então fui para o Algarve*". No Algarve, trabalhou num empreendimento turístico onde fazia a limpeza de piscinas, mas esta primeira experiência fora de casa dos pais foi difícil. Pouco tempo depois voltou para casa e continuou a trabalhar na barbearia: "*fui viver para uma barraca, com pessoas que não conhecia de lado nenhum, uma barraca de madeira […] eu quando pensava na casa dos meus pais, foi complicado, mas também não queria dar o braço a torcer porque não foi de vontade do meu pais que eu o fiz, eu estive até que o meu pai me mandou dizer para eu voltar*". Entretanto, surgiu a possibilidade de se inscrever num concurso público para a Casa do Povo na localidade onde nascera e foi admitido para exercer funções de cobrador. Com 20 anos, fez a tropa durante 16 meses e gostou muito dessa experiência, porque teve oportunidade de conhecer outras pessoas e de fazer amizades. Após esse período regressou às suas funções na Casa do Povo. Aos 22 anos, foi convidado para ajudante do Conservador do Registo Civil, tarefa que realizava em part-time "*aquilo não me dava grande trabalho, eram só emolumentos, mas era mais uma coisa*". Entre os 24 anos e os 27 anos, para além das actividades na Casa do Povo e de ajudante do Conservador do Registo Civil, também foi secretário na Junta de Freguesia. O seu percurso e a simultaneidade de actividades revelam um grande dinamismo e capacidade de intervenção o que é reforçado com a sua afirmação *"a gente não pode ser jeitosos para nada, quando a gente é jeitosos convidam a gente para tudo, foi o meu caso, ainda hoje, agora quando for daqui se calhar tenho uma pessoa ou duas na minha casa para tratar de alguma coisa, para ajudar*".

Aos 34 anos, inscreveu-se no ensino recorrente para realizar o 6º ano, "*eram 3 professores, era todas as noites, todas as noites tínhamos aquele compromisso, já tinha filhos, conseguia... vinha da Casa do Povo […] depois completei o 6º ano à noite, dei Francês, Matemática... aquilo para mim foi com uma perna às costas, consegui melhor do que os que tinham 14, 15, 16 que tinham fracassado na escola, consegui ser o melhor da turma, eu era como pai deles, mas eu consegui*". José empenhou-se, porque pretendia concretizar o seu sonho adiado, finalizar o 6º ano: "*eu saía da Casa do Povo ia para casa e até há hora de ir para a escola, eu fechava-me na sala e estudava, o professor de história, em noites de teste olhava*

para a Fernanda e dizia — Eu tenho que apanhar o José a cabular! Mas dizia em voz alta, eu ouvia, e ela dizia-lhe — Ainda não chegaste à conclusão que o José não precisa de cabular. Ele dizia — Como é que é possível você chegar aqui e fazer um teste de história quase com as palavras todas que estão escritas no livro, eu não acredito! Eu não lhe posso dar mais valores porque está quase igual ao livro, se você me conseguir trocar isso por outras palavras, eu não lhe dou 90, dou-lhe 100; — Mas eu fico bem com 90; porque mais ninguém tinha 90. Eu dizia-lhe — Da matéria que tem para esta noite tire aí algum teste; e ele uma noite fez isso, veio ele e a Fernanda para o pé de mim, e ele dizia-me — Ainda não estou convencido; eu fazia assim… eu aprendi aquilo na escola primária, e a gente é difícil de esquecer a forma de estudar, era abrir uma página e ler, depois fechar e dizê-la e aprendi assim, e era-me difícil fazer de outra forma".

A capacidade de memorização foi aperfeiçoada ao longo da escola primária e passou ser a sua estratégia de estudo privilegiada. Após a conclusão do 6º ano, no ensino recorrente, teve a possibilidade de progredir na carreira profissional. Aos 36 anos, mudou para a Casa do Povo da sede de concelho, dois anos depois o seu serviço foi enquadrado na Segurança Social, o que originou um conjunto bastante aprofundado de alterações no conteúdo funcional. O José não sentiu dificuldades, porque "*houve alterações mas não foram bruscas, as alterações foram graduais".* Nesse período, realizou um curso de mediador de seguros, "*na altura ia fazer seguros*", o que funcionou como *part-time*, durante oito anos. José optou por diversificar actividades e aproveitar as oportunidades que lhe surgiram ao longo da vida, como forma de contribuir para a melhoria das condições de vida no seu agregado familiar, como refere: *"a luta era ganhar algum dinheiro".* Aos 47 anos, foi convidado para exercer funções de Coordenação no Serviço da Segurança Social onde se encontrava a trabalhar *"sou o Coordenador, mas, por vezes, sinto determinados problemas, repare [sou] o menos classificado aqui dentro*". As suas colegas têm o 12º ano e cursos superior. Afirma que o convite para as funções de Coordenador resultou do *"reconhecimento daquilo que eu já valia*".

José sempre tentou ultrapassar as dificuldades e os problemas que surgiam no trabalho e, a maior parte das vezes, os seus colegas não se apercebiam da sua reduzida escolaridade: *"recordo-me de uma vez que estávamos numa reunião em Beja, e na altura foi um Dr. que olhou para a plateia e fiquei a sentir-me constrangido… ele olhou e disse – Afinal de contas há aqui qualquer coisa que não está bem, não percebo aqui qualquer coisa!!; ele não falou da habilitação — Tenho ali aquele homem […] que é dactilógrafo, vocês são 1º e 2º Oficiais, ele faz, vocês não fazem, não percebo!; E eu aí se tivesse lá um buraquinho... todos olharam para mim, eles como me viam lá, pensavam que eu tinha a categoria deles, eu era dactilógrafo e eles eram 1º e 2º Oficiais".* A reduzida escolaridade não o impediu de avançar no conhecimento, mas, por vezes,

funcionou como um obstáculo à sua progressão profissional: "*eu estive mais tempo em cobrador mesmo por causa disso [de não possuir o 9º ano]*".

Ao longo da sua vida profissional, José entendeu os cursos de formação como uma oportunidade privilegiada de aprendizagem: "*algumas formações eu até me podia baldar, mandava uma colega, mas não, prefiro ir eu, a gente vai adquirindo mais conhecimento e isso é bom […] são bons formadores, são formados, é bom, sinto que estou a aprender*". Nos seus tempos livres, participou em vários cursos de educação extra-escolar (pintura em cerâmica, música). Após a realização do curso de música criou um grupo, de música ligeira Portuguesa, e participaram em convívios musicais na região onde residem. José, nos tempos livres, gosta de passear de bicicleta no campo, de ir à pesca e de ajudar o pai na barbearia. Actualmente, ainda não tem projectos para a reforma mas refere "*eu não me estou a ver só a agarrar na cana de pesca, acho que isto tem a ver com a maneira como fomos educados, o meu pai ainda hoje [com 81 anos] não se senta nos bancos na rua […]. Mas não me estou a ver pegar na cana de pescas e ir à pesca, levantar-me ao meio-dia, não me estou a ver assim, mas não tenho qualquer projecto, se continuar com vida e saúde tenho que inventar qualquer coisa*".

1.3.3 Matias — a força dos projectos de vida

Matias tem 50 anos e um percurso repleto de acontecimentos marcantes, conforme o próprio afirma: "*a minha vida foi muito triste […] tive uma infância muito triste*". Com cada um desses acontecimentos, alguns vividos em grande sofrimento, percebeu, sobretudo, o que não queria e definiu, com maior clareza, os seus projectos de vida, evidenciando uma grande força de viver, sobretudo nos momentos em que o seu instinto de sobrevivência foi posto à prova. Nasceu num monte Alentejano e ainda recém-nascido, com apenas quinze dias, foi vítima de maus tratos no seio da sua família o que deu origem a uma primeira grande mudança: com menos de um mês, foi viver para casa dos seus avós onde ficou até aos oito anos. Fala desta fase com uma das melhores da sua vida: "*estive lá, fui muito bem tratado por a minha avó e o meu avô*".

Com oito anos regressou a casa dos pais, "o meu pai foi-me buscar à força para ganhar o abono" e voltou a ser vítima de maus-tratos. Em casa dos pais, com apenas oito anos, começou a trabalhar: "*tinha que andar a guardar a cabra, a cabra tinha mais valor do que eu… depois vendiam a cabra arranjavam outra coisa, vendia beldroegas de porta em porta, mas todo sujo, mal arranjado, pedia dinheiro às pessoas, deitava as beldroegas fora e levava esse*

dinheiro que me davam". A maior parte do seu tempo era passado na rua e pouco ia à escola, "*eu andava à escola e não andava, eu ia à escola hoje amanhã não ia"*. Nessa altura, saiu de casa e passou a viver na rua "*andei por aí, dormia nos carros quando era criança, abandonado… fugia do meu pai"*. Aos 15 anos, viajou até Lisboa com o objectivo de aprender boxe e, através de um tio, conseguiu arranjar trabalho no Instituto Superior Técnico "*tive lá dois ou três meses na cozinha, tinha 15 anos e estava a ganhar ordenado […] depois fui aprender boxe no Estádio Nacional, levei muita porrada para aprender mas aprendi*". Ao relatar esta sua experiência em Lisboa salienta as limitações que sentiu nesse momento e que, de alguma forma, condicionavam as suas oportunidades em termos profissionais: *"não sabia ler muito bem!".*

Matias avalia como positiva a experiência de trabalho no Instituto Superior Técnico: "*foi uma parte boa da minha vida, gostei muito, ninguém me fazia menos que ninguém, eram umas pessoas com cultura, senti-me muito bem, senti-me como um homem […] toda a gente gostava muito de mim, comia muito bem*". Depois "*fui despedido, talvez ela [a chefe de serviço] tivesse notado que eu estava um bocado desequilibrado*" e regressou ao Alentejo, para casa dos pais. Mas rapidamente voltou a sair e a viver na rua, o que lhe dificultou a inserção profissional "*não conseguia arranjar emprego, andava sujo, roto, andava a pedir emprego mas não conseguia".* Nesse período, teve algumas experiências profissionais intercaladas com períodos de desemprego, como refere: "*quando andava aí abandonado ia trabalhando, fiz de pedreiro, trabalhei numa fábrica de cortiça, trabalhei numa cortiça, sei fazer de tudo […] trabalhei num talho a cortar a carne*" e trabalhou na construção de estradas.

Matias pensou concluir o 4º ano de escolaridades antes de entrar para a tropa. Pareceu-lhe importante a obtenção do diploma por considerar que isso lhe poderia permitir outras oportunidades *"antes de ir para a tropa pensei ir fazer a 4º classe, mais ou menos sabia ler, sabia fazer umas continhas, pensei — Vou propor-me a exame*". Para concretizar este objectivo, pediu ajuda a um professor primário "*fui falar com um senhor que dava instrução na escola primária para ele me dar umas ideias do que é que se faz na 4ª classe, eu dava muitos erros […] depois ele disse-me — Já estás em condições de fazer a 4ª classe, já escreves mais ou menos; ele ajudou-me muito e tirei o diploma da 4ª classe"*. A finalização da escola primária e a obtenção do diploma afiguraram-se importantes neste momento da sua vida, "*senti um grande orgulho, foi um passo para entrar na tropa não como analfabeto…*".

A tropa representou também uma fase em que tentou, mais uma vez, a mudança na sua vida e a ruptura com o seu passado: "*comecei a fazer planos à minha vida […] os meus planos eram tirar a carta de pesados para quando saísse da tropa arranjar um emprego como motorista em qualquer firma, o que era muito fácil, mas eu nunca tinha visto um volante… [pensava] — vou*

aprender nos carros da tropa e hei-de ter o meu futuro, caso e vou ser muito feliz". Tentou maximizar as oportunidades que lhe surgiam na tropa *"dava-me bem com toda a gente, eu não ia passar os fins-de-semana a casa, fazia os serviços dos outros e guardava esse dinheiro […] não me faltava nada*". O seu objectivo na tropa era muito concreto, pretendia tirar a carta de condução de pesados e tentou concretizá-lo. Pediu para conduzir e "*comecei a andar com um carro que tinha três mudanças*", mais tarde tentou tirar a carta: *"um dia fiz o pedido ao comando para me facilitar e deixar tirar a carta, eles propuseram-me fazer os psicotécnicos… não tinha audição, cá está… foi das pancadas que levei, até deitei sangue do ouvido, o meu pai era um homem grande, levei muita porrada e isso deixou-me muitas marcas".* Percebeu que não poderia realizar o seu objectivo: "*tu não vais tirar a carta, nem penses, não estás em condições físicas nem psicológicas para tirar a carta*"; "*Está bem, não tiro*!". Mais uma vez, viu esse sonho adiado e percebeu que o passado lhe deixara marcas difíceis de contornar, o que o obrigou a repensar novamente o seu projecto de vida.

Quando terminou a tropa, regressou ao Alentejo. Através do Director do Jornal local conseguiu trabalho na oficina da Fiat, emprego que manteve até entrar para a Polícia. Quando iniciou o trabalho nas oficinas da Fiat, ficou hospedado na casa de uma senhora que passou a ser sua amiga. A possibilidade de vir a ser polícia surgiu um dia numa conversa com um senhor que era militar, pai de um rapaz que conhecera através do Boxe, "*eu conhecia o filho e o pai era muito meu amigo"*. Esse senhor um dia disse-lhe: "*Tu sabes lutar boxe, és um homem com muita força, tu és honesto, os polícias, os guardas são honestos"; "Você já pensou bem eu meter-me na polícia… eu não consigo!".* A senhora que lhe alugara o quarto também o incentivou a inscrever-se na polícia, mas Matias ainda não estava decidido nem preparado "*Você tem um General seu amigo porque é que não vai falar com ele para ir para a polícia?", "Eu vou lá para a polícia, nem pensar nisso, tanta porrada que os polícias me deram [quando vivia na rua], nem pensar nisso*".

Paulatinamente, ser polícia começou a fazer sentido, sobretudo, quando pensava que poderia ser uma forma de melhorar as condições de vida e de mostrar aos outros a imagem errada que tinha a seu respeito: "*Se eu fosse polícia não mostraria àquelas pessoas que me envergonhavam que eu não era nada daquilo que elas pensavam*?". Resolveu contactar o pai do amigo e disse-lhe: "*Você falou-me em ir para polícia e eu gostava*". Através dessa conversa, Matias apercebeu-se que teria de aperfeiçoar os seus conhecimentos de leitura e escrita, o que era fundamental para assegurar a concretização do seu projecto. "*Escreve lá umas coisas que eu te vou dizer*" e esteve-me a ditar umas palavras, eu fazia uma trapalhada grande; "*Como é que podes ir para a polícia? E tiraste tu a 4ª classe…"; "O homem ensinou-me aquilo e eu*

lembrava-me, agora já me esqueci"; "És engraçado a falar, mas agora ainda não podes concorrer", "Então mas não posso nunca?"; "Ainda não podes". Deparou-se novamente com obstáculos, desta vez na concretização do seu novo projecto profissional.

Entretanto casou-se e após o casamento e o nascimento dos filhos, percebeu que as suas condições de vida não o satisfaziam, o reduzido vencimento, as escassas condições na sua habitação, o que contribuiu para reforçar o interesse em ser polícia. Isso é evidente quando afirma "*nos dias de chuva não podia passar o ribeiro, morava num Monte, perdia o trabalho, ganhava pouco, achava que tinha obrigação de tratar aquela rapariga bem, achava que ela não devia estar a sofrer*". A sua esposa tinha a 3ª classe, mas dominava as competências de leitura e escrita e ajudou-o, "*a minha mulher fazia-me ditados […] ela só tem a 3ª classe, mas escrevia muito bem e ajudou-me, tem uma letra muito bonita*". Voltou a falar com o seu amigo General, porque estava determinado a ser polícia: "*Você tem de me pôr na polícia, a minha mulher já me está a fazer ditados"; "Olhe! Já não dá tantos erros a fazer ditados e já escreve melhor", "O senhor vai-me tratar de inscrever, se eu fico mal ou bem o problema é meu, vou lá como os outros, há-de ser o que Deus quiser*!". Mais tarde realizou as provas em Lisboa, "*as provas correram-me bem, depois tive que fazer uma redacção, eu pensei que tinha corrido bem*". Na conversa com o General, disse-lhe: "*Eu já fiz, parece que me correu bem mas há coisas que eu fiz na dúvida se é o tal "s" ou o "c*". Estava com muito receio de não conseguir e quando o filho do General lhe disse: *"se eles ainda não te dizem nada é porque ficaste mal", "Eh, eu já sabia, o teu pai já me tinha dado a entender isso*", o que o deixou muito desgostoso, *"fui para casa muito triste e disse à minha mulher".* Quando já não tinha esperanças, recebeu um postal a confirmar a sua entrada no curso de polícia, o que foi uma vitória na sua vida, "*para mim foi [uma alegria muito grande] porque venci uma coisa que já tinha tentado algumas vezes e que me era quase impossível*".

Durante os sete meses do curso, Matias sentiu inúmeras dificuldades e viveu momentos muito difíceis, chegando a duvidar das suas capacidades para finalizar o curso com sucesso: "*os sete meses de aulas na polícia foram muito difíceis, nós tínhamos de fazer tudo, participações de achados, os acidentes, ao fim de 2 meses já tínhamos de fazer tudo nós próprios, e eu tive uma altura que pensei em atirar-me de uma janela para baixo, pensava que não conseguia".* Para contornar as dificuldades pediu ajuda a um colega que era licenciado: "*tu és formado em Direito, porque é que à noite não me dás umas explicações, vamos os dois lá para cima e vais-me explicando; E por que é que não*?". O colega disponibilizou-se para o ajudar: "*Faz lá isto! A gente amanhã vai fazer isto. Ele já sabia o que íamos fazer e tudo, era inteligente, no outro dia mandavam-me fazer, já tirava melhor nota, porque já tinha feito antes"*.

Terminou o curso e obteve aprovação *"passei com uma média de 12.3, passei bem",* o que foi muito positivo para si e para as pessoas que o ajudaram a concretizar esse sonho: "*Tenho um orgulho tão grande em ti!",* disse-lhe o pai do amigo. A partir de então, começou a exercer as suas funções como polícia e actualmente tem um percurso profissional com mais de trinta anos. Ao longo desse período, teve a oportunidade de trabalhar em vários sectores da polícia (Projecto Escola Segura, secção de Justiça) e, actualmente, trabalha como polícia no Tribunal, o que resultou da sua dedicação e empenho: "*para aqui tinha que vir uma pessoa que tivesse louvores, puseram todos um pedido para vir para cá, mas eu reunia as melhores condições".* Matias tem dedicado a sua vida profissional ao serviço da comunidade, procurando intervir, sobretudo, junto de crianças (Projecto Escola Segura) e de idosos (visitas domiciliárias), ou seja, com aqueles que considera serem os mais vulneráveis na sociedade, o que tem vindo a ser reconhecido: *"sou o polícia mais louvado [aqui], tenho muitos agradecimentos até nos jornais, tenho agradecimentos públicos, a polícia fez-me sentir que eu era alguém".*

Quando iniciou as sua actividades como polícia, percebeu que tinha a oportunidade de tirar a carta de condução e inscreveu-se primeiro na carta de condução de ligeiros, que obteve, e depois na carta de condução de pesados, que também conseguiu fazer, e que lhe permitiu concretizar um dos seus projectos de vida. Actualmente, considera que o facto de possuir a carta de condução de pesados pode funcionar como uma mais-valia em termos profissionais, pretende continuar a trabalhar depois de se reformar e equaciona um conjunto de possibilidades (segurança, guarda de reservas turísticas, motorista).

Nos seus tempos livres, dedica-se a um conjunto de actividade (pesca, restauro de peças antigas, grupo coral na igreja). Em resultado da sua reduzida escolaridade, sentiu-se, algumas vezes, discriminado: "*senti-me muito, muito descriminado... até no coral, é tudo doutores eu sou o único com a 4ª classe, eles a falarem entre uns e outros, o Doutor [x] mesmo assim ainda é uma pessoa que falava comigo, mas havia outros que não... quando as pessoas não têm estudos não são nada, mas são, não tiveram as oportunidades para estudar, deviam dizer — coitado deste homem que não teve as minhas oportunidades, este homem podia ser mais do que eu se tivesse tido as oportunidades; mas eles não vêm isso... é aquela coisa, eu penso assim, a pessoa sobe as escadas e depois esquece-se de um degrau e cai... sabe tanto que pensa que já sabe tudo, mas não sabe, pergunta-se a tabuada não se lembra da tabuada, perdeu o degrau... a pessoa tem o canudo e julga-se superior, mas somos todos iguais […] aquilo que tenho vivido, aquilo que tenho visto, com estas coisas todas… isto é uma vida de estudo, para o bem e para o mal".*

1.3.4 Ana – a (des)continuidade do percurso escolar

Ana tem 39 anos, quando jovem frequentou a escola até ao 6º ano e, na sequência da morte da sua mãe, imigrou para França onde trabalhou como empregada de limpeza. Sobre esse momento refere: *"tiraram-me da escola*". Mais tarde, regressou a Portugal e retomou os estudos no ensino recorrente, o que lhe permitiu concluir o 8º ano. O seu percurso escolar foi descontínuo *"entrava, saia, entrava saia… nunca foi uma coisa que pudesse continuar em condições".* Aos 17 anos, casou-se. A nível profissional, enquanto desempregada, teve um conjunto de experiências nos Programas Ocupacionais do Centro de Emprego, na área da limpeza de espaços urbanos, na pintura de infra-estruturas públicas, no serviços de limpeza numa creche e mais tarde no lar. Sobre estas experiências refere: *"trabalhei em POC´s, OTJ´s, limpei barrancos, nos Grandaços, onde eu morei pela primeira vez, caiei, varri ruas, vim trabalhar para a creche, tive na creche ainda uns dois anos, pintei a creche toda de uma ponta à outra com um macaco vestido em cima de andaimes"*. Após esse período, trabalhou no Lar de Idosos, onde desempenhou funções de Ajudante de Lar: "*às vezes sentava-me à lareira com eles, falávamos, brincávamos, há sempre uns velhotes que estão lá que ainda brincam e eu gostava*".

Entretanto, divorciou-se e, por questões financeiras, decidiu emigrar para a Suiça onde trabalhou em restaurantes de hotéis, durante três anos. Gostou muito dessa experiência profissional "*é uma coisa que eu sempre gostei e ainda hoje gosto"*. Quando regressou ao Alentejo, trabalhou como empregada de mesa num restaurante e, mais tarde, num café. Os contactos que estabeleceu neste último trabalho permitiram-lhe saber que iria abrir uma vaga para o serviço de limpezas da Caixa Agrícola da vila onde residia e candidatou-se: *"[aqueles] que agora são meus colegas me disseram — Há ali um emprego bom para ti; — Mas é o quê? — Vai sair a empregada de limpeza e precisamos de uma, ganhas mais ou menos e só tens que fazer 4 horas*". Nesse momento, percebeu que deveria aproveitar a oportunidade e candidatou-se *"lá fui eu entregar a carta ao Gerente, que era uma pessoa por quem eu tinha muita simpatia. E ele disse-me — Vou ver o que posso fazer por si! Porque eram 5 a concorrer. O Gerente pega na carta que eu tinha escrito e foi ter com o Presidente da Câmara, que é o actual e foi-lhe perguntar — Senhor Presidente, tenho aqui estas 5 mulheres, qual delas acha que deveria entrar? E ele disse-lhe — Se quer alguém que trabalhe, esta é a indicada. Que era eu, e assim entrei para a Caixa Agrícola*". Estas referências resultaram da imagem que Ana tinha conseguido transmitir, quando trabalhou nos Programas Ocupacionais "*naquela altura nunca me recusei a*

nada, fosse para onde fosse que me mandassem eu ia, daí talvez o Presidente saber e indicar o meu nome".

Entrou para a Caixa Agrícola para fazer a limpeza a meio tempo e, após três anos, teve a proposta de trabalhar a tempo inteiro: "*O que é que achas de eu te meter a tempo inteiro, fazes a limpeza a partir das três e meia, mas até às três e meia ficas como auxiliar e auxilias tudo o que for preciso*". Nesse momento pensou que poderia ser uma oportunidade de progressão profissional e ficou bastante satisfeita com a proposta "*é lógico que eu aceitei, nem hesitei*". Para além do serviço de limpeza, ocupava-se do arquivo (organizava os documentos), mas também teve a oportunidade de fazer atendimento ao público (depósitos, levantamentos). Sobre isso refere, "*entretanto a minha chefe foi-me pondo a fazer balcão, depósitos, levantamentos, mas não era paga para tal. Graças a Deus nunca me aconteceu nada, nunca me faltou dinheiro*", mas "*desde que puseram as câmaras passei a fazer a parte da retaguarda. Ela disse-me uma vez — É melhor você não fazer porque se acontece alguma coisa não sabemos como é que nos havemos de defender*".

Ana sabia que era uma grande responsabilidade fazer, ainda que pontualmente, o atendimento ao público, mas quando surgia a oportunidade arriscava "*eu fui fazendo porque gostava daquilo, eu gosto de falar com as pessoas"*. Ana tem consciência que deveria ganhar mais pelo tipo de trabalho que realiza, mas como tem uma escolaridade reduzida não pode progredir na carreira: "*Se vermos bem eu estou a ser mal paga por aquilo que faço, tenho muitas responsabilidades e não sou paga para isso, mas dou graças a Deus por aquilo que tenho. Aprender as coisas nunca é de mais, e gosto daquilo que faço, gosto dos meus colegas*". Através do discurso, percebe-se que a passagem do serviço de limpeza para funções de auxiliar foi um desafio bastante grande e difícil. Ana não frequentou formação e como refere, "*fui jogada aos bichos, — Estás aí agora desenrasca-te"*. Uma das grandes dificuldades que refere está relacionada com o trabalho no computador *"puseram-me à frente de um computador, eu nunca tinha mexido num computador na minha vida... senti-me um bocado atrapalhada, ainda chorei muito, porque quando deitava o computador abaixo já não o sabia ligar e tinha que pedir a um deles para continuar o trabalho e às vezes eles estavam ocupados ao balcão — Espera aí um bocadinho! E isso para mim era horrível. […] Chorei muitas lágrimas... não era capaz de fazer sozinha, não sabia fazer... É difícil passar de um cargo de limpeza... — Agora estás aqui, tens um computador, tens que fazer a conversão das contas*".

Os colegas aperceberam-se das suas dificuldades e fizeram-lhe uma proposta para frequentar formação em informática. Ana reconhece que o curso de informática lhe permitiu a realização de um conjunto de aprendizagens fundamentais para desempenhar as suas novas

funções, "*aprendi, aprendi bastante mesmo, porque para quem não sabia nada foi bom saber como se faz um documento, formatar uma carta ao nosso gosto, tanta coisa que eu aprendi!".* Porém, esta foi a única oportunidade que teve para frequentar formação, como tal os conhecimentos que desenvolveu, ao longo dos anos para desempenhar as suas funções, foram adquiridos através da observação dos colegas e por sua própria iniciativa, *"a formação foi feita por mim sozinha. Olhava para o que eles faziam, foi assim que eu aprendi […] aquilo é tudo feito com códigos e eu via-os fazer e escrevia num caderno. Quando eu precisei de fazer balcão, que me mandaram fazer balcão... ainda sei os números dos códigos, portanto eu não preciso de ir ao ficheiro para ver onde é que está o que eles querem, sei directamente qual é o número que tenho que lá pôr, qual é a transacção, porque gostava daquilo e para não me esquecer apontava. Ainda hoje há coisas que, quando eu aprendo pela primeira vez, aponto*".

Ana gostava de realizar formação para adquirir outro tipo de conhecimentos relacionados com as suas funções, e afirma: "*faz sempre falta, na Caixa como há muitos departamentos e cada departamento tem três letras e quem está dentro do assunto sabe, eu não... eu tinha que arquivar, quando é de Santiago é fácil, quando é da Caixa Central é mais complicado, e eu gostava de fazer formação para estar dentro dos assuntos, eu tenho que arquivar os papéis e gostava de saber onde é que as coisas são arquivadas, às vezes tenho que perguntar, e respondem – Então não sabe! A formação faz sempre falta e eu ali não tenho nenhuma, ali é o salva-se quem puder. Eu não tive qualquer tipo de formação desde que entrei para lá, nem no atendimento, nem na parte do arquivo*".

Ana trabalha na Caixa Agrícola há onze anos, quando entrou para esta entidade tinha apenas o 6º ano e isso limitou-a bastante em termos de progressão profissional, o que tem sido um incentivo para o prosseguimento de estudos: "— *Estude e depois falamos*!", disseram-lhe um dia. Ana nesse momento pensou: "*tenho mesmo de me jogar a fazer alguma coisa, e pensei em inscrever-me no 9º ano à noite"* e acrescenta "*a mim convém-me mesmo é ter o 12º ano por causa dos meus serviços. Eu trabalho na Caixa Agrícola, não faço caixa, estou na parte de detrás, no arquivo, na organização dos papéis, mas hoje em dia sem estudos não se faz nada. E pelo menos o 12º ano queria ver se o fazia […] Se eles tiverem falta de alguém sou a primeira a entrar, se eles tiverem falta de uma pessoa no balcão eu sou a primeira, estou lá dentro e se hão-de meter uma pessoa estranha metem-me lá a mim*".

Ana é uma pessoa lutadora, persistente e muito dinâmica, características que têm sido fundamentais ao longo da sua vida, "*sempre fui assim, eu gosto muito de trabalhar, até agora... Não vale a pena que não consigo estar sem fazer nada, sinto-me mal*"; "*ainda hoje sou assim, não tenho problemas nenhuns de pegar numa enxada e cavar, fazer isto ou aquilo... faço*

enchidos, faço... é impossível de estar parada. Mas não tenho vergonha de fazer seja aquilo que for". Ao longo do seu percurso profissional, trabalhou em actividades que não gostava (empregada de limpezas, pintura de edifícios, limpeza de espaços públicos), mas dedicou-se e tentou desempenhar bem as suas funções, uma vez que no local onde vivia não havia outro tipo trabalho, "*quando há força de vontade e quando se tem falta de ganhar dinheiro [a pessoa trabalha mesmo que não goste do que faz]".* Sobre a sua atitude perante as dificuldades e os desafios diz: "*quando tinha dificuldade perguntava, mas tentava sempre desenrascar-me sozinha, eu não gosto muito de incomodar as pessoas […] Eu quando não sei sou muito teimosa, muito orgulhosa, não preciso que me ensinem quando quero aprender qualquer coisa".*

1.3.5 Maria — curiosidade e motivação para a aprendizagem

Maria tem 41 anos e saiu da escola quando terminou o 1º ciclo, *"tive de deixar a escola aos 10 anos para trabalhar"*. A sua família precisava do contributo financeiro da Maria para melhorar as condições de vida "*passei necessidades de tudo, necessidades de roupa, de comida, passei necessidades… talvez de afecto […] o meu pai não sabia ler nem escrever e a minha mãe não sabe ler nem escrever, eles queriam, mas não tinham para nos dar*". Quando saiu da escola, Maria começou a trabalhar na agricultura, no início apanhou azeitona "*depois mondei, colhi legumes, semeei trigo, mondei e ceifei, semeei tomates, plantei, colhia e transformei em conserva*". Aos 14 anos, iniciou o trabalho da ceifa "*era um trabalho muito violento, trabalhávamos de sol a sol"*. Sobre o processo de aprendizagem dos saberes ligados às actividades agrícolas diz: "*aprendíamos umas com as outras, normalmente… as miúdas mais novas começavam sempre com duas pessoas mais velhas que lhes ensinavam a fazer*". Durante esse período, conseguiu fazer um curso de extensão agrícola familiar, onde aprendeu as lidas domésticas, a costura e os bordados, "*as meninas [nesse curso] aprendiam a fazer tudo, aprendiam a cozinhar, a cuidar dos coelhos, a tratar das galinhas, aprendíamos a bordar, aprendíamos a cozer, aprendíamos tudo".*

Aos 18 anos conciliou mais uma vez o trabalho na agricultura com o curso de corte, costura e bordados: "*era a necessidade de fazer a minha roupa, era muito curiosa, no tempo que não tinha trabalho ia aprendendo a coser*". Maria trabalhou nas actividades agrícolas entre os 10 e os 25 anos, altura em que casou e foi viver para os Açores. A partir desse momento dedicou-se à costura "*lá comecei a tirar partido daquilo que tinha aprendido, a costura*". Mais tarde, regressou ao Alentejo, continuava a dedicar-se à costura, mas estava decidida a mudar de

actividade profissional e inscreveu-se no Centro de Emprego. Aos 33 anos, por via do Atendimento a Desempregados de Longa Duração, surgiu-lhe a oportunidade de trabalhar na lavandaria do hospital da cidade onde vive. Aceitou, porque percebeu que poderia ser uma estratégia para concretizar o seu projecto profissional: *"É a primeira porta de entrada, mesmo que seja pelas traseiras… mas vou!*".

Após sucessivas renovações do contrato, ficou com um contrato a termo, teve a possibilidade de trabalhar nas enfermarias como auxiliar de acção médica, o que lhe permitiu aproximar-se da concretização do seu sonho de infância, ser enfermeira, *"mas foi aquilo que eu queria fazer desde menina"*. A partir de então, teve de se adaptar a uma nova realidade profissional "*tinha que lidar com os doentes, lidar com o sofrimento, com a sensibilidade das pessoas, com as necessidades que elas têm, porque a primeira pessoa que os doentes contactam é connosco".* Trabalhou durante algum tempo no Bloco Operatório, mas não gostou da experiência e decidiu mudar: "*não temos qualquer tipo de contacto com o doente, é só esterilizar. Eu não estava a fazer o que gostava e mudei, acho que toda a gente devia fazer aquilo que gosta"*.

Maria gosta muito de ser auxiliar de acção médica, tem orgulho no que faz e está muito motivada: "*é aquilo que eu gosto de fazer [estar no serviço de urgência]".* Actualmente, trabalha no serviço de urgência como auxiliar de acção médica, ocupa-se da higiene do serviço e do doente, da alimentação do doente, da preparação do doente para exames, do acompanhamento do doente, quando este precisa de realizar exames (Raio X, ecografias) e é responsável pela desinfecção dos materiais. Quando iniciou as suas funções como auxiliar de acção médica, realizou uma das maiores mudanças na sua vida "*foi uma experiência completamente diferente daquilo que eu estava habituada"*. Consciente desse novo desafio e motivada para aprender e desempenhar bem as suas novas funções, optou por frequentar as formações que estão disponíveis *"desde que entrei para o hospital que eu faço acções de formação, que eu vou a Jornadas, sempre… para aprender, já tenho mais de mil horas em formação, frequento todas as acções de formação que há aqui para aprender*".

O balanço da formação realizada é muito positivo: *"a forma de lidar com os materiais, a forma de lidar com os doentes, técnicas de desinfecção, lavagem de mãos, que é muito importante a forma como lavamos as mãos, no hospital há uma flora que não há na nossa casa e temos que ter muito cuidado para não a transportar. Tem sido uma formação sempre direccionada na forma de se saber fazer e de se fazer melhor. Acidentes de trabalho, a nossa forma de trabalharmos, reanimação cardio-respiratória, socorrismo. É sempre direccionado para os outros, toda a nossa formação é direccionada para a qualidade do serviço. Acho que se*

aprende sempre, mesmo que se repita, aprende-se sempre". Para além da formação, Maria lê livros e revistas especializadas em saúde/socorrismo para aprofundar os seus conhecimentos, "*eu tenho trabalhado sempre e lutado sempre para evoluir. A minha habilitação escolar era muito básica e sempre tive curiosidade de saber. Comprava uma revista de bonecos, de socorrismo, vou ver os bonecos*".

Maria gostava de ter tido a oportunidade de estudar "*o meu objectivo foi sempre o 9º ano, nessa altura nem sequer havia o 6º ano [na aldeia onde morava*]". Ainda fez uma tentativa de prosseguir estudo enquanto trabalhava na agricultura, *"trabalhava de dia e estudava de noite com uma professora de Portalegre [que estava] lá na minha aldeia, a senhora dava-me explicações mas depois foi-se embora […] dava-me explicações para eu depois ir a exame*". Essa situação deixou-a triste, porque *"já tinha criado expectativas, com o 9º ano já podia ir para enfermagem […] Desde a escola Primária que esse era o meu sonho*". Para Maria, a aprendizagem mais importante que realizou na escola primária foi aprender a ler "*a minha mãe até se zangava comigo porque eu gastava o dinheiro que ganhava em livros, fui sócia do Círculo de Leitores logo desde o início, a minha mãe achava que era um dinheiro mal gasto porque custava muito a ganhar. Havia também a biblioteca da Calouste Gulbenkian lá na minha terra e ia lá sempre buscar, já me conheciam, guardavam-me as novidades, levava sempre 5 livros, o máximo que se podia levar. O senhor guardava-me um romance, porque dizia que era bom para mim. Os horizontes da minha aldeia eram pequenos para mim. Os livros faziam-me conhecer outros mundos, outras coisas*".

Maria define-se como uma pessoa autónoma, tenta, sempre que possível, aprender e fazer ela própria o que precisa "*esta casa [a vivenda onde habita] que está aqui foi desenhada por mim, foi baseada no desenho que eu fiz, com todas as medidas que foi para o arquitecto, todos os pormenores que estão aqui foram pensados por mim. As portas foram feitas no computador […] Pintei-a, restaurei móveis, aquilo que está ali era a cabeceira de uma cama que eu aproveitei para fazer aquilo [suporte para cortinados]*". E acrescenta "*a minha filha diz que eu sou a cigarra, eu guardo tudo porque sei que vou aproveitar, só quando tenho a certeza que não vou aproveitar é que deito fora […] bastar-me a mim mesma porque se o mundo vivesse daquilo que eu dou a ganhar aos outros estava toda a gente arruinada*". Maria é muito curiosa o que a mobiliza para a realização de um conjunto de aprendizagens *"eu quando olhava para a linha do horizonte tinha muita curiosidade em saber o que estaria do outro lado e ainda hoje sou assim".*

Da sua enorme curiosidade, surge o gosto pela aprendizagem e a facilidade com que aprende "*aprendia com facilidade […] Eu tenho sede de saber! […] Eu queria saber tanto que a vida não me chega para tanto. Eu tenho a noção que quanto mais sei fico com a ideia que sei*

pouco". A sua curiosidade e motivação para a aprendizagem contribuíram para que apostasse na sua formação sempre que teve oportunidade, "*eu apostei sempre na minha formação pessoal, fiz formação em Informática, Higiene e Segurança no Trabalho e depois fiz mais uma série de coisas […] e os meus colegas dizem que sou a Dra. [Maria] […] eu digo-lhes que quero morrer Dra. nem que seja a última coisa que eu faça na vida, se eu morrer já podem dizer — Olha, morreu a Dra. [Maria]*". Nos tempos livres, gosta de ler (entre os seus autores preferidos destaca José Saramago, Camilo Castelo Branco e Scott), de ver programas de carácter cultural na televisão (programas sobre ciência) e de viajar para conhecer outras culturas.

1.3.6 Alice — de costureira a formadora

Alice tem 54 anos, saiu da escola ao terminar o 1º ciclo, em resultado de uma decisão dos seus pais "*porque a minha irmã não ia estudar, os meus pais estavam nas rouparias, faziam queijos nos montes, a minha irmã só fez a 3ª classe, eles achavam que como ela não estudou eu também não devia estuda*". Alice, aos 10 anos, iniciou a aprendizagem da costura, trabalhou com uma costureira durante três anos, "*na costura nessa altura não se ganhava, nós é que repartíamos com aquela pessoa que nos deixava ir aprender*". Por questões financeiras, aos 13 anos, deixou a costura e dedicou-se aos trabalhos de confecção em malhas com a irmã: "*eu cosia e ela fazia"*. Com o dinheiro que ganhou nessa actividade, comprou a sua máquina de costura. No início, fazia roupa apenas para a família, como estratégia de treino e de aperfeiçoamento *"já sabia fazer umas calças sozinha, já me sentia à vontade, comecei a fazer para a minha casa, para ver se as coisas saiam ou não em condições e depois as próprias vizinhas começaram a pedir*". Quando a irmã se casou, Alice assumiu o trabalho nas malhas e, em simultâneo, recebia também trabalhos de costura, "*eu depois já aceitava malhas e costura, já era mais velhinha, davam-me costura a fazer*". Quando começou a ter mais procura de trabalhos na costura, deixou as malhas "*começou a aparecer mais aqueles vestidos para os bailes da pinha, os vestidos do rei e da rainha, é o meu sonho. Comecei a fazer esses vestidos, de reis, de rainhas, 20 metros de tecidos, uns com um feitio, outros com outro, feitios à moda antiga, os fatos dos reis, dos vassalos".*

Alice casou-se e teve dois filhos. Em determinado momento percebeu que a sua actividade já não era rentável: *"estava farta de estar em casa, ao fim do mês não se recebe um tostão"*. Alice decidiu candidatar-se para trabalhar num parque de diversões que estava numa fase inicial, embora isso fosse contra a vontade do marido: "*mas eu sou assim, tenho um defeito, sou teimosa, quando penso em fazer uma coisa faço e faço mesmo, e assim fiz, eu tinha que ir,*

era uma experiência nova". Quando foi recebida para a entrevista percebeu que poderia desempenhar funções muito interessantes, se tivesse mais estudos. A senhora perguntou-lhe "*que estudos, que cursos tem a senhora? E aí a gente vê a falta que nos faz, e eu disse que não tinha, eu posso estar na limpeza ou na cozinha porque eu não tenho escolaridade para poder estar num escritório, ou se recepcionista, por causa das línguas*". Alice foi seleccionada para supervisora do snack-bar, enquanto responsável pela gestão das pessoas que trabalhavam no bar e pela organização e funcionamento daquele serviço (gestão do stock, controlo da qualidade dos produtos, gestão do serviço de refeições). Gostou muito da experiência *"adorei, adorei, mas cá está adorei porque tomo muita responsabilidade por aquilo que faço, a gente sabe que tem que trabalhar para ganhar, mas apesar disso eu não estou a pensar no dinheiro que estou ganhando, eu estou pensando que o meu trabalho se realiza bem feito, que não corra mal, porque eu não sei se hoje ou amanhã vou voltar para o mesmo sítio, a porta tem que ficar aberta*".

Nessas novas funções, Alice deparou-se com um conjunto de desafios "*tinha 10 mulheres à minha responsabilidade, coisa que nunca tinha feito*". No Inverno despediu-se, porque "*não ia ninguém estava parada o dia inteiro […] e eu não gosto de estar parada o dia inteiro, isso não é para mim, não é da minha natureza, gosto de movimento, e assim foi, vim-me embora"*. Nesse momento, decidiu tirar a carta de condução, porque percebeu que era fundamental: "*o meu marido dizia — Vais tirar a carta para quê? Não consegues. Não vale a pena, quando meto na cabeça faço*!". Alice conseguiu tirar a carta de condução e evidenciou mais uma vez a determinação na concretização dos seus projectos. Actualmente, Alice é formadora na área da costura e trabalha, com carácter regular, nos cursos promovidos pelo Centro de Formação Profissional do IEFP da sua área de residência, há 7 anos. Inicialmente, quando foi convidada para promover a formação, sentiu receio de não conseguir responder ao desafio: "*eu disse que não queria porque costurava para fora, mas era diferente, não é só a gente saber a costura, é saber compreender com quem vamos lidar e às vezes é um bocado difícil às vezes, mas depois adorei, foi lindo, dizia-lhe que tinha medo de não ter capacidades suficientes para isso, ela dizia — Vais e vais mesmo, tens capacidades*". Alice antes de dar formação nessa primeira experiência, já tinha frequentado um curso de formação de corte e costura, onde teve a possibilidade de aprender o corte por moldes e os elementos teóricos necessários para a costura.

Para prosseguir a actividade de formadora, realizou o curso de Formação Pedagógica de Formadores e já deu inúmeros cursos: "*A partir daí comecei a dar formação, é onde calha, já tive em Moura dois anos, já fui Júri de cursos, já fui a São Sebastião dos Carros e para Moura,*

onde calha aparecer os cursos e eu vou é uma alegria que eu tenho, o último que fiz foi em Beja, no Instituto Social". Manifesta-se muito satisfeita com esta opção profissional, gosta muito do contacto com as formandas, tenta criar a coesão do grupo e evitar a desistência: "*felizmente adoro aquilo que faço, adoro a formação, é pena é ser uma coisa que não é estável, agora acabou aquela estou à espera de outra, não sei onde vai ser […] mas sinto-me feliz, porque cada curso que eu acabo se quisessem começar outro no outro dia podiam começar, há sempre pessoas"*. Entretanto, fez o curso de aperfeiçoamento de Formação de Formadores para a renovação do Certificado de Aptidão Profissional e afirma: *"ninguém devia dar formação sem ter aquele curso, eles ensinam-nos como nós devemos lidar com os formandos*" mas por outro lado, afirma: *"sabe o que me ensinou muito a dar formação não foi a acção de formação que fiz [curso formação pedagógica de formadores] mas sim a formação que estou dando"*.

Em simultâneo, com a sua actividade de formadora, tem também frequentado cursos de formação (Higiene e Segurança no Trabalho, Informática, Artes Decorativas, Culinária). Alice gostava de fazer o curso de Inglês e formação de aperfeiçoamento na área da costura. Alice é muito sociável e comunicativa, "*o convívio é tudo para mim, sem convívio não consigo viver, adoro comunicar, conhecer pessoas, gosto muito de conhecer pessoas*" por isso acha que dar formação é a profissão que a deixa realizada profissionalmente. Refere também a importância da motivação e do empenho *"nós chegamos todos onde queremos, mas tem que haver muita força de vontade dentro da pessoa".* Em termos de aprendizagem, evidencia uma postura de investimento "*tudo isto são coisas que tenho gostado e me têm ensinado, e gosto sempre de aprender e ainda não fico por aqui*", o que é reforçado com a afirmação "*se eu tivesse começado mais nova eu talvez tivesse chegado ao ponto de ir tirar a licenciatura, a idade agora já é diferente".*

1.3.7 Francisco — os projectos profissionais

Francisco tem 39 anos e saiu da escola quando terminou o 1º ciclo, em resultado de uma decisão dos pais: "*devido às opções dos meus pais eu tive que trabalhar, era difícil para eles porem-me a estudar".* Francisco gostava da escola e pretendia continuar a estudar à semelhança dos seus colegas "*foram quase todos estudar e eu não tive oportunidade de ir",* acrescenta "*eu tinha em mim este desgosto de ter só a 4º classe, todos os rapazes da minha idade, da minha inspecção, tirando um ou dois é que não estudou, todos tinham estudos e eu tinha esse desgosto para comigo, de não ter mais estudos*". Após a saída da escola o Francisco

realizou vários trabalhos relacionados com a agricultura e com a pastorícia. Aos 13 anos, trabalhou como ajudante de pastor, mas no início foi difícil: "*foi uma coisa que eu fui contrariado nessa altura, mas tive que optar, em casa não podia ficar e estudar também não".* Foi ajudante de pastor até aos 17 anos: "guardava ovelhas, porcos, cabras, vacas". Durante esse período fez o curso de tosquia mecânica e afirma: "*foi também um dos cursos que me deu mais satisfação, gostei e gosto de fazer*". Este curso foi muito útil na reorientação do seu percurso profissional.

A partir dos 17 anos, iniciou a sua actividade como tosquiador de animais: "*andava de rebanho em rebanho*" a tosquiar os animais. Referindo-se ao curso de tosquia diz: "*não se aprende grande coisa no curso […] mas deu para ter um conhecimento* […] *tinha aulas de teoria, a prática não foi muita porque nem sempre tínhamos ovelhas".* Mais tarde, integrou-se numa empresa deste sector de actividade, onde considera ter realizado a maior parte das aprendizagens no domínio da tosquia, porque teve a oportunidade de aprender com os colegas e com o dono da empresa: "*ele tinha já outra experiência de vida e tosquiavam de outra maneira, esse senhor é que me ensinou mais alguma coisa […] era uma maneira mais prática, para dar mais rendimento, ele tinha de tirar lucro para ele e pôs a gente a trabalhar de outra maneira*"; "*ficámos no meio de outros dois senhores que já lá estavam e eles é que disseram — Olha faz assim! Faz desta maneira que é melhor. Mesmo o patrão ia lá, agarrava a ovelha e dizia — Faz assim. Eu como não tenho assim muita dificuldade em aprender aprendi logo*". Aos 18 anos, tirou a carta de condução de ligeiros, mas o seu objectivo era tirar a de pesados "*depois continuei sempre, sempre com vontade em ir mais longe, aos 21 tirar a carta profissional de pesados*", o que veio a concretizar.

A carta de condução de pesados constituiu-se numa mais-valia em termos profissionais, porque, a partir dos 21 anos, passou a trabalhar, de um modo intercalado, numa fábrica de cortiça e na tosquia: *"fazia alternadamente, estava 6 meses lá na fábrica e os outros 6 meses ia para a tosquia"*, o que aconteceu durante 11 anos. Para a inserção nesta fábrica, foi fundamental a experiência que teve anteriormente com o seu tio na extracção de cortiça e a carta de pesados, porque, muitas das vezes, teve de assegurar o transporte de cortiça em camiões.

Francisco sentiu que deveria repensar o seu projecto profissional e a possibilidade de entrar para a empresa de segurança surgiu quando "*numas das festas populares que a gente tem aqui […] eu conheci aqui um senhor que […] representava aquela firma de segurança […] ele ficou com os meus contactos"*. O Francisco pertencia à Comissão organizadora destas festas. Passado um ano, foi contactado para realizar o processo de selecção para a empresa de segurança: *"já não contava que ele me chamasse*". Realizou os testes psicotécnicos e as entrevistas de selecção "*éramos 7 ou 8 fui o único […] as notas [que tive] foram as melhores […]*

ao fim de três meses só já estava eu, os outros tinham desistido todos. Aquilo parece que é fácil mas também não é fácil, quem não gosta daquilo não consegue lá estar".

Trabalha há 5 anos na empresa de serviços de segurança e exerce as suas funções enquanto segurança numa Câmara Municipal. Ao referir-se a esta experiência diz: *"mudei de vida […] Eu tinha uma certa curiosidade nisso da segurança, gostava… e gosto, tanto que ainda lá estou*". Refere *"foi outra porta que se abriu porque é totalmente diferente a gente andar ai no campo, na vida bruta… sem conhecer ninguém, sem nada… a conversa que a gente tem aqui no campo é uma conversa que não tem nada as ver com a conversa que se tem com outras pessoas naqueles serviços*". Está muito satisfeito *"estou a fazer um serviço que gosto de fazer, gosto bastante do que estou a fazer […] eu tenho muita vontade e gosto muito do que estou a fazer"*.

Ao longo destes cinco anos, Francisco já passou por vários serviços da Câmara Municipal: "*o meu feitio de ser muito… acho que é ser curioso, interessar-me muito pelos assuntos, colocaram-me no edifício principal da Câmara, tive lá um ano e correu lindamente […] onde eu estou agora o rapaz foi-se embora e eu tive de ir para lá, o supervisor disse-me — Aquilo é um serviço ainda mais complicado ainda que este aqui e você tem que ir para lá"*. Sobre o seu serviço actual diz: "*tenho que saber [quem é] a técnica responsável por esse assunto, é um serviço que requer muita concentração, aquilo tem várias áreas […] a gente tem que saber minimamente o que fazem e as pessoas dos vários serviços […] o meu telefone dá para passar chamadas para todos os sectores, depois tem que se aprender, tem que se ler e estudar aquilo, não é um dia que se aprende aquilo […] há pouco tempo [a telefonista] esteve dois meses sem estar lá, eu fazia atendimento e fazia chamadas, mas é o que eu digo, aquilo não se aprende num dia […] eu sei as extensões quase todas [decore]".*

Francisco, pelo facto de possuir apenas o 1º ciclo, sentiu-se várias vezes discriminado: *"quando se tem só a 4ª classe somos discriminados […] senti várias vezes, não devia ser — Ah, só tem a 4º classe […] Mas as pessoas que só têm a 4ª classe às vezes têm tanto valor como os outros que têm o 12º ou que são doutores, e no nosso País há essa discriminação, eu vejo no meu serviço […] — Ah, só tem a 4ª classe não percebe! Não é não perceber, a pessoa que tem a 4ª classe se calhar percebe tanto como o outro que é doutor, ou que tem estudos, se calhar percebe, cada um dentro da sua área […] Toda a gente sabia que eu tinha só a 4º classe, ao ter a 4º classe as pessoas não olham assim para a gente... não passam cartão — Ah, só tem a 4ª classe! Eu acho que era assim, era assim que eles pensavam — Ah! Está ali só tem a 4ª classe, não sabe, não percebe […] Eu sou contra essa discriminação das pessoas que têm a 4ª classe, há pessoas que só têm a 4ª classe porque tiveram de sair da escola*".

Francisco considera ser uma pessoa muito sociável, curiosa, com vontade de evoluir, "*eu sou uma pessoa que faz facilmente amizades*". Reconhece que o contacto com as outras pessoas e a sua capacidade de escuta têm sido fundamentais na realização de aprendizagens: "*este tipo de trabalho tem-me ensinado muito, tem-me ensinado muito profissionalmente […] se calhar todos os dias conheço uma pessoa nova e às vezes até me ensinam qualquer coisa, isso é muito importante […] eu sou do tipo que me interesso por qualquer pessoa, qualquer coisa que apareça… ensinam-me sempre qualquer coisa, todos os dias há sempre uma pessoa que me ensina qualquer coisa […] eu sou uma pessoa que gosto muito de ouvir, do mais pequenino ao mais velhote eu dou atenção a toda a gente*". O interesse pelo conhecimento e o desejo de evolução são evidentes ao longo da entrevista, *"gosto de aprender e estou sempre disponível para novos desafios, o meu objectivo era evoluir".*

Apesar de estar satisfeito com o seu trabalho não está acomodado e está atento a novas oportunidades que possam surgir "*é preciso estar sempre atento porque a primeira oportunidade temos que ir sempre aproveitando e tentando, não há mal nenhum em tentar, se conseguir consegue-se, se não conseguir é mais uma experiência que fica, é mais um conhecimento, são mais pessoas que a gente conhece*". A nível profissional, gostaria de se integrar num serviço da administração pública: "*eu estou sempre atento... eu leio os jornais todos, leio as coisas que saem todas e ando sempre a ver se há uma oportunidade que seja melhor, eu estou empregado, não estou desempregado e gosto do que estou a fazer, mas se tiver oportunidade de passar para a Função Pública ao nível da Câmara, da Segurança Social, de um Registo, de um sitio qualquer […] se vejo que é melhor para mim vou logo*". Francisco considera que a sua evolução resultou, em grande medida, da sua atitude de curiosidade e de sociabilidade, "*é a minha maneira de ser sociável que me leva a esses campos todos, se não fosse uma pessoa tão sociável e tão activa e perguntar toda coisa, e perguntar por tanta coisa, não conseguia chegar onde tenho chegado".*

É uma pessoa ponderada e persistente, reflecte sobre as decisões a tomar e, uma vez decidido, investe naquilo em que apostou, *"se é para assumir é para assumir*". Francisco, nos tempos livres, faz reparações de electrodomésticos, gosta de fazer peças de artesanato em cortiça, de ver televisão e de ler: *"há pouco tempo acabei de ler um livro de Psicologia, é interessante há coisas que eu não sabia e a gente ao ler aprende muito […] eu leio todos os livros, tenho ali livros desde versos, desde poesia… tenho ali uns trezentos livros [na sua biblioteca] […] tenho a colecção toda do Público e as do Prémio Nobel*". Francisco foi secretário da Casa do Povo durante dois anos, faz parte da Direcção da Santa Casa da Misericórdia da sua aldeia e é vogal, há quatro anos, na Junta de Freguesia. No momento da entrevista, estava a

ponderar se deveria fazer parte da nova lista a apresentar candidatura, "*ainda não decidi se vou ou não para Presidente de Mesa*". Esta participação cívica resulta do facto de considerar que deve dar o seu contributo para o desenvolvimento da sua comunidade.

1.3.8 Isabel — da indústria ao trabalho com os idosos

Isabel tem 43 anos e saiu da escola quando concluiu o 6º ano. A sua primeira actividade profissional foi como vendedora na papelaria do irmão: *"eu gostava de estar lá, atender as pessoas, as pessoas também gostavam de mim, iam lá falavam, gostei de estar lá".* Teve também uma curta experiência de trabalho na limpeza de edifícios de uma indústria mineira. Aos 18 anos emigrou para a Suiça e trabalhou numa fábrica de conservas, durante três meses. Depois regressou a Portugal. Este trabalho era sazonal e, após seis meses, regressou com um contrato de nove meses. Por norma, tinha contratos de 9 meses na fábrica e passava 3 meses em Portugal. Após alguns anos, conseguiu um contrato anual e trabalhou nessa fábrica durante 17 anos. Sobre as suas funções, diz: "*[fazia] de tudo um bocadinho, aprendi a trabalhar com umas máquinas, quando as senhoras estavam doentes eu ia para o lugar delas, não tinha um lugar fixo, um dia era para um lado outro dia era para outro, era assim, normalmente não tinha um lugar fixo*".

Isabel trabalhava na selecção dos produtos, *"quando era o tempo da ervilha levava ali 2 ou 3 meses a fazer ervilha, era só ervilha, normalmente eu ia sempre para cima, aquilo tinha muitas cintas, punha-se umas quantas mulheres em cada cinta a escolher, passava só ervilha limpa, e a gente escolhia o lixo e seguiam só as ervilhas, e aquilo conforme era o tempo dos produtos assim era o que nós fazíamos, quando não andavam as máquinas da ervilha andavam a da salada, era por isso que nós corríamos vários lugares, não estávamos sempre nos mesmo […] um dia íamos cortar salada, quando não vinha feijão vinha salada, vinham batatas, quando era o tempo da cenoura, vinham dois ou três meses cenouras, não vinha outro produto, a gente tinha que sair de posto".* Para além da selecção dos produtos, também trabalhava no controlo do peso *"aquilo era tudo máquinas muito modernas, pesavam sozinhas, a lata que levava pouco ia para um lado e a que levava muito ia para outro, tinha que estar sempre uma mulher de cada lado, uma pesava as que levavam pouco, outra pesava as que levavam muito […]. Tínhamos que tirar das que levavam muito e meter nas que levavam pouco, a máquina pesava e deitava fora as que pesavam muito e as que pesavam pouco*".

Sobre este trabalho, refere "*eu com o trabalho fui sempre habituada a trabalhar e gostava de fazer tudo, mas a parte onde eu mais gostava de estar era a pesar, era sempre com*

a mesma colega, nós falávamos e passava mais depressa". Teve também a oportunidade de trabalhar como chefe, no controlo da qualidade "*também fiz algumas vezes de chefe, a minha cunhada era chefe lá, quando ela não ia ou quando era preciso andar entre as máquinas eu também ainda fiz de chefe, de hora a hora tinha que ir pesar as latas, controlar se o peso estava bem, se não estava, se levava a água certa, se ia tudo bem, tinha que controlar, tínhamos uns termómetros para ver a temperatura, depois aquilo era tudo escrito, ainda fiz algumas vezes esse trabalho, de escrever, de tomar nota do trabalho que se fazia, de hora a hora tinha que apontar quantas latas se faziam, das 10 às 11 horas fizemos estas latas, das 11 às 12 horas fizemos estas, contar assim, também fiz ainda algumas vezes*".

Nos últimos quatro anos na Suiça, trabalhou na mesma empresa, mas a fábrica foi reestruturada e passou a produzir massas. Nesse processo de mudança, houve muitos despedimentos mas Isabel ficou: *"muitas pessoas nessa altura tiveram o azar... tiveram que ir para a outra fábrica ou para o fundo de desemprego e eu tive a sorte de ficar, eles por acaso gostavam muito de mim […] não sei se era por gostarem de mim, se não gostassem não me tinha deixado ficar, havia pessoas com mais anos de fábrica do que eu e saíram, e eu tive a sorte de ficar".* Quando se processou a mudança, Isabel teve de aprender a trabalhar com uma máquina computorizada: "*era mesmo um computador, nós programávamos ali, queríamos tantos sacos, programávamos tantos sacos para uma casa, depois queríamos tantos sacos para outra casa ela quando chegava àquela altura parava, aquilo era assim*".

Esse processo de mudança foi um pouco difícil, exigiu-lhe um período de aprendizagem e adaptação: *"nos primeiros dias ainda custou muito, ainda chorei algumas vezes por querer fazer, queria mostrar trabalho e não conseguia, porque não estava habituada, adaptei-me bem mas ainda foi um bocadinho difícil, adaptei-me […] ainda foi um bocadinho complicado. Nos primeiros dias o chefe tinha que ensinar à gente, quando havia uma avaria a gente chamava o mecânico para resolver o problema, quando tínhamos alguma dúvida íamos à chefe perguntar e ela desenrascava-nos porque já sabia trabalhar com as máquinas, desenrascava a gente. Graças a Deus, não tive muitos problemas, adaptei-me bem. Tinha um livrinho, eles iam-me explicando e eu ia lá apontando, quando tinha dúvidas ia lá ver àquela folhinha que eu tinha escrito e desenrasquei-me bem no que respeita ao meu trabalho, ensinaram-me... tive dois ou três dias a aprender, estava ali uma pessoa a ensinar-me e eu aprendi. — Tens que fazer assim, tens que fazer assim! Metíamos uns rolos grandes que é os saquinhos onde vem a esparguete, eu trabalhava numa máquina onde eram os miudinhos, aqueles rolos de massa muito fininha, aquilo até era um bocado complicado porque andava sempre avariado, porque se a máquina fechava e ficavam aqueles rolinhos entupia-se, era um bocadinho complicado, mas não tive*

problemas […] eu adaptei-me bem, mas foi um bocadinho complicado, tive que aprender, foi um bocadinho mais difícil, as outras máquinas na outra fábrica eram máquinas mais simples, aquelas eram máquinas mais complicadas, faziam tudo [sozinhas]". As instruções da máquina estavam escritas em italiano, o que facilitou a aprendizagem "o Italiano percebia-se bem, aprendia-se bem, lá havia uma palavra ou outra que a gente não sabia o que é que queria dizer, perguntava e desenrascávamo-nos".

Isabel gostava muito do seu trabalho e da Suiça, mas os filhos queriam viver em Portugal, o que fez regressar. Dois meses após o regresso a Portugal, Isabel começou a trabalhar como auxiliar num Lar de Idosos: "*eu também não sou muito esquisita, foi uma coisa sem pensar, sem estar à espera, foi no Verão, adoeceram duas pessoas e a chefe não tinha ninguém para substituir no outro dia, estava outra senhora de férias e ela precisava de uma mulher — Ah, agora onde é que eu vou arranjar uma senhora? Onde será que eu vou encontrar alguém para desenrascar a gente? E a minha irmã disse — A minha irmã veio da Suíça não sei se ela quererá? Havia dois meses e meio que eu estava em casa, — ela está sem trabalhar, não sei se ela quer se não, posso-lhe perguntar. […] Eu pensava — Eu nunca trabalhei com velhotes, eu se eu não me adapto, e se eu não gosto! — Tens o resto da noite para pensar, tens que decidir […] depois pensei — Vou experimentar, seja o que Deus quiser, se eu não gostar eu vou e venho para casa, não perco nada. Se chegasse lá e não conseguisse eu vinha para casa […] no primeiro dia parecia que era tudo muito estranho para mim"*. Isabel adaptou-se e está satisfeita com esta nova experiência profissional: *"já há mais de 3 anos que ando lá e estou muito contente, gosto de lá estar, seja aquilo que for, para mim parece que já são da minha família, a gente começa a lidar com eles, dá carinho aos velhotes e começa a gostar, agora é uma coisa que gosto de fazer*".

Mais tarde, surgiu a oportunidade de melhorar o seu vínculo laboral, mas para isso teria de optar pelo horário nocturno. Isabel decidiu experimentar: *"Disseram-lhe — Se quiser fazer as noites a gente faz-lhe um contrato e para de dia não sei se o senhor Padre fará ou não. Comecei a pensar, — Eu vou experimentar. Fui uma noite com a minha irmã, ela teve-me a explicar como era como não era, e depois aquilo mete um pouco de respeito ir sozinhas, ficamos sozinhas com eles […] — Será que eu me vou adaptar? Eu tenho que pensar muito. Tive uma semana que acho que nem dormia a pensar, fui, aceitei, e hoje estou contente, gosto de andar, faço duas noites sim, duas noites não, fico todo o dia em casa até à noite". Sobre as aprendizagens associadas às suas actuais funções diz: ensinaram-me as minhas colegas, quando eu para lá fui elas ensinaram-me, ensinaram-me a mudar a fralda, como é que se devia fazer para não custar tanto […] eu quando para lá fui dava-me o trabalho a dobrar, agora já é diferente a pessoa vai*

fazendo e vai vendo como é da maneira melhor". Isabel aprendeu a aplicar o oxigénio, mas não sabe ainda como se aplica a insulina. Quando foi necessário, pediu a uma colega que o fizesse; todavia, não refere necessidade de frequentar formação e, quando questionada sobre essa questão, afirma: *"não sei se iria aprender mais coisas, porque a gente com o lidar com eles, como a gente lida todos os dias com eles vai aprendendo muita coisa, acima de tudo tem que se ter muita paciência".*

Nos seus tempos livres gosta de frequentar o curso de educação extra-escolar (bainhas abertas, educação para a saúde) e há dois anos que participa no grupo coral feminino da aldeia onde vive: *"tem sido bom, a gente sai daqui, vai a outras terras, conhece outras pessoas, tem contacto com outras pessoas que nunca tínhamos visto, com outros grupos que vão actuar onde nós vamos, também é bom, é uma coisa onde também gosto de andar".*

2. Adultos pouco escolarizados: elementos de síntese dos estudos de investigação

De seguida, apresenta-se uma síntese dos estudos realizados em Portugal, na última década, sobre os adultos pouco escolarizados e as políticas públicas de educação e formação que lhes são dirigidas. As análises resultantes de tais estudos permitem-nos compreender as dimensões histórica, política e social associadas à reduzida escolaridade da população Portuguesa. Os estudos realizados em Portugal no domínio da educação de adultos têm incidido, sobretudo, sobre as políticas públicas, nomeadamente, o ensino recorrente. Porém, a partir dos anos 90, surgiram alguns estudos que, embora centrados nas políticas públicas de educação e formação de adultos, tiveram como principal enfoque os adultos pouco escolarizados.

O estudo "*Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*", coordenado por Luís Imaginário (1998), visava compreender a situação dos adultos pouco escolarizados em termos de adaptação/reinserção profissional, em Portugal. Os autores consideram que o termo "adulto pouco escolarizado" deve ser operacionalizado por referência às variáveis escolaridade obrigatória e à idade. Destacam o carácter mutante desta categoria social, a qual depende, fundamentalmente, do nível de escolaridade considerado obrigatório num determinado momento e contexto. A escolaridade obrigatória é variável de país para país e num mesmo país tem vindo a altera-se ao longo do tempo. Atendendo a esta situação, os autores afirmam que: "os nossos concidadãos nascidos a partir do final dos anos 50, hoje com até cerca de 50 anos de idade, serão considerados formalmente pouco escolarizados se não houverem

completado pelo menos seis anos de escolaridade; os maiores de 50 anos (45, se do género feminino], sê-lo-ão igualmente se não possuírem a instrução primária, isto é, quatro anos de escolaridade completos" (Imaginário *et al.,* 1998, p.37). Neste estudo, são considerados adultos os indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos.

O estudo intitulado "*Aplicação de metodologias de formação para adultos pouco escolarizados*", coordenado por Helena Lopes e Marianne Lacomblez (1999), visava identificar e analisar situações de formação que permitissem às pessoas com baixos níveis de escolaridade (BNE) adquirir competências necessárias à sua manutenção na vida activa, aumentar a empregabilidade e a valorização pessoal e diminuir o risco de exclusão. A designação BNE é semelhante à utilizada em França, onde optam pela sigla BNQ (baixo nível de qualificação). Neste estudo são consideradas pessoas com baixo nível de escolaridade as que tem mais de 15 anos e escolaridade inferior ao 6º ano.

Em 2002, no relatório nacional intitulado *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal. Exame Temático,* redigido por Luís Imaginário e Sílvia Carimbo (na versão preliminar) e por Isabel Duarte e Simone Araújo (na versão final), opta-se pela designação "baixos níveis educativos" (BNE). No estudo temático, são considerados BNE os indivíduos que se situam na faixa etária entre 18 e os 64 anos e que "não são detentores de formação correspondente à actual escolaridade obrigatória, o 9º ano", mas acrescentam "em rigor, devem ser considerados de baixos níveis educativos os que não possuem escolaridade básica e obrigatória correspondente ao seu grupo etário, pelo que haverá adultos, os menos jovens, que, mesmo com apenas seis anos ou até quatro anos de escolaridade, a cumpriram" (p.11).

O elevado número de adultos pouco ou nada escolarizados em Portugal resulta de um conjunto diversificado de factores que se influenciam mutuamente: i) os elementos históricos, sociais e políticos da sociedade portuguesa, sobretudo os respeitantes ao século XX, momento em aumentam as diferenças entre os níveis de escolaridade da população Portuguesa e dos restantes países da Europa; ii) as políticas públicas de educação de adultos nunca se revelaram uma verdadeira prioridade no País, sendo este domínio, progressivamente, marcado por políticas descontínuas, pouco consistentes e com pouco recursos financeiros afectos; iii) as políticas educativas do ensino regular não se têm manifestado eficazes na escolarização da totalidade de crianças e jovens, registando-se abandono precoce e insucesso escolar, sobretudo entre os alunos oriundos de famílias de classes sociais mais desfavorecidas; iv) o sistema produtivo Português tem vindo a assentar a sua competitividade em políticas de mão-de-obra barata, os contextos de trabalho nem sempre apelam à utilização de competências de literacia, pelo que não há incentivo para o seu desenvolvimento entre os adultos e entre aqueles que as

possuem tendem a ocorrer processos de regressão; v) a nível individual, os adultos embora manifestem interesse em adquirir e aperfeiçoar as suas competências de literacia, revelam-se pouco motivados para aderir a processos formais de aprendizagem, o que resulta de um conjunto de factores: as formações baseiam-se sobretudo no modelo escolar; assentam numa lógica de défice, o que inviabiliza quase sempre o reconhecimento dos seus saberes e uma vez ponderado o custo-benefício, o adulto percebe que não é razoável o investimento.

Como foi referido anteriormente, os níveis de escolaridade da população Portuguesa têm de ser interpretados com base nos factores políticos, económicos, culturais e sociais que marcaram o contexto nacional. É nesse sentido que os estudos dedicados à história da educação nos dão importantes contributos para a compreensão da complexidade deste fenómeno. A tese de doutoramento de Justino Magalhães (1994), *"Ler e escrever no mundo rural do antigo regime. Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal"*, incidiu nos processos e níveis de alfabetização do homem, no mundo rural português, do Antigo Regime. O autor procura "desconstruir" a associação entre alfabetização e desenvolvimento socioeconómico, identificando dois paradoxos do "mito da alfabetização": "nem sempre um crescimento de taxas de alfabetismo se traduz num salto histórico, nem todos os períodos de grande desenvolvimento histórico se reflectem num crescimento automático das taxas de alfabetismo (p.519). A investigação procura evidenciar que, a partir do século XVI, no contexto português, quer no espaço urbano, quer no espaço rural, "há uma prática de leitura e escrita por parte de alguns sectores sócio-profissionais" (Magalhães, 1994, p.137). Para o autor, "os prolongamentos entre a cultura oral e a cultural escrita, por um lado e os móbeis, contextos e forma de abertura ao exterior, por outro, afectam profundamente os níveis de alfabetismo e conferem ao mundo rural uma especificidade, face ao mundo urbano" (Magalhães, 1994, p.24). No Portugal do Antigo Regime, os nobres, os eclesiásticos e monges, os membros de profissões liberais, os grandes comerciantes e os proprietários de bens fundiários eram alfabetizados, "podendo por si próprios, fazer uso regular das capacidades de leitura e escrita no seu quotidiano (Magalhães, 1994, p. 513). Nesse período, no meio rural o acesso à leitura e à escrita era mais selectivo, não obstante, alguns sectores sócio-produtivos aprendiam e praticavam a leitura e a escrita com regularidade, nomeadamente, "os proprietários de bens de raiz e/ou bens móveis que assumiam funções de poder e responsabilidades na gestão dos bens materiais e na administração dos assuntos da comunidade" (Magalhães, 1994, p.514/515).

A partir do século XIX, o conceito de alfabetizado passa a ser sinónimo de escolarizado, ideia fundamentada num raciocínio lógico e simples, que assenta, na ideia de que o processo de alfabetização resulta exclusivamente da escolarização. Porém, como defende Magalhães (1994),

a realidade é mais complexa e, por um lado, muitos alunos continuarão a abandonar a escola sem uma habilitação reconhecida, enquanto, por outro lado, muitos outros, crianças ou adultos, aprenderão a ler e assinar o seu nome fora da instituição escolar. Durante o período do Antigo Regime, as práticas de alfabetização estavam fortemente associadas aos contextos sociais e profissionais. Todavia, com o desenvolvimento da escolarização, ocorre uma separação entre a aprendizagem da leitura e escrita e os contextos sociais e culturais, o que, em parte, ajuda a compreender a "retracção por parte de alguns sectores sócio-profissionais em aderirem ao fenómeno escolar" (p.518). Como destaca o autor, o projecto de escolarização apresenta-se como um factor exógeno e fechado em si próprio, porque não reconhece, nem valoriza, a razão prática que estrutura e racionaliza o quotidiano das populações rurais e, em simultâneo, reveste-se de uma forte marca de urbanidade (p.521). Nesse sentido, afirma:

> *"a alfabetização e escolarização revelam-se dois conceitos diferenciados, enquanto o primeiro traduz sobretudo a capacitação de um operador intelectual com o reconhecimento das suas polivalências desde a estruturação do pensamento, a meio de comunicação e de acção, a escolarização opera-se através de uma mudança de atitude e em grande parte através de uma ruptura cultural* (Magalhães, 1994, p.521).

O livro "*Entre a escola e lavoura*" de Fernando Gameiro (1997) resultou de uma investigação no âmbito do mestrado em História, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e incidiu sobre o estudo da alfabetização entre os séculos XIX e XX, na região do Alentejo. O autor destaca a elevada taxa de analfabetismo na região Alentejo, entre a segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX. Nesse período histórico, a taxa de analfabetismo oscilava entre 79% e 84%, valores superiores à média nacional, o que nos permite afirmar que o problema do analfabetismo no Alentejo tem raízes históricas que resultam de especificidades deste território, no contexto nacional. O autor do estudo afirma que "a transição para o século XX consagra o afastamento da Região Histórica do Alentejo em relação às taxas nacionais. O maior investimento na educação não teve, em termos regionais, os resultados obtidos a nível nacional" (Gameiro, 1997, p.187). O estudo menciona alguns obstáculos à alfabetização, no Alentejo: as dificuldades económicas da maioria das famílias, o tipo de povoamento disperso com localidades muito isoladas e a sazonalidade do trabalho agrícola estão entre os principais factores. Como destaca o autor, "o destino de algumas crianças que nunca viriam a saber manipular uma pena, a saber desenhar uma vogal, jogava-se entre a escola e a lavoura" (Gameiro, 1997, p.187). As dificuldades económicas da família

jogavam, na maioria dos casos, a favor da lavoura e, assim, se foram mantendo elevados níveis de analfabetismo nesta região rural enquanto que no país se registava uma diminuição mais acelerada da taxa de analfabetismo.

O livro intitulado "*O Zé Analfabeto no Cinema — O Cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956*" resultou de um estudo elaborado por Cristina Barcoso, no âmbito de uma investigação de mestrado em Ciências da Educação/História da Educação. O estudo confirma o carácter político e retórico das campanhas de alfabetização, o que justifica, em parte, a sua ineficácia. A autora procurou perceber a forma como o cinema foi mobilizado na Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA), entre 1952 e 1956, enquanto ferramenta de propaganda ideológica e instrumento educativo. O estudo permitiu confirmar que a alfabetização assumia dois grandes objectivos: a descida da taxa de analfabetismo, sobretudo para responder a críticas e pressões internacionais, e a imposição de um quadro de valores consonantes com a política (económica, social e ideológica) do Estado Novo. Como refere a autora, "a CNEA nasce para combater o desprestígio português nos fóruns internacionais, por necessidade de se empreender um desenvolvimento económico no país e para assegurar a sobrevivência do regime, manipulando-se melhor as massas" (Barcoso, 2002, p.125). A CNEA dirigiu-se aos jovens e adultos entre os 14 aos 35 anos. Os dirigentes políticos perceberam, que seria fundamental atender às especificidades da educação de adultos, para alterar a imagem negativa que estes jovens e adultos possuíam da escola, o que também justifica a preocupação com a formação de professores. Como refere a autora do estudo, "a CNEA arrastou consigo a exigência da formação de educadores de adultos e é aqui que ganha especial relevo a necessidade de se reciclar agentes de ensino, no que respeita à sua formação pedagógica" (Barcoso, 2002, p.127). Partia-se do pressuposto que os formadores deveriam estar preparados para recorrer a práticas pedagógicas centradas na figura do aluno, de forma a rentabilizar as suas experiências de vida e a diversificar os recursos educativos. Apesar do mérito dos princípios orientadores nos documentos da CNEA, é notória uma tensão entre a modernidade e o conservadorismo.

Embora se defendam as práticas pedagógicas inovadoras, nos documentos da CNEA, o analfabeto é apresentado como um ser dependente, incapaz de resolver os seus problemas e com dificuldades de integração na sociedade moderna, o que denota uma imagem negativa dos analfabetos. Os filmes utilizados na CNEA baseavam-se em actividades e profissões que simbolizavam a vida das classes populares, tentavam promover a história da Pátria (reconquista, descobrimentos e restauração) e a educação sanitária. Contrariamente ao que se defendia no discurso, os filmes, enquanto instrumento pedagógico, assentavam na imagem do ensino

tradicional, centralizado no professor, e não evidenciavam a preocupação de adaptação do discurso ao público adulto nem o recurso aos métodos activos. O discurso político, inspirado nas tendências internacionais da época sobre a educação de adultos, não passou de uma retórica. Na realidade, as práticas de alfabetização de adultos continuaram a inspirar-se no modelo escolar. Este problema viria a caracterizar as políticas públicas subsequentes de educação e formação de adultos em Portugal.

As investigações no domínio da História da Educação (Nóvoa, 1992; Reis, 1993; Ramos, 1993 e 1998), ao possibilitarem a leitura e análise da evolução das políticas e taxas de alfabetização/escolarização da população portuguesa, favorecem a compreensão da multiplicidade dos factores que lhe estão subjacentes (sociais, culturais, económicas, políticos) e a justificação para o panorama actual. O analfabetismo e a reduzida escolaridade na população portuguesa são problemas com raízes culturais, sociais e políticas, não podendo ser entendidos como questões de natureza pessoal, porque ultrapassam em muito a esfera individual. Mais recentemente, o processo de democratização política não foi acompanhado por uma democratização social e educativa. Neste contexto:

> *"não podem, portanto, surpreender as ainda hoje tão elevadas (e no entanto tão naturalizadas ou silenciadas) taxas de analfabetismo entre a população adulta, os baixos níveis de escolarização entre a população activa, a relativa desmotivação para a participação em acções de educação ou de formação e a correspondente falta de procura da educação de adultos. E isto num país cujo atraso educativo é de várias décadas quando comparado a outros países europeus" (Melo, Lima e Almeida, 2002, p.108).*

De entre as investigações que se centram no contexto contemporâneo, é fundamental referir o estudo nacional sobre a literacia, coordenado por Ana Benavente (1996), com o título "*A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*". Este estudo incidiu sobre a caracterização e análise dos níveis literacia da população Portuguesa e fornece-nos importantes pistas de reflexão sobre a situação da literacia dos adultos pouco ou nada escolarizados. O estudo baseou-se numa metodologia múltipla que consistiu, simultaneamente, na aplicação de um inquérito por entrevista a uma amostra representativa (aleatória e estratificada) da população dos 15 aos 64 anos residente em Portugal, e na realização de um conjunto de monografias sobre a literacia em determinados grupos e contextos sociais. O estudo visava identificar as competências de leitura, escrita e cálculo da população Portuguesa, partindo de problemas da vida social, profissional e pessoal. Através do inquérito por questionário, verificou-se um baixo nível de literacia da população portuguesa e confirmou-se uma relação,

ainda que não seja simples nem linear, entre níveis de escolaridade e níveis de literacia. Os adultos sem qualquer nível de escolaridade distribuem-se sobretudo pelo Nível 0 (48% respondeu incorrectamente às questões) e Nível 1 de literacia (47% respondeu correctamente a questões muito simples). Os adultos com o 1º ciclo distribuem-se, essencialmente, pelo Nível 1 (58%) e Nível 2 (31%). Os adultos com o 2º ciclo situam-se, maioritariamente, no Nível 2 (60%).

Os baixos níveis de literacia observados (10,3% dos inquiridos situam-se no Nível 0 e os Níveis 1 e 2 são os que englobam as maiores percentagens, 37% e 32,1%, respectivamente) resultam de um conjunto de factores de ordem familiar, escolar e profissional. Para os autores do estudo, esta situação justifica-se pelas "origens sociais extremamente carenciadas de habilitações literárias, insuficiente expansão do sistema escolar e deficiências materiais, pedagógicas e relacionais das escolas e, ainda, tecido económico profissionalmente pouco qualificado" (Benavente *et al.*, 1996, p.144). A análise dos níveis de literacia da população portuguesa e a sua relação com os níveis de escolaridade revela, por um lado, importantes processos de aquisição de competências por via experiencial e, por outro lado, mecanismos de regressão de competências. No grupo dos adultos sem qualquer nível de escolaridade, incluem-se analfabetos, mas também adultos que sabem ler e escrever, ainda que não possuam o certificado do 1º ciclo do ensino básico. Este grupo distribui-se, equitativamente, pelo Nível 0 e o Nível 1 de literacia. Alguns adultos (5%) sem o 1º ciclo de escolaridade situaram-se no Nível 2. Estes valores permitem confirmar que uma grande percentagem da população portuguesa, em resultado da ausência de competências de leitura e escrita, não apresenta as competências de literacia consideradas fundamentais na sociedade contemporânea. Mas, por outro lado, estes valores também mostram que há uma grande percentagem de adultos que tem competências de literacia superiores às esperadas, atendendo ao seu nível formal de escolaridade (47% atingiu o Nível 1 e 5% atingiu o Nível 2).

Entre os adultos com o 1º ciclo alguns situam-se no Nível 0 (5%); 58% situa-se no Nível 1; 31% no Nível 2; cerca de 5% apresenta o Nível 3 e perto de 1% o Nível 4%. Estes valores revelam fenómenos de regressão de competências de literacia (5% dos adultos com o 1º ciclo situou-se no Nível 0), ainda que alguns adultos possuam competências de literacia superiores às que seriam de esperar, atendendo ao seu nível de escolaridade. Os adultos com o 2º ciclo encontram-se, principalmente, no Nível 2 (60%), embora se registe um valor elevado com o Nível 1 (26%); 10% situam-se no Nível 3, e 3% no Nível 4. Apenas cerca de 1% destes adultos se situa no Nível 0. Estes valores evidenciam processos de regressão de saberes, mas também reforçam a ideia de que há um grupo de pessoas que embora sendo pouco escolarizados apresenta as competências de literacia consideradas fundamentais para a vida quotidiana na

sociedade Portuguesa contemporânea. Os resultados deste estudo revelam a existência de situações de subqualificação escolar, ou seja, há adultos que apresentam competências de literacia superiores às que seriam de esperar tendo em conta o seu nível de escolaridade, todavia, também se regista o inverso devido à regressão de saberes. Como sintetizam os autores do estudo é evidente a aquisição de "competências de leitura, escrita e cálculo por vias não escolares e há também a possibilidade, muito mais frequente, de os percursos de vida e os seus contextos — profissionais, domésticos e outros — não proporcionarem a manutenção e o desenvolvimento dessas competências, mas sim a regressão e perda" (Benavente *et al.*, 1996, p.397). É neste sentido que Lopes (1997) reconhece que os níveis de escolaridade são um indicador importante, mas não totalmente fiável para inferir o grau de conhecimentos e capacidades das pessoas. Isto porque algumas pessoas pouco escolarizadas conseguiram, através das experiências quotidianas, desenvolver e aperfeiçoar um conjunto de competências de literacia, enquanto outras, porventura, mais escolarizadas podem ter regredido nesse tipo de competências ao longo da vida.

A realização das monografias, no estudo sobre a literacia, evidenciou que em determinadas comunidades, marcadas pela cultura popular, predomina a cultura oral. Nestas comunidades, as pessoas raramente precisam de usar competências de literacia de níveis mais elevados e quando tal é necessário, recorrem a estratégia alternativas. Como reforçam os autores, trata-se de contextos em que "a literacia não é valorizada, não é encarada como necessária; não desempenha um papel importante nas experiências de vida passada e nas aspirações em relação ao futuro" (Benavente *et al.,* 1996, p. 353). Nestes casos, os reduzidos níveis de escolaridade e de literacia não funcionam como obstáculos na vida quotidiana dos adultos já que não são condições indispensáveis ao desenvolvimento das suas actividades no contexto familiar, profissional e social. O estudo permitiu perceber que a maioria dos contextos profissionais não apela ao uso de competências de literacia (leitura, escrita e cálculo). Os contextos de trabalho, para além de não funcionarem com um incentivo à aquisição e aperfeiçoamento das competências de literacia podem, inclusivamente, contribuir para a sua regressão. Apesar destes constrangimentos, metade da população inquirida declara que gostaria de melhorar as suas competências de leitura, escrita e cálculo. Segundo os autores, compete à educação de adultos, nas suas diversas modalidades, conquistar este potencial público.

Mais recentemente o estudo "*A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*" elaborado por Patrícia Ávila (2005), no âmbito da investigação de doutoramento, permitiu corroborar a situação anteriormente diagnosticada. Este estudo teve como objectivo a identificação dos perfis de literacia da população e os seus principais factores

explicativos e a análise de novas dinâmicas e processos de bloqueio ou desenvolvimento de competências de literacia e de outras competências-chave para a sociedade do conhecimento. Em termos metodológicos, o estudo incidiu sobre duas dimensões, na análise quantitativa (exploração de bases de dados internacionais sobre literacia) e na análise qualitativa (entrevistas, análise documental, observação directa). A análise dos dados sobre os níveis de literacia confirma que o problema não se coloca apenas nos reduzidos níveis de escolaridade, mas, sobretudo, nas reduzidas competências de base (leitura, escrita e cálculo) da maioria da população Portuguesa. A comparação dos dados entre vários países coloca Portugal numa situação muito desfavorável, evidenciando que uma grande parte da população se situa nos níveis de literacia mais baixos. Os resultados do estudo permitem confirmar as acentuadas desigualdades, em termos de literacia, existentes na sociedade Portuguesa. O nível de escolaridade apresenta-se como um factor determinante nos níveis de literacia:

> *"se o País quando observado a partir dos mais escolarizados, parece acompanhar as sociedades mais desenvolvidas, quando perspectivado na óptica dos menos escolarizados (que são a maioria da população) surge duplamente em desvantagem: o défice de escolarização é reforçado por um défice de competências, mais acentuado do que seria de esperar*" (Ávila, 2005, p.222).

Ávila (2005) embora reforce a elevada correspondência entre níveis de literacia e níveis de escolaridade reconhece que, para se compreender o perfil de literacia dos indivíduos, é necessário analisar também o meio familiar de origem, as trajectórias pessoais e os modos de vida. As diferenças relacionadas com estas variáveis são decisivas no desenvolvimento ou pelo contrário, na regressão, de competências de literacia. Como destaca a autora:

> "*se é verdade que no âmbito da vida profissional muitos adultos desenvolvem e actualizam competências, outros, por razões que tem a ver com o próprio tecido económico e com as competências e certificações de partida detidas, confrontam-se, pelo contrário, com actividades profissionais que pouco requerem a utilização de competências como as de literacia, o que não só impede o seu desenvolvimento, como pode mesmo levar à sua regressão*" (Ávila, 2005, p.502).

Nas últimas décadas, o discurso político e social, em muito decorrente da influência da Teoria do Capital Humano, tem vindo a basear-se essencialmente no pressuposto da existência de numa relação linear e directa entre os níveis de escolaridade da população, a inserção profissional e o desenvolvimento do País. Difundindo-se frequentemente a ideia dos adultos

pouco escolarizados como pessoas com muitas dificuldades de inserção profissional, dificuldades, essas, que tenderiam a aumentar com base nos cenários previstos, que iam no sentido de uma notória diminuição dos postos de trabalho menos qualificados. Estudos mais recentes não só permitem verificar que os cenários traçados sobre a progressiva diminuição e extinção do trabalho pouco qualificado não se têm vindo a concretizar, como também evidenciam a inexistência de uma ligação linear e directa entre os níveis de escolaridade e a inserção profissional. Segundo Lopes (1997), os adultos pouco escolarizados constituem uma população muito heterogénea do ponto de vista da situação face ao emprego, à formação e à inserção na vida profissional e social. No estudo coordenado por Imaginário (1998), os autores concluem que o problema do desempregado entre os adultos pouco escolarizados é, sobretudo, notório em sociedades muito escolarizadas e que em Portugal não é muito evidente devido à reduzida escolaridade da população em geral (Imaginário *et al.*, 1998). No "*Estudo de avaliação das políticas de aprendizagem ao longo da vida*", coordenado por Oliveira das Neves (2005), embora se explicite o discurso da associação linear e directa entre o nível de escolaridade e a situação face ao emprego, os autores reconhecem que, por vezes, é entre detentores de níveis mais elevados de escolaridade que se regista a maior taxa de desemprego: "a conjuntura recessiva, no passado recente, atingiu, assim e sobretudo, os empregos de mais baixas qualificações ainda que, em paralelo, tenha sido o desemprego dos detentores de níveis mais elevados que mais aumentou no 1º semestre de 2004" (Neves, 2005, p.148). Para justificar esta situação, que consideram à partida paradoxal, referem o predomínio de empresas e actividades intensivas em trabalho, a par de uma parcela significativa de activos empregados que desempenha funções em unidades empregadoras de baixo perfil competitivo.

Os dados quantitativos referidos nos vários estudos comprovam a existência de um grande número de adultos pouco escolarizados na população Portuguesa. Porém, embora se considere que este é um problema de difícil resolução, os autores são unânimes ao reconhecer como escassas e ineficazes as políticas públicas orientadas para a educação/formação dos adultos pouco escolarizados em Portugal. Para Imaginário *et al.* (1998), à excepção do ensino recorrente e da educação extra-escolar não há outras ofertas de educação/formação especificamente orientadas para este público, inclusive algumas das ofertas formativas impedem-lhes o acesso, porque exigem a escolaridade mínima obrigatória, variável em função da idade. Com base na análise dos documentos relativos aos instrumentos de financiamento da educação e formação, os autores do estudo fazem referência a "várias intervenções, não especificamente direccionadas para os adultos pouco escolarizados, mas que os poderiam acolher, quase que na prática, os excluem, devido ao funcionamento de mecanismos de

atribuição de prioridade aos mais jovens e escolarizados" (p.209). Neste estudo, assim como no coordenado por Lopes e Lacomblez (1999), apresentam-se várias propostas para melhorar os incentivos financeiros e as intervenções no domínio do emprego e da formação, por se considerar que os adultos pouco escolarizados ou BNE não têm constituído um público-alvo prioritário.

No relatório temático, coordenado por Imaginário (2002), é mencionada a intervenção inovadora da ANEFA e a pertinência das ofertas de educação e formação de adultos que sugiram, sob a sua tutela, nos últimos anos em Portugal, principalmente, dos cursos EFA e dos CRVCC. Na oferta dirigida aos adultos com baixos níveis de escolaridade, destacam as medidas inseridas no sistema educativo (ensino recorrente), na articulação entre o sistema educativo e o sistema de emprego (cursos com dupla certificação, escolar e profissional) e a formação profissional, quer a organizada por entidades formadoras públicas e privadas, quer directamente pelas empresas. Os autores fazem um balanço positivo das políticas públicas de educação e formação de adultos, reforçam a importância e pertinência das medidas que surgiram nos últimos anos expressamente orientadas para os adultos com baixos níveis de escolaridade, caso dos cursos EFA e dos CRVCC. A oferta de educação e formação de adultos em Portugal apresenta, no momento, uma "grande diversificação, quer a nível dos promotores e do enquadramento, quer a nível dos percursos formativos, o que evidencia um esforço de adequação aos diferentes públicos adultos, aos seus diversos contextos e necessidades de formação, procurando, igualmente, motivar a procura" (Imaginário *et al*., 2002, p.39). Quanto à formação profissional, reconhece-se que apenas é promovida nas empresas de maiores dimensões, ou seja, uma minoria no contexto empresarial Português, o que reforça a importância das políticas públicas de formação dirigidas aos activos empregados com baixos níveis de escolaridade. Ao longo do relatório, é destacada a importância estratégica de se investir na educação e formação de adultos com baixos níveis educativos, como forma de corrigir eventuais situações de subcertificação, de aumentar os níveis formais de escolaridade entre a população activa Portuguesa e de inverter a tendência da reduzida procura de formação por parte destes públicos.

O estudo coordenado por Neves (2005) reforça a ideia de que, embora se reconheça, com frequência, o problema do baixo nível de escolaridade da população portuguesa, os adultos pouco escolarizados raramente são mencionados como grupo prioritário nas políticas de aprendizagem ao longo da vida. As políticas públicas de educação dirigidas para os adultos pouco escolarizados apostam, essencialmente, na alfabetização e educação e no processo de reconhecimento, validação e certificação de competência. Com base neste estudo é possível

verificar que as políticas públicas de formação profissional são especialmente orientadas para desempregados e desfavorecidos e, em alguns casos, impedem o acesso dos adultos pouco escolarizados. Algumas medidas de formação exigem como requisito de acesso a habilitação mínima do 6º ano de escolaridade ou a escolaridade mínima de referência para a idade. Estas políticas centram-se unicamente nos adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos, ou seja, nos activos, e estão particularmente orientadas para os desempregados e desfavorecidos. O estudo confirma que a ênfase atribuída às políticas de educação de adultos resulta, principalmente, da sua instrumentalização ao serviço da gestão de recursos humanos. As políticas inspiradas na aprendizagem ao longo da vida baseiam-se numa perspectiva redutora e instrumentalizada da educação de adultos e não assumem a importância da diversidade e da complementaridade das práticas que constituem este domínio. As políticas públicas, para além se centrarem unicamente na alfabetização e educação de base, na formação profissional e no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, nem sempre prevêem e estimulam as desejáveis complementaridades e articulações entre as diferentes dinâmicas de educação e formação de adultos.

Lopes (1997) coloca a seguinte questão: Como é que um adulto pouco escolarizado adquire novas competências? A resposta a esta pergunta tem que ter em conta os efeitos da experiência e da "desaprendizagem" decorrentes das rotinas, assim como a influência de factores cognitivos, afectivos, motivacionais e sociais. A resposta a esta questão é essencial para se equacionarem as ofertas formativas. Na perspectiva da autora, a formação dirigida aos adultos pouco escolarizados deve articular a teoria e a prática, partir de reflexões sobre a prática profissional dos adultos e sobre os seus problemas e, sempre que possível, envolvê-los na discussão dos conteúdos a contemplar na formação. Tais factores são determinantes para criar as condições cognitivas, afectivas e motivacionais necessárias para mobilizar estes adultos para a formação de carácter formal. Referem que para os BNE, a melhor e muito provavelmente a única solução para melhorar a sua empregabilidade, ou seja, para diminuir o risco de exclusão, é ligar estreitamente a formação ao emprego, ou, pelo menos, a situações de trabalho concretas.

No estudo temático coordenado por Imaginário (2002), é mencionado que as pessoas não prosseguem os estudos e não investem na formação formal, porque tem havido, no contexto Português, capacidade de absorção de mão-de-obra com baixos níveis de escolaridade. Todavia, considera-se que esta situação tende a alterar-se bastante no futuro. A resistência na adesão à formação, por parte dos adultos com baixos níveis educativos, resulta de diversos factores: "a fraca valorização social da aprendizagem em determinados meios socioculturalmente menos favorecidos; a representação negativa da escola e da formação; e a

inserção em meios socioprofissionais pouco exigentes em matéria de qualificações" por outro lado, "do ponto de vista da oferta, até há pouco tempo, eram também os adultos portadores de baixos níveis educativos aqueles que menores oportunidades de acesso tinham, seja por insuficiência de oferta no seu meio de inserção, seja porque a mesma não se encontrava especificamente direccionada para esta população" (Imaginário *et al.*, 2002, p.43). As estatísticas apresentadas no estudo confirmam a ideia de que os adultos frequentam formação, sobretudo, por motivos profissionais. Quando os adultos entendem que as suas competências são suficientes para o exercício da actividade profissional ou quando as suas chefias não valorizam a formação como enquadrada num projecto organizacional, dificilmente aderem à formação, porque não a percepcionam como uma mais-valia. À semelhança de outros estudos, os autores destacam um conjunto de aspectos que funcionam como constrangimentos no acesso dos adultos pouco escolarizados à formação: i) dominância do modelo escolar de educação e formação; ii) desadequação das metodologias, dos materiais e dos espaços da formação; iii) lacunas na formação de formadores; iv) desvalorização e ausência de reconhecimento dos saberes e competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida. Destaca-se ainda a importância do estudo e disseminação de boas práticas de educação e formação de adultos, como estratégia para consolidar e alargar as inovações que se registam no país neste domínio. Considera-se que as novas abordagens educativas/formativas podem contribuir para difundir outra imagem da formação, tornando-a mais aliciante e cativante, o que poderá contribuir para aumentar, progressivamente, a adesão dos adultos mais renitentes.

O estudo de investigação realizado por Luís Rothes (2005) para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação designado "*Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos — Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido",* entre outros aspectos, fornece-nos elementos sobre a imagem que os adultos pouco escolarizados têm da formação. O autor aplicou um questionário a 333 jovens e adultos pouco escolarizados do concelho de Guimarães que não se encontravam a frequentar formação. Estes adultos apresentam baixas taxas de frequência de ensino de segunda oportunidade e de formação profissional, ainda que 43% dos indivíduos contactados se revele muito interessado em voltar a estudar. Os indivíduos que apresentam uma maior intenção de voltar a estudar são, por norma, as mulheres, os jovens entre os 20 e 29 anos, os activos empregados e as domésticas. A obtenção do diploma da escolaridade obrigatória e a melhoria da situação profissional estão entre os motivos mais destacados para justificar a intenção de voltar a estudar, mas também surgem outros factores: poder vir a apoiar os filhos na escola, aprender coisas úteis para a vida diária, perceber melhor o mundo, conseguir uma bolsa de formação, convívio com

outras pessoas. Entre os adultos inquiridos, verifica-se que há uma falta de confiança relativamente à capacidade de aprender, como refere o autor "ao contrário do que o senso comum muitas vezes estabelece, sair de casa para se envolver num processo formativo é, para a maioria dos adultos, muito mais uma dificuldade do que um factor de participação" (Rothes, 2005, p.475). Questionados sobre o local de promoção da formação, os adultos apresentam opiniões distintas, em função do sexo, da idade e da situação perante o trabalho. As soluções formativas nas empresas são sobretudo destacadas pelos homens e entre os jovens (15-19 anos), pelos mais escolarizados e pelos que procuram o primeiro emprego. A preferência pela formação na escola é evidente junto das mulheres, nos grupos etários intermédios (20-54 anos), nos menos escolarizados e entre os que estão mais afastado do mercado de emprego, como é o caso dos desempregados e das domésticas. Todavia, a promoção de formação na escola é a opção que acolhe maior unanimidade. O mesmo ocorre quanto ao tempo da formação, a maioria prefere aulas nocturnas, ainda que um número não negligenciável de adultos prefira aulas de dia ou ao fim-de-semana.

Quando questionados sobre o contexto de aquisição de importantes competências para o dia-a-dia, os adultos pouco escolarizados associam a escola como local quase exclusivo para a aprendizagem da leitura e escrita, o desenvolvimento das restantes competências é atribuído em simultâneo a vários contextos. As competências mais directamente relacionadas com a actividade profissional são sobretudo associadas à aprendizagem no local de trabalho. A família e os amigos/vizinhos são reconhecidos como importantes para o desenvolvimento de competências relacionais, de comunicação e de compreensão do mundo. Como refere o autor, "se exceptuarmos o seu papel na promoção de competências elementares de literacia e numeracia, a funcionalidade das aprendizagens escolares é pouco percebida pelas classes populares pouco escolarizadas" (Rothes, 2005, p.483), o que evidencia a questão do sentido das aprendizagens escolares, ou melhor, a ausência de sentido, factor que funciona, em muitos casos, como impedimento da materialização do desejo de voltar a estudar. Os motivos destacados como impeditivos de participação em formação são de natureza diferenciada: primeiro, factores que resultam da dificuldade em conciliar a vida diária com a formação; segundo, factores resultantes do sentido atribuído à formação e das capacidades percepcionadas para a obtenção de sucesso (falta de confiança na capacidade de aprendizagem); e terceiro, factores relacionados com a organização e funcionamento da oferta. Entre os factores considerados mais impeditivos, os adultos destacam: a dificuldade em conciliar a formação com o trabalho; o cansaço após o dia de trabalho; a dificuldade em conciliar a formação com as tarefas no lar, o apoio aos familiares ou com os trabalhos precários (biscates).

Ainda que estes factores revelem, objectivamente, obstáculos respeitantes à dificuldade em conciliar a vida diária com a formação, eles podem camuflar factores do segundo tipo e que, em muitos casos, estão intimamente relacionados com a organização e funcionamento da oferta. Como, por exemplo, a falta de confiança nas suas capacidades de aprendizagem; o não reconhecimento de benefícios na frequência de formação; a idade avançada e as recordações negativas da escola. A multiplicidade de factores destacados pelos adultos pouco escolarizados como impeditivos de adesão à formação evidencia as dificuldades em tornar este público potencial em público efectivo das práticas de educação e formação formais.

A percentagem de frequência de acções de educação e formação é muito reduzida, na população portuguesa (Ávila, 2005). A autora menciona o paralelismo entre os baixos níveis de participação nas modalidades educativas formais e os reduzidos níveis de literacia. Todavia, também, neste domínio se registam fortes desigualdades sociais entre os adultos, relacionadas com os níveis de escolaridade, "enquanto os mais providos de competências estão a conseguir aproveitar as oportunidades que podem conduzir à melhoria das suas qualificações e capacidades" (Ávila, 2005, p.231), os restantes tendem a estar cada vez mais afastados das novas ofertas e das possibilidades de recuperação dos níveis de qualificação escolar e níveis de literacia. Em Portugal, regista-se uma grande disparidade no acesso à formação entre os que possuem o 9º ano de escolaridade e aqueles que não o têm: "a probabilidade de quem tem o 9º ano continuar a estudar é cerca de 26 vezes superior à daqueles que ainda não alcançaram esse patamar mínimo" (Ávila, 2005, p.303). Em 2003, apenas 1% dos adultos pouco escolarizados frequentava formação de âmbito formal. Numa análise por género, verifica-se que apenas 1% das mulheres pouco escolarizadas frequentaram formação formal nesse ano, valor que ainda foi inferior, no caso dos homens (0,7%). Estes valores são muito reduzidos e revelam-se insuficientes "por si só, para modificar, a curto ou médio prazo, de forma significativa, o padrão de qualificação escolar da população portuguesa" (Ávila, 2005, p.304).

As ofertas direccionadas para o reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, que surgiram na última década em vários países na Europa, inclusive em Portugal, inspiram-se numa (re)valorização epistemológica da experiência e têm contribuído para fortalecer a pertinência e importância da aprendizagem experiencial. Em Portugal, o discurso sobre os adultos pouco ou nada escolarizados assentou nas últimas décadas, sobretudo, na ideia de que estas pessoas tinham um conjunto de lacunas a nível dos saberes e competências, o que seria uma causa dos sucessivos atrasos do desenvolvimento do País. O desenvolvimento de investigação e formação baseadas na História de Vida, assim como a expansão dos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos contribuíram para um

melhor conhecimento dos processos de formação experiencial e para a alteração do discurso sobre os adultos pouco escolarizados. A intervenção da ANEFA fundamentou-se na revalorização epistemológica da experiência dos adultos, o que teve consequências positivas na alteração social do discurso produzido sobre os adultos com baixos níveis de escolaridade. O relatório temático (Imaginário, 2002) é claramente influenciado por este novo discurso político e social sobre os adultos pouco escolarizados. Os autores deste estudo admitem que alguns adultos com níveis de escolaridade reduzidos estão numa situação de subcertificação escolar que urge corrigir. Afirmam que 62% dos activos têm uma escolaridade formal inferior ao 9º ano, todavia, não se pode concluir que estão numa situação de défice de competências, com consequências negativas na sua inserção e desempenho social, profissional e familiar. Os autores deste estudo afirmam:

> *"a ausência de escolaridade formal não significa necessariamente que tais trabalhadores, em muitos casos, não possuam de facto, competências assaz superiores e tanto profissionais como pessoais. Assim, para além de um iniludível défice de qualificações escolares e profissionais entre os nossos activos — dai afirmar-se, com razão, que são portadores de baixos níveis educativos e de qualificação — deve igualmente reconhecer-se que muitos deles são penalizados por apresentarem um défice de reconhecimento, validação e certificação dos saberes e competências que efectivamente possuem" (Imaginário et al., 2002, p.31).*

O estudo que realizei, em 2001, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação/Formação de Adultos, intitulado "*Processo de formação de adultos não escolarizados — A educação informal e a formação experiencial*" permitiu identificar a diversidade e riqueza de saberes experienciais de que os designados "analfabetos" são detentores. As aprendizagens que os adultos não escolarizados realizaram ao longo da sua vida, nos vários contextos, são muito diversificadas. Estas aprendizagens compreendem o saber, o saber-fazer e o saber-ser e resultaram da necessidade de resolver problemas, de fazer face a exigências e desafios com os quais se depararam ao longo da vida. O processo de aprendizagem experiencial, resultante de modalidades educativas não formais e informais, permitiu a estes adultos assegurar a sua inserção profissional e social. A aquisição de saberes e competências ocorreu através de processos de aprendizagem experiencial, baseados na observação e experimentação, implicando mecanismos de tentativa/erro e de aperfeiçoamento (Cavaco, 2001, p.183). Os adultos não escolarizados desenvolveram um conjunto de estratégias para fazer face a situações diárias, em que o domínio de competências de literacia (leitura, escrita e cálculo) se revelou, à partida, fundamental. As estratégias a que recorreram são de três tipos: estratégias de

superação, estratégias de compensação e estratégias de aprendizagem. As estratégias de superação resultaram da exploração de mecanismos alternativos à aprendizagem, como forma de contornar os problemas e as situações, para os quais era fundamental o domínio das competências de leitura e escrita. Este tipo de estratégia pode consistir na criação de uma lista telefónica em que o adulto associa desenhos/símbolos ao nome de cada pessoa. As estratégias de compensação resultam das situações em que os adultos recorreram ao apoio de outras pessoas da sua rede de relações, quando, por exemplo, pedem a um vizinho para ler a sua correspondência. As estratégias de aprendizagem consistem na aquisição e desenvolvimento de competências consideradas fundamentais para o dia-a-dia, caso do aperfeiçoamento do cálculo mental. Os adultos pouco escolarizados entrevistados evidenciaram possuir uma atitude reflexiva e crítica perante algumas questões da actualidade. A análise dos percursos de vida dos adultos que aderem ao RVCC permite reforçar a importância da aprendizagem experiencial, enquanto mecanismo que possibilita a inserção profissional, social e familiar dos pouco escolarizados.

Rothes (2005) verificou que a quase totalidade dos adultos mais jovens (20-29 anos) teve experiências de insucesso no ensino regular; o que também aconteceu para um número muito elevado de adultos entre os 30-54 anos (65% teve experiências de insucesso); apenas entre os adultos com mais de 55 anos se registam valores inferiores no que respeita ao insucesso escolar (36,8%). Os motivos de saída da escola são muito distintos. Entre os adultos mais velhos é comum a saída precoce da escola estar associada à necessidade de inserção no mercado de emprego, devido a dificuldades económicas na família. Para estes, a saída da escola não foi, geralmente, uma opção mas, sim, uma imposição dos pais. Entre os adultos-jovens é mais frequente a associação entre a saída da precoce da escola e os insucessos repetidos. Esta situação é também mencionada pelos adultos que aderiram ao processo RVCC e foram inquiridos no âmbito do estudo realizado por Januário (2006).

O estudo realizado por Sílvia Januário (2006), no âmbito do mestrado em Ciências da Educação/Formação de Adultos, com o título "*O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência ao reconhecimento e certificação de competências*", centrou-se nos efeitos do processo RVCC junto de adultos certificado num Centro. Os adultos quando questionados sobre os motivos de interrupção do percurso escolar, mencionam "necessidades familiares", todavia, os motivos relacionados com o desinteresse relativamente aos conteúdos e forma do ensino escolar também são destacados. Através destes elementos, é possível inferir que os adultos pouco escolarizados têm diferentes representações sobre a escola, o que afecta, de modo muito distinto, o posicionamento que têm face à experimentação de outras oportunidades educativas formais. Grosso modo, podemos considerar três tipos de situações: i) os adultos que saíram da

escola não por opção, mas por imposição, normalmente, associada à necessidade de uma inserção precoce no mercado de trabalho; neste caso, guardam uma boa imagem da escola e da aprendizagem e têm competências razoáveis de leitura e escrita; ii) os adultos que não chegaram a frequentar a escola ou que o fizeram durante pouco tempo e que não dominam as competências de leitura e escrita; estes dificilmente aderem à formação formal, porque têm muitas inseguranças relativamente à sua capacidade de aprendizagem "encaram com muito receio a experiência escolar e insistem na coragem que é preciso ter para a realizar" (Rothes, 1995, p.218); iii) os jovens-adultos que saíram da escola em virtude do insucesso, não gostam da escola e, em alguns casos, manifestam-se inseguros quanto à sua capacidade de aprendizagem.

2.1 Ensino recorrente: o predomínio do modelo escolar e do público jovem

Em Portugal, regista-se a ausência de uma politica pública integrada e consistente no domínio da educação de adultos (Lima, 2005; Canário, 2007). Como refere Licínio Lima (2005, p.32), "a heterogeneidade e a pluralidade da educação de adultos enquanto campo de práticas sociais nunca terá sido objecto de políticas públicas globais e polifacetadas, mas antes de orientações segmentadas e heterogéneas, geralmente de curto prazo", marcadas por descontinuidades e ausência de fio condutor. Para Rui Canário (2007), a ausência de uma política estatal de educação de adultos integrada não pode ser justificada pela falta de tradição da educação de adultos em Portugal, pela falta de estudos de diagnóstico, nem pela falta de recursos financeiros. Primeiro, porque mesmo em plena ditadura se desenvolveram práticas de educação de adultos, nomeadamente, práticas inspiradas na educação popular; segundo, porque nas últimas décadas foram elaborados diversos estudos e análises que permitem elucidar os constrangimentos das políticas de educação de adultos e que apontaram recomendações para as ultrapassar; terceiro, porque, nos últimos 20 anos, Portugal usufruiu de avultados financiamentos comunitários por via do FSE. Ou seja, "se as ideias não faltaram, também não é lícito atribuir o caminho seguido à falta de recursos" (Canário, 2007, p.224). Na sua perspectiva, esta situação indicia uma "escolha política deliberada e consciente de um rumo construído em ruptura com o passado recente, percepcionado como perturbador e incómodo" (p.225). Para este autor, as orientações políticas de educação de adultos desde 1976 têm de ser enquadradas num movimento mais global de normalização social, que visava, essencialmente, garantir a legitimidade das políticas centralizadas sob a égide do Estado e controlar as forças

sociais que se revelaram capacitadas para implementar processos autónomos e participados, no período posterior à revolução de 25 de Abril. Já durante o Estado Novo, a educação de adultos se havia afirmado como "um campo de resistência e autonomia à margem da esfera do Estado" (Canário, 2007, p.224-225). A educação de adultos adoptando a sua tradição inicial, enquanto um conjunto de práticas orientadas para os processos de mudança e emancipação social dificilmente se coaduna com as preocupações políticas predominantes após 1976, cujo objectivo principal era a normalização social. As práticas de educação de adultos, que no período do Estado Novo foram, muita das vezes, obrigadas à clandestinidade, após um período de grande expansão e visibilidade social, viram-se progressivamente reféns da excessiva centralização por parte do Estado, que delas se apropriou e progressivamente as esvaziou de sentido. Situação que resulta de uma opção política deliberada e assente no desinvestimento das políticas públicas de educação de adultos. Alberto Melo designa esta situação de "obscurantismo programado". Na sua perspectiva,

> *"a classe política portuguesa, os sectores hegemónicos da sociedade de ontem e de hoje sempre alcançaram um grande sucesso nas suas intenções […] de impedir aquela maioria dos portugueses adultos de se tornarem verdadeiros cidadãos por forma a participarem, conscientemente e informadamente, na (re)organização e na (re)criação da res publica"* (Melo, 2004, p.43).

As políticas públicas de educação de adultos em Portugal, nos últimos 30 anos, têm-se circunscrito unicamente às questões da alfabetização e educação de base, o que indicia uma perspectiva redutora deste campo de práticas caracterizado pela diversidade e complexidade, situação que é evidente na análise da Lei de Bases do Sistema Educativo. Como sinaliza Rui Canário (2007, p.220), esta Lei reflecte um carácter duplamente redutor: primeiro, porque reduz a educação ao ensino escolar; segundo, porque na educação escolar, a educação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos nada ou pouco escolarizados. A Lei de Bases, enquanto instrumento que visava enquadrar a globalidade de dimensões educativas da responsabilidade das políticas públicas, omitiu importantes domínios da educação de adultos enquadrados na educação não formal e não assumiu a formação profissional como uma modalidade de educação de adultos. Na sequência desse reducionismo, durante a década de 80 e 90, as políticas públicas de educação de adultos restringiram-se, essencialmente, à educação de carácter formal orientada para a lógica da segunda oportunidade. O parecer nº1/96 do Conselho Nacional de Educação, resultante de um estudo de análise sobre as orientações políticas nacionais e internacionais e de síntese de estudos sobre as práticas de educação e

formação de adultos e a literacia. O parecer destaca que a análise da legislação revela a incorrecta "tendência para reduzir a educação de adultos ao ensino recorrente" (CNE, 1997b, p.42) e a falta de vontade política para um investimento sério, abrangente e coerente na educação de adultos.

As políticas públicas do Ministério da Educação orientaram-se, neste período, para a alfabetização e educação de base por via do ensino recorrente. Os restantes domínios ou ficaram sob a tutela de outros ministérios ou, simplesmente, não foram assumidos pelo Estado. Augusto Santos Silva e Luís Rothes (1998), no estudo de avaliação do impacto do PRODEP no ensino recorrente, mencionam o carácter redutor das políticas públicas de educação de adultos quando afirmam: "não há, entretanto, nenhuma razão aceitável para que os processos educativos que cabem neste amplo continente que é a educação de adultos, sejam redutoramente concebidos como modos de conseguir níveis «mínimos», ou «elementares» — no limite, nada ou pouco distantes do tradicional «ler, escrever e contar» — na população excluída do acesso regular aos bens e títulos educativos" (p.81). O carácter redutor das políticas públicas de educação e formação de adultos é notório e funciona como um grande constrangimento, pois a nível político, nunca foi dada unidade e sentido estratégico à educação de adultos, enquanto domínio heterogéneo e multifacetado. Para Melo, Lima e Almeida (2002):

> *"limitar uma política e um sistema públicos de educação de adultos às áreas de intervenção do ensino recorrente (como sucedeu no passado) ou aos projectos e objectivos de formação profissional, ou mesmo às tentativas de integração parcial dos dois universos (como parece estar hoje a ocorrer), significaria de facto amputar tal sistema da riqueza de realizações típicas de um conceito amplo de educação de adultos, ou circunscrevê-lo a objectivos de feição vocacionalista, enclausurando todo o potencial da educação de adultos num sistema de formação profissional (mesmo que com inegáveis benefícios para este) e, a prazo, conduziria a educação de adultos ao definhamento e à extinção" (p.125).*

Os estudos sobre o ensino recorrente são unânimes em considerar que esta oferta é marcadamente influenciada pelo modelo escolar e, nesse sentido, extremamente desadequada face ao público que visa servir, os adultos. Jorge Pinto, Lisete Matos e Luís Rothes (1998), no estudo "*Ensino recorrente: relatório de avaliação*", destacam que, embora no plano dos princípios e da legislação, este subsistema reforce as especificidades da educação de adultos, no domínio da organização e funcionamento das práticas há uma clara perversão, o que induz a um conjunto de tensões e fragilidades. As práticas de ensino recorrente distanciam-se bastante dos princípios orientadores definidos nos documentos legais, ideia corroborada no estudo de

António Nogueira (1996), com o título "*Para uma educação permanente à roda da vida*" que, ao incidir na análise de práticas do 2º ciclo do ensino recorrente, verificou que "as características holísticas, globalizadoras e interdisciplinares pressupostas não tiveram expressão na realidade quotidiana" (p.315)". O estudo evidenciou as dificuldades que os formadores do ensino recorrente apresentam para se descentrarem das práticas escolarizadas. Para esta situação contribui o facto da maioria ser e/ou ter sido professor no ensino regular e de não ter formação na área da educação de adultos. A escolarização das práticas educativas do ensino recorrente é uma fragilidade denunciada pelos formandos contactados e que os levou, em alguns casos, a pensar desistir. O ensino recorrente é tido como aborrecido, monótono e desmotivante para os formandos, as aulas são consideradas demasiado expositivas e o discurso dos formadores nem sempre é perceptível (Nogueira, 1996).

No estudo realizado por Maria Alice Oliveira (2003), no âmbito da tese de mestrado em Ciências da Educação/Formação de Professores, com o título "*Ensino Recorrente: Teorias e Práticas Convergentes?*", os formandos entrevistados reforçam esta apreciação: "as matérias são as mesmas"; "afinal é quase igual ao de dia"; "as matérias continuam difíceis" (p.165). A autora afirma que os formandos mais jovens "não vêm uma utilidade imediata, pela qual os saberes teriam uma aplicação no seu quotidiano" (p.179). O estudo de Rui Duarte (1998), "*Para uma educação visual de adultos. Uma experiência em contexto escolar e extra-escolar*", um trabalho de investigação de Mestrado em Educação/Educação de Adultos, evidencia, mais uma vez, a falta de sentido das unidades curriculares do ensino recorrente, para os formandos. O próprio autor da investigação enquanto formador sentiu necessidade de adaptar o currículo das Unidades Capitalizáveis da disciplina de Artes Visuais, por este ser muito teórico e pouco ajustado aos formandos (Duarte, 1998). Nogueira (1996), tendo por referência o 2º ciclo do ensino recorrente, considera que a dinâmica criada não permitiu a concretização das linhas de inovação contempladas a nível das propostas curriculares, o que é notório na afirmação: "as inovações curriculares propostas na peça original, ficaram em grande parte no tinteiro" (p.319). As práticas de ensino recorrente baseiam-se no modelo escolar, como tal não são adequadas nem para os adultos, a quem procuravam servir, nem para os jovens que desejavam encontrar uma via alternativa à escola para concluir o 9º ano de escolaridade. O ensino recorrente, ao funcionar como uma "escola nocturna", inviabiliza-se enquanto alternativa à escola e dificilmente poderá funcionar como uma segunda oportunidade, tanto para os adultos como para os jovens pouco escolarizados.

Os estudos sobre o ensino recorrente destacam a ambiguidade que o tem caracterizado. Este subsistema, embora previsto inicialmente para o público adulto, tem vindo, de um modo

progressivo, a constituir-se numa segunda oportunidade para os jovens que abandonaram o ensino regular, na sequência do insucesso escolar (Rothes, 1995; Nogueira, 1996; Pinto, Matos e Rothes, 1998; Santos Silva e Rothes, 1998; Oliveira, 2003). O diagnóstico realizado nos vários estudos é unânime sobre esta matéria, "o peso dos jovens no público do recorrente não é nada despiciendo. Estatisticamente eles prevalecem [...] por isso mesmo se diz, com justeza, que houve uma deriva da educação de adultos, a qual se afastou muito de uma definição ampla de que partira, para se centrar quase obsessivamente numa escolarização compensatória dirigida a um público juvenil" (Santos Silva e Rothes 1998, p.53). O estudo realizado por Amélia Sancho (1993), "*A escola na educação de adultos. A educação de adultos na escola – Um estudo de caso",* inserido numa investigação de Mestrado em Educação/Administração Escolar, centrou-se na organização, funcionamento e percepção dos actores relativamente ao 2º ciclo o ensino recorrente e permitiu reforçar o predomínio do público jovem. O estudo incidiu em quatro turmas do 2º ciclo do ensino recorrente e evidenciou a presença de um público maioritariamente jovem. A maioria dos jovens (85%) que frequentava estas turmas tinha entre 15 e 24 anos e os restantes 15% situavam-se no grupo etário entre os 25 e 39 anos. A investigação realizada por Zina Abreu (2000), no âmbito do Mestrado em Educação/Desenvolvimento Curricular, intitulada "*Ensino recorrente na região Autónoma da Madeira*", também confirmou o predomínio do público jovem. Este estudo visava caracterizar os formandos do 3º ciclo de ensino recorrente na Região Autónoma da Madeira, no ano lectivo 1996/1997. A análise dos dados do questionário, ao qual responderam 310 alunos, evidencia que o ensino recorrente nesta região Autónoma regista a tendência nacional. Ou seja, o ensino recorrente é frequentado, essencialmente, por jovens que abandonaram a escola na sequência do insucesso. A amostra do estudo é considerada representativa da população do 3º ciclo do ensino recorrente na região Autónoma e demonstra a presença de uma população jovem. A média de idade é de 25 anos; no grupo etário até aos 19 anos situam-se 28,5% do total de formandos e no grupo etário dos 25 aos 34 anos, 37,2%. Os adultos com idade superior a 35 anos representam apenas 10% do total de formandos do 3º ciclo do ensino recorrente.

A presença de um grande número de jovens nos cursos de ensino recorrente, inicialmente concebidos para os adultos, tem colocado um conjunto de constrangimentos, quer para os formadores, quer para os formandos. Na investigação de Luís Rothes (1995), "*Escola para adultos ou educação de adultos? Um estudo da política pública e da participação em educação de adultos*", enquadrada no mestrado em Ciências da Educação/Área de Especialização em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social, o autor considera que "a preponderância dos jovens tem consequências importantes" (p.215) e origina ambiguidades

difíceis de contornar. Os adultos tendem a considerar pouco profícua a presença de jovens com interesses e motivações completamente distintos dos seus (Rothes, 1995; Nogueira, 1996). Nem sempre os modos de trabalho pedagógico, adequados para os adultos, também o são para os jovens. Santos Silva e Rothes (1998) reconhecem a importância do PRODEP na expansão e consolidação da oferta de ensino recorrente, mas consideram que este programa contribui para reforçar a tendência deste subsistema funcionar, essencialmente, como uma segunda oportunidade para os jovens. Inicialmente, os cursos financiados por este programa não podiam ser frequentados pelos adultos com idade superior a 45 anos.

A tese de mestrado realizada por Maria José Esteves (1996a), "*O retorno à escola: a procura de formação no ensino recorrente de adultos face aos novos contornos do analfabetismo*", centrada no estudo das dinâmicas do ensino recorrente dos concelhos de Almada e do Seixal, visou caracterizar os formandos envolvidos nestas práticas, assim como as suas trajectórias sociais e escolares e os obstáculos que limitam o acesso a este tipo de formação. Quanto ao perfil dos formandos do 1º ciclo, a autora refere o predomínio das mulheres com idade superior a 35 anos; quando têm idade superior a 60, trata-se geralmente de adultos que não sabem ler nem escrever. Estas mulheres são, sobretudo, domésticas e reformadas. Entre os formandos do 2º ciclo, predominam os rapazes jovens (15-24 anos) que abandonaram a escola e não concluíram a escolaridade obrigatória. Embora identifique um perfil tipo de formandos para cada nível de ensino do ensino recorrente, a autora destaca a heterogeneidade de idades, percursos sociais e escolares. Os motivos de frequência do ensino recorrente são também muito distintos em função da idade e da situação face à profissão. Entre os activos, as razões profissionais (inserção, progressão, mobilidade) são determinantes. Os formandos mais idosos mencionam com frequência a satisfação pessoal e o convívio. Os mais jovens aderem ao ensino recorrente para concluir a escolaridade obrigatória e, em muitos casos, em resultado da pressão familiar. Quanto à reduzida participação no ensino recorrente por parte do público potencial, a autora destaca factores diversos como, a dinâmica da própria oferta e algumas características dos adultos. Entre os factores do primeiro tipo encontram-se a inadequada formação de formadores, na maioria das vezes professores do ensino regular; a diversidade de perfis de formandos na mesma sala (jovens adultos e adultos com idade mais avançada). Os factores do segundo tipo estão relacionados com sentimentos de vergonha, comportamentos de comodismo e com a falta de informação dos adultos que constituem o público potencial. Todavia, "no que se refere às características da própria população os motivos que contribuem para a ausência de procura de formação são bastante diversos" (Esteves, 1996b, p.231). Esteves (1995) realizou, também, uma caracterização, baseada em dados quantitativos, sobre o analfabetismo em Portugal. Estudo

esse designado por "Os novos contornos do analfabetismo, analfabetismo ou iletrismo: O que é? Quem são? Onde estão?".

A frequência do ensino recorrente tem de ser analisada e enquadrada num conjunto diversificado de factores pessoais, sociais, profissionais e de organização e funcionamento da própria oferta formativa. O estudo "*Começar de Novo. Ensino Recorrente no Feminino: um estudo de caso*", realizado por Isabel Duarte, José Maranhão e Nélia Silva (1997) comprova a diversidade de factores que influenciam e determinam a adesão ao ensino recorrente: motivos de natureza pessoal (motivação para aprender); social (para conviver com outras pessoas) e profissional (mudar de emprego, inserção profissional, manter o emprego). Abreu (2000) constatou que o principal motivo de retorno a uma situação educativa formal se relaciona, principalmente, com a questão profissional (mobilidade, progressão ou inserção profissional), o que é assumido por 65,8% dos inquiridos. A maioria dos formandos inquiridos encontrava-se a trabalhar (70,7%), todavia, 75,7% confessou-se insatisfeito com a sua vida profissional, "uma boa parte dos inquiridos tem uma expectativa de mobilidade social ascendente (…) Esta expectativa passa também pelos estudos e pode ser a razão pela qual frequentam, em boa parte, o ensino recorrente" (Abreu, 2000, p. 150). Esta ideia é reforçada por Oliveira (2003) quando refere que os formandos da turma em estudo aderiram ao ensino recorrente, principalmente, por motivos profissionais. Os formandos desejavam concluir a escolaridade obrigatória por considerarem que isso lhes permitiria melhorar a sua situação profissional.

O estudo coordenado por Imaginário (1998) mostrou que, embora quantitativamente os resultados do ensino recorrente sejam muito escassos, em termos qualitativos quando os adultos têm sucesso, esta experiência permite o desenvolvimento de competências de comunicação e de relacionamento, a promoção da auto-estima e de independência, o aumento da confiança nas suas capacidades, inclusive, na capacidade para aprender. Ainda que adoptem uma perspectiva crítica, os mais jovens tendem a preferir o ensino recorrente e a considerá-lo mais adequado e pertinente do que o ensino regular (Sancho, 1993; Abreu, 2000; Oliveira, 2003). Estes estudantes destacam a possibilidade de adaptação dos conteúdos aos seus interesses e valorizam muito a disponibilidade dos professores no apoio que lhes dão, assim como o tipo de relações mais informais que estabelecem, considerando que os professores adoptam uma postura de responsabilização e respeito mútuo.

O estudo de Duarte, Maranhão e Silva (1997), baseado em histórias de vida de formandas do 1º e 2º ciclo do ensino recorrente (enquadrados no PRODEP, com componente profissionalizante), no concelho de Palmela, destaca a apreciação positiva que fazem desta experiência. As formandas, no geral, consideram insuficientes as aprendizagens no âmbito da

componente profissionalizante, mas, quase todas, evidenciam a importância desta experiência no reforço da sua auto-estima e autoconfiança e algumas colocam a hipótese de prosseguir estudos. A apreciação positiva registada em ambos os estudos terá de ser entendida com prudência. Trata-se da opinião dos formandos que não desistiram e para ficarmos com uma ideia mais abrangente teríamos de contar também com o depoimento dos desistentes.

O estudo elaborado por Maria do Carmo Gomes (2002), intitulado "*Literacia e educação de adultos. Percurso, processos e efeitos: um estudo de caso*", inserido numa investigação de mestrado, centrou-se na compreensão de um conjunto de elementos relacionados com público que frequenta o 1º ciclo do ensino básico, do ensino recorrente. Entre os formandos encontrava-se um grande número de beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido. A autora realizou um estudo de caso e orientou a investigação para três níveis de análise. No primeiro nível, procedeu à identificação das trajectórias sociais e dos modos de vida dos adultos. No segundo nível, analisou a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana e identificou as competências de literacia. No terceiro nível, procurou compreender os efeitos da dinâmica dos cursos nos adultos.

A partir da informação empírica, a autora elaborou uma tipologia que permitiu compreender, que embora estes adultos apresentem em situação idêntica quanto às competências de literacia (nulas ou rudimentares) e às condições sociais, manifestam uma grande diversidade de posições e entendimentos face às relações que estabelecem com os materiais escritos na vida quotidiana e face à forma como encaram as práticas educativas do ensino recorrente, em que participam. A tipologia é constituída pelos "beneficiários", que aderem ao curso por motivos de imposição exterior e cuja frequência assume um carácter obrigatório para assegurar a continuidade do Rendimento Mínimo Garantido. Estes adultos encontram-se muito afastados do sistema educativo e das lógicas escolares e posicionam-se essencialmente no nível zero de literacia. Neste caso, os efeitos resultantes da frequência do curso são muito escassos, devido à reduzida mobilização dos adultos para o processo de ensino-aprendizagem. Os "aprendentes" revelam uma motivação intrínseca para a frequência do curso e estão motivados para o processo de ensino-aprendizagem, embora as suas competências de literacia sejam nulas ou rudimentares. Os formandos classificados nesta situação não eram, na maioria dos casos, beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido. Os "instrumentais" são, sobretudo, beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido e apresentam competências básicas de literacia. Estes indivíduos são designados por "executores da literacia", porque dão apoio à família e à comunidade quando é necessário resolver assuntos que exijam o domínio de tais competências.

A frequência do curso, neste caso, está, sobretudo, relacionada com a obtenção do diploma escolar, o que permite o reconhecimento e validação social das suas competências.

Embora os efeitos da aquisição das competências de literacia nem sempre sejam evidentes, a maioria dos adultos faz um balanço positivo da frequência no curso. Os efeitos sociais da sua participação estão relacionados com o convívio e com o estabelecimento de relações sociais mais alargadas. As competências que os adultos transportam para o curso, bem como as razões inerentes à sua adesão e as representações que têm da escola e dos saberes aí adquiridos condicionam bastante a sua mobilização, as aquisições realizadas ao longo da dinâmica e os efeitos daí provenientes. Os modelos pedagógicos adoptados nos cursos em análise são baseados em lógicas escolares, valorizam o pensamento abstracto em detrimento do pensamento concreto, o que pode condicionar fortemente o sucesso dos adultos envolvidos nestas práticas educativas. A autora afirma que "as lógicas de aprendizagem escolar sobrepõem-se às lógicas de aquisição de competências pelo uso dos saberes informais, estes já consolidados nos quotidianos desta população" (Gomes, 2005, p.82). As aprendizagens realizadas nos cursos, embora relacionadas com as competências de literacia (leitura, escrita e cálculo), surgem descontextualizadas e não são referenciadas tendo em conta os possíveis contextos de uso, o que dificulta a sua aquisição e transferência para as situações do quotidiano, por parte dos adultos. Os recursos humanos e materiais, o espaço físico, o envolvimento dos actores educativos locais, e a articulação e coordenação da oferta do ensino recorrente a nível local são factores determinantes no funcionamento das práticas e que, na generalidade dos casos, têm vindo a constituir-se os seus principais domínios de fragilidade.

A investigação realizada por Amélia Sancho (1993) reforça a ideia do desinvestimento do Estado na concretização da política pública de ensino recorrente, o que tem vindo progressivamente a contribuir para depauperar este subsistema de ensino. A autora destaca a inexistência de condições mínimas para o processo de ensino-aprendizagem, o que se reflecte necessariamente na qualidade do trabalho realizado, na mobilização e motivação dos formandos e formadores. Os formandos não têm armários onde possam guardar os seus materiais/trabalhos e os equipamentos são desadequados para o público adulto, "as mesas e cadeiras são do tamanho adequado a adolescentes de 10 a 14 anos de idade. Esta situação cria mal-estar físico aos alunos do curso nocturno" (Sancho, 1993, p.148) acrescentando que "os espaços não são personalizados, nem próprios, nem acolhedores, não podendo os formandos deixar quaisquer vestígios da sua presença" (p.149), porque na realidade a sala pertence à turma que frequenta a escola durante o dia. Durante o período nocturno, quando decorrem os cursos de ensino recorrente, a escola que acolhe estas dinâmicas não assegura nenhum serviço

de apoio aos formandos e formadores, a sala de professores, a biblioteca, a reprografia, a papelaria, a cantina, a secretaria e o bar estão encerrados. Os professores contactados manifestaram o seu total desagrado por esta situação, embora tenha uma larga experiência profissional "trabalham em condições precárias " (Sancho, 1993, p.170).

A investigação de mestrado em Ciências da Educação/Formação de Adultos intitulada "*Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar (2000/2003)*", da autoria de Celeste Simão (2005), teve como objectivo compreender a dinâmica de educação e formação de adultos na Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente e da Educação Extra-Escolar de Abrantes. A investigação permitiu reforçar a ideia de que se regista uma progressiva diminuição de recursos humanos e financeiros na educação de adultos, o que tem vindo a funcionar como um constrangimento à acção dos actores locais. Na Coordenação Concelhia de Abrantes, os recursos são insuficientes tendo em conta a dimensão do concelho, a elevada taxa de analfabetismo, o número de actividades solicitadas pela comunidade e as parcerias em que a Coordenadora Concelhia se encontra envolvida.

O papel dos Coordenadores Concelhios é determinante para o tipo de dinâmica gerada a nível local, a qual depende, em grande medida, da forma como estes se enquadram e relacionam com as estruturas verticais (hierarquias regionais e centrais) e as redes horizontais locais. No concelho estudado por Rothes (1995), verifica-se que a forma como Coordenadora Concelhia se enquadrou e relacionou com a autarquia permitiu a criação de uma parceria que ultrapassou em muito a mera disponibilização de espaços físicos e recursos financeiros. O autor menciona a existência de projectos de intervenção comunitária em que a autarquia local se assumiu como um pólo gerador e nos quais há uma grande presença da acção da coordenação concelhia de ensino recorrente e educação extra-escolar. Neste caso, "a forte inserção local induz alterações significativas no tipo de trabalho" (Rothes, 1995, p.198) que as Coordenações Concelhias desenvolvem. O autor refere que, a articulação e trabalho conjunto com outros actores locais, foi fundamental para a identificação de problemas, de recursos disponíveis e potencialidades. Simão (2005) destaca a participação da Coordenadora Concelhia em diversas parcerias, enquanto representante local do Ministério da Educação. Este tipo de participação é muito positivo, porque permite o contacto com outros actores locais, mas também tem vindo a afigurar-se como um constrangimento, na medida em que reduz substancialmente a disponibilidade para o planeamento, coordenação e concretização dos cursos de ensino recorrente e extra-escolar. Neste caso, o problema que o autor do estudo identifica resulta directamente da escassez de recursos humanos nas Coordenações Concelhias.

O estudo de João Batista (1999) corrobora a tendência de diminuição de recursos das Coordenações Concelhias, o que tem vindo a limitar a intervenção e a autonomia dos responsáveis locais. O seu trabalho, intitulado "*Intervenção das autarquias no desenvolvimento da educação de adultos",* enquadrou-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação/Educação de Adultos. O autor pretendia compreender o grau de intervenção das autarquias no desenvolvimento da educação de adultos, no período posterior ao 25 de Abril de 1974 e centrou-se na dinâmica do concelho de Chaves. O estudo evidencia as tensões resultantes de uma política de educação de adultos marcada pela desconcentração de serviços, embora no plano discursivo se fundamente na descentralização. No domínio técnico-pedagógico, o Coordenador Concelhio é tutelado pelos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, mas no plano financeiro, depende bastante dos apoios da autarquia. Todavia, esta situação é problemática uma vez que a transferência de competências para as autarquias, na área da formação de adultos, não foi concomitante com a transferência das respectivas dotações financeiras.

As políticas para a educação de adultos são definidas e geridas a partir de directivas dos órgãos centrais e regionais do Ministério da Educação, e ao poder político local é apenas pedido que assegure algumas condições materiais e físicas para a sua execução. Esta situação é muito delicada para os Coordenadores Concelhios que têm, por vezes, de gerir conflitos político-partidários para que o seu trabalho não seja prejudicado. Ao ter como referência do concelho de Chaves, o autor confirma a existência de pedidos de financiamento anuais, por parte da Coordenadora Concelhia, aos responsáveis da Câmara Municipal e os cortes a que estes foram habitualmente sujeitos. Por norma, a autarquia atribuía metade da verba solicitada, mas, por vezes, não atribuiu qualquer montante financeiro ao ensino recorrente. A supressão do orçamento por parte da autarquia teve consequências na dinâmica da educação de adultos no concelho. Em 1996/97 ocorreu a mudança do Coordenador Concelhio e, a partir de então, a autarquia assume um maior protagonismo na definição das orientações estratégicas da Coordenação Concelhia e impõe outra dinâmica.

No momento de realização do estudo, a Coordenação Concelhia assumia um conjunto diversificado de actividades, tais como: a gestão da biblioteca itinerante e do Clube de Emprego, a organização de jogos populares, de uma revista e de um programa de rádio, a promoção de um projecto de intervenção comunitária, a colaboração no grupo do Rendimento Mínimo de Inserção e o apoio às Associações locais (Grupo de Danças, Associações culturais, recreativas e desportivas). Para assegurar os montantes financeiros necessários à intervenção, os professores destacados na Coordenação Concelhia criaram uma Associação e apresentam

candidaturas a financiamento. Embora se possa pensar que, actualmente, há um dinâmica de educação de adultos mais diversificada e consistente, o autor afirma: "a forma como está a acontecer a Educação de Adultos no Concelho, apesar de «animada», não é consensual. Se até 1996 era, de certa forma, segregada, agora é tida, frequentemente, como entretenimento […] A secura da escolarização mais ou menos disfarçada, não pode ser substituída, de um momento para o outro, por mera animação de circunstância". O autor acrescenta, "a animação que interessa à Câmara e que a Coordenação Concelhia concretiza, não pode passar para segundo plano a dimensão educativa. A procura de equilíbrio entre estas duas vertentes apresenta-se como um longo caminho a percorrer" (Batista, 1999, p.182). A política pública de educação de adultos, no concelho em estudo, quando orientada pelas directivas nacionais tem vindo a ser, essencialmente, guiada numa perspectiva de educação compensatória, inspirada no modelo escolar; por outro lado, quando mais assumida pela autarquia tem vindo a ser orientada para a componente de ocupação de tempos livres. Ou seja, quer num caso quer noutro, tem-se subestimado a diversidade de práticas inerentes ao campo da educação de adultos. Como considera o autor, "o poder autárquico ainda não assumiu que com a Educação de Adultos e pela Educação de Adultos se pode servir de uma forma mais adequada a causa do desenvolvimento sustentado e sustentável: o verdadeiro objectivo" (Batista, 1999, p.186). As práticas de educação de adultos no concelho de Chaves retratam o que ocorre na generalidade dos concelhos do País, onde "a educação e formação de adultos vai, infelizmente, dependendo muito da relação pessoal (boa ou menos boa) entre as pessoas que se encontram à frente de iniciativas (coordenadores concelhios, por exemplo) e o poder local, regional ou central" (Silvestre, 2003, p.118), o que é tanto mais notório quanto menor for a dotação orçamental para este sector educativo.

A lógica inerente à organização e funcionamento do ensino recorrente e da educação extra-escolar, também, surge como um motivo da ineficácia das políticas públicas de educação de adultos. A lógica de implementação do ensino recorrente incide, usualmente, numa perspectiva de prestação de serviços. A Coordenação Concelhia visa "oferecer um serviço a um grupo específico, com base no diagnóstico que sobre as suas necessidades é realizado" (Rothes, 1995, p.176) a que acresce o problema deste serviço ser planificado centralmente. Deste modo, é controlado pelos organismos centrais e regionais e assume "um elevado grau de inflexibilidade perante as diferentes necessidades locais" (Rothes, 1995, p.176). A incidência na lógica de prestação de serviços contribui para manter e aumentar dependências que "não favorecem um envolvimento progressivo das pessoas na procura de soluções para os seus problemas e necessidades, no quadro de uma formação para a autonomia" (Rothes, 1995,

p.202), o que constitui uma das grandes fragilidades das políticas públicas de educação de adultos, em Portugal.

Os estudos sobre o ensino recorrente, embora destaquem um conjunto de fragilidades e constrangimentos que justificam a ineficácia deste subsistema educativo, também reforçam a ideia de uma grande variabilidade no funcionamento pedagógico e organizativo destas práticas. Segundo Pinto, Matos e Rothes (1998), a variabilidade decorre das diferentes percepções e apropriações do ensino recorrente e dos espaços de autonomia dos actores locais. Estes autores ressaltam a coexistência de experiências pedagógicas notáveis com situações educativas que se revelam inadequadas para o ensino recorrente. Consideram o trabalho pedagógico desenvolvido pelos formadores como algo determinante na qualidade das experiências educativas e evidenciam a importância estratégica do recrutamento dos formadores. A diversidade de práticas pedagógicas no ensino recorrente é também mencionada por Oliveira (2003). No estudo, afirma que, se por um lado, há formadores que revelam esforços para adaptar os conteúdos e os métodos de ensino à especificidade dos formandos adultos, por outro lado, também surgem casos de resistência à mudança, "as aulas expositivas e o ensino tradicional conseguem ter lugar mesmo num sistema que reclama a diferenciação e a autonomia dos alunos" (p.170). O discurso dos formandos mostra a coexistência de diferentes abordagens pedagógicas: alguns formadores optam pelas aulas expositivas "num decalque das aulas do ensino regular", outros optam pela não directividade do ensino. Estes últimos assumem uma atitude passiva "deixando o aluno completamente desamparado no seu processo de aprendizagem" (Oliveira, 2003, p.170). Os formandos expressam a sua preferência pelos formadores que optam pela articulação entre a exposição e a realização de trabalhos práticos. A qualidade do trabalho pedagógico depende de um conjunto de variáveis, entre as quais se destacam algumas tidas como fundamentais: por um lado, o modo como o formador consegue gerir a situação, como adapta as metodologias e os conteúdos às especificidades dos formandos e como mobiliza estratégias para os motivar; por outro lado, as expectativas que tem acerca da capacidade de aprendizagem dos formandos e a sua própria capacidade enquanto formador, para promover a formação (Rothes, 1995).

A diferença de estratégicas de ensino-aprendizagem adoptadas pelos formadores no ensino recorrente também está associada à diversidade de perfis dos formadores envolvidos. Pinto, Matos e Rothes (1998) destacam a diversidade de perfis dos formadores do ensino recorrente: por um lado, os docentes com muitos anos de experiência no ensino recorrente e que optam por este subsistema por conveniência de horário ou por gosto; por outro lado, os docentes com pouca ou nenhuma experiência que são "obrigados" a leccionar neste subsistema. Nas

equipas do ensino recorrente há formadores a tempo inteiro e formadores a tempo parcial, estes últimos leccionam, simultaneamente, no ensino regular. A opção pela participação na educação de adultos "foi determinada, sobretudo, por razões que se prendiam com estratégias de evolução nas suas carreiras de professores" (Rothes, 1995, p.174). Os formadores, para além de apresentarem graus distintos de implicação no ensino recorrente, têm também situações diferenciadas quanto à sua formação na área da educação de adultos. A maioria destes profissionais não tem qualquer formação na área e só um reduzido número realizou formações especializadas em educação de adultos. Os formadores do ensino recorrente não têm uma carreira própria e o seu vínculo a este subsistema de ensino é sempre muito precário. Rothes (1995) destaca, também, a importância da coesão simbólica das equipas do ensino recorrente nas dinâmicas geradas a nível local, o que influencia sobremaneira a implicação dos vários actores envolvidos.

O ensino recorrente é "uma realidade complexa, com inúmeras contradições que vão condicionar o próprio funcionamento deste tipo de ensino" (Abreu, 2000, p.155). Pinto, Matos e Rothes (1998) enumeram um conjunto de constrangimentos, no âmbito da concepção, organização e funcionamento do ensino recorrente, que se repercutem na qualidade do trabalho pedagógico: o perfil e a formação dos formadores; a sua colocação tardia e compulsiva, a acumulação de funções docentes no ensino regular e no ensino recorrente, a falta de condições físicas e materiais de trabalho, a ausência de acompanhamento técnico-pedagógico e de avaliação das suas práticas, o isolamento, o absentismo e a mobilidade dos formadores. Celeste Simão (2005) faz alusão a alguns destes factores ao afirmar que, na maioria dos casos, o ensino recorrente é assegurado por professores que não têm formação específica na área educação de adultos, embora alguns apresentem um larga experiência de participação nos cursos do ensino recorrente. A autora refere que as práticas docentes não são objecto de avaliação. Os documentos de política inspiram-se nos princípios teóricos defendidos para a educação de adultos, porém, na prática, não foram reunidas as condições para agir em conformidade. As intenções "não se traduziram num investimento em termos de formação de professores, permitindo que um sistema que se queria diferente continuasse a reger-se de modo semelhante ao do ensino regular" (Abreu, 2000, p.153).

O plano curricular do ensino recorrente por unidades capitalizáveis não surtiu os efeitos esperados. As investigações comprovam que "as vantagens do ensino recorrente por unidades capitalizáveis ficam-se mais pelo discurso já que, no plano prático, os constrangimentos têm sido mais que evidentes (Abreu, 2000, p.160). As unidades capitalizáveis que, no plano dos princípios, visavam flexibilizar as práticas e permitir a realização de percursos individualizados de

formação colocaram um conjunto de dificuldades tanto aos formadores como aos formandos, porque a sua lógica foi pervertida. Ou seja "temos, então a persistência de um sistema de ensino tradicional, rigidificado por uma sequencialidade das unidades capitalizáveis de difícil flexibilização" (Abreu, 2000, p.155). O estudo de Maria Fátima Costa (2002) "*O ensino secundário recorrente por unidades capitalizáveis: a dinâmica do itinerário individual de formação"*, realizado no âmbito do mestrado em Ciências da Educação/Formação de Adultos corrobora esta situação. A autora refere que o ensino secundário recorrente por unidades capitalizáveis embora tendo surgido como uma inovação e uma tentativa de aproximação ao público adulto, no plano das práticas, não correspondeu às expectativas que lhe estavam associadas. A autora refere que não foi necessário muito tempo para se perceber que tais expectativas haviam sido goradas; as taxas de abandono dos alunos mantiveram-se altas e os níveis de certificação muito reduzidos. O estudo salienta um conjunto de factores que ajudam a compreender a ineficácia das unidades capitalizáveis e que, no geral, coincide com os grandes problemas do ensino recorrente: i) mais uma vez, tratou-se de implementar inovações por decreto sem que se tivessem criado as condições no terreno para que tais inovações pudessem ter eco; ii) a mudança permanente e fugaz das orientações políticas "algumas orientações estão em vigor durante pouco tempo e, por vezes, nem sequer chegam a ser adoptadas, dado que são rapidamente substituídas por outras" (Costa, 2002, p.194); iii) a falta de formação dos formadores, nomeadamente, na educação de adultos e coordenação; iv) ausência de coordenação e de trabalho em equipa entre os vários docentes da turma; v) ausência de espaços, equipamentos e serviços apropriados para assegurar a pesquisa, a leitura e a realização de trabalhos; vi) ausência de acompanhamento dos alunos; vii) o sistema, que visava flexibilizar e personalizar os percursos do ensino recorrente, contribuiu para tornar ainda mais complexo e rígido o sistema de avaliação; viii) ausência de mecanismos de reconhecimento e validação de saberes, contrariamente ao que estava definido na legislação.

A dificuldade de captação de público, o elevado número de abandonos e o reduzido número de adultos certificados são elementos que comprovam a ineficácia do ensino recorrente. Esta tendência tem-se agravado, ao longo dos anos, e resulta de um conjunto de factores amplamente diagnosticados nos estudos sobre o ensino recorrente (Sancho, 1993; Pinto, Marques e Rothes, 1998; Abreu, 2000; Costa, 2002; Oliveira, 2003). Imaginário *et al.* (1998) atribuem a elevada taxa de abandono do ensino recorrente a um conjunto diversificado e interdependente de factores:

"incompatibilidade de horários lectivos com os ritmos de vida profissional e familiar dos aprendentes; práticas educativas excessivamente próximas das outrora vividas na escola e que deixaram «más recordações»; inadequação de instalações e equipamentos, também demasiado «escolarizados», além de, por vezes muito afastados dos locais de vida dos aprendentes; envolvimento de numerosos participantes em actividades sazonais que, periodicamente, obrigam a deixar a frequência regular de um curso" (p.126).

Os estudos sobre o ensino recorrente destacam a enorme diferença entre o público inscrito e o público potencial, as elevadas taxas de abandono e a reduzida taxa de certificação. Para Pinto, Matos e Rothes (1998) a procura é simultaneamente elevada e insuficiente. Elevada, porque, em termos absolutos, o número de inscritos é considerável; insuficiente porque a procura é muito inferior ao vasto universo do público potencial. Imaginário *et al*. (1998) referem-se à reduzida adesão dos adultos pouco escolarizados ao ensino recorrente, mais evidente entre os homens e avançam com um conjunto de motivos para justificar essa situação:

"a «vergonha», mais persistente nos homens, em admitir a condição de analfabeto ou quase analfabeto; a pequena disponibilidade e apetência para «sacrificar» os tempos-livres; a «indiferenciação» profissional, pouco exigente de mais e melhor escolaridade; a «insensibilidade» de muitos empregadores para recompensar o investimento que os seus trabalhadores adultos pouco escolarizados se disponham a fazer para se valorizar culturalmente" (p.125-126).

Os factores que funcionam como obstáculos à inscrição dos adultos no ensino recorrente são diversificados. Rothes (1995) aponta três tipos: i) os que resultam da condição social dos adultos; ii) os que se manifestam na disposição dos potenciais formandos; iii) os que resultam da organização e funcionamento da oferta formativa. Relativamente ao primeiro tipo de obstáculo, o autor menciona os trajectos sociais e profissionais destes adultos, considera que aprenderam a conviver e naturalizaram a situação decorrente do seu baixo nível de escolaridade, por outro lado, as responsabilidades familiares e profissionais dificultaram o acesso às ofertas educativas formais e o custo de oportunidade de acesso à formação funcionou, em muitos casos, como um motivo suficientemente forte para a não adesão. Nos obstáculos do segundo tipo, destaca a falta de confiança na capacidade de aprendizagem e o receio de "pôr em causa a ideia construída de que só não aprenderam porque não tiveram oportunidade para o fazer" (Rothes, 1995, p.225). Os obstáculos do terceiro tipo não devem ser menosprezados quer porque, como já se viu anteriormente, são notórios quer porque são fundamentais para contornar os anteriores.

Os estudos evidenciam que o público captado pelas políticas públicas, quando estas são lançadas, é o mais motivado para participar, mas que, uma vez esgotado esse público, a procura tende a diminuir, porque as características da oferta não permitem a captação da maior parte do público potencial. Alguns estudos (Pinto, Matos e Rothes, 1998; Santos Silva e Rothes, 1998) referem-se à tendência de esgotamento da capacidade de expansão dos níveis do ensino recorrente que já têm mais anos de existência, porque uma vez captado um primeiro público, mais disponível e interessado em envolver-se na segunda oportunidade, "revela-se depois bem mais difícil captar aqueles que estão para além dessa primeira vaga de procuras" (Santos Silva e Rothes, 1998, p.46). Para estes autores, coloca-se o problema da reduzida adesão ao ensino recorrente face à potencial procura, não só pelo número de adultos pouco escolarizados, mas também porque nos estudos (Benavente *et al*, 1996; Rothes, 2005) estes adultos demonstram interesse no prosseguimento de estudos. Esta aparente contradição "impõe uma maior atenção às barreiras e obstáculos cuja convergência trava a materialização do desejo em procura efectiva" (Santos Silva e Rothes, 1998, p.48).

Para Rothes (1995) e Santos Silva e Rothes (1998), é fundamental ajudar os adultos pouco escolarizados a ultrapassar, por um lado, a falta de confiança nas suas capacidades, nomeadamente, na capacidade de aprendizagem e, por outro lado, o receio do insucesso nessa nova experiência educativa. Estes autores consideram que a conquista de novos públicos para o ensino recorrente terá de passar pela aposta nas intervenções que manifestam uma boa receptividade dos adultos pouco escolarizados, como é o caso dos cursos de educação extra-escolar; pela inserção dos cursos de alfabetização em dinâmicas mais globais de desenvolvimento local; e pela proximidade dos formadores e coordenadores concelhios às comunidades. Celeste Simão (2005) contribui para reforçar esta ideia ao mencionar a elevada participação e motivação dos adultos quando se tratam de actividades decorrentes de pedidos apresentados pela própria comunidade e realizadas em parceria com outros actores locais, como por exemplo, as Associações, Câmara Municipal e Coordenadores de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de concelhos contíguos.

Para se superarem as fragilidades e os problemas inerentes ao ensino recorrente e anteriormente abordados, Pinto, Matos e Rothes (1998) apresentam um conjunto de recomendações: i) assegurar o desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino recorrente, o que revela a importância de se repensarem as finalidades e objectivos deste tipo de ensino e a flexibilização da oferta para adaptação à diversidade da procura e dos contextos e dinâmicas locais; ii) orientar o ensino recorrente para o público adulto, assegurar-lhe uma tutela própria e um corpo de formadores com preparação técnico-pedagógica, desvinculando-o do modelo

escolar; iii) resolver o problema do insucesso e abandono escolar dos jovens, no âmbito do ensino regular e das escolas, de modo a que este problema das "escolas" não continue a constituir um dos principais problemas do ensino recorrente, como tem vindo a ocorrer; iv) rever o conteúdo e extensão dos currículos e programas, flexibilizar os modelos organizativos, investir na quantidade e qualidade de recursos de ensino-aprendizagem, nomeadamente, dos centros de recursos e bibliotecas apetrechados e acessíveis em horário alargado; v) favorecer a permeabilidade entre as diferentes modalidades de educação e formação de adultos e assegurar a validação e creditação dos saberes adquiridos; vi) rever, adequar e flexibilizar o sistema de avaliação dos formandos; vii) flexibilizar as situações de co-docência; viii) criar modalidades de ensino recorrente em regime presencial e à distância; ix) promover a formação dos formadores e criar um estatuto próprio para os mesmos; x) incentivar a investigação no domínio da educação de adultos, em geral, e do ensino recorrente, em particular; xi) promover um dispositivo de acompanhamento e avaliação deste subsistema para contornar os constrangimentos e rentabilizar as suas potencialidades.

A aposta na formação de professores é considerada fundamental "para que estes actuem de acordo com a interdependência, diferenciação, flexibilidade, contextualização e capitalização de saberes" Oliveira (2003, p.183). Zina Abreu (2000, p.161) sugere uma mudança de fundo ao afirmar que "o ensino recorrente de adultos deveria privilegiar muito mais a sua vertente extra-escolar do que confinar-se ao seu estado actual da vertente escolarizante da segunda oportunidade educativa", a acontecer resolver-se-iam muitos dos constrangimentos e dificuldades deste subsistema educativo.

2.2 Extra-escolar: as potencialidades da educação não formal

A educação extra-escolar contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo compreende cursos de alfabetização, cursos de actualização, cursos socioeducativos e cursos socioprofissionais. Os cursos de alfabetização visam promover a alfabetização literal e funcional; os cursos de actualização são orientados para a prevenção do analfabetismo regressivo; os cursos socioeducativos e socioprofissionais têm por objectivo abordar temáticas relacionadas com o domínio cultural, cívico e profissional. Para além destes cursos, a legislação prevê, também, a animação de bibliotecas das pequenas comunidades e o apoio ao associativismo e animação cultural. Embora previstas a nível legal, estas dinâmicas educativas nunca constituíram uma aposta por parte do Estado. As políticas públicas de educação de adultos não

prevêem uma séria aposta nas modalidades educativas não formais, o que, à partida, pode ser associado a uma indiferença política relativamente ao domínio é na opinião de Rui Canário (2007), uma opção deliberada.

A educação extra-escolar apesar de estar contemplada no sistema legislativo, na prática, tem vindo a ser menosprezada, tendência que se reforçou nos últimos anos (Nogueira, 1996; Santos Silva e Rothes, 1998; Silvestre, 2003). Sobre esta questão, Santos Silva e Rothes (1998) afirmam: "não podemos, portanto, dizer, sem mais, que as modalidades educativas não formais são desconsideradas. Mas devemos dizer que são consideradas a título de componente residual de um subsistema cujas actividades se centram na escolarização compensatória" (p.63). O estudo de Nogueira (1996) centrou-se na análise da frequência do ensino recorrente e da educação extra-escolar, entre 1980 e 1992. O estudo permitiu corroborar a hegemonia do ensino recorrente, sendo esta oferta a que beneficiou da maioria dos recursos públicos destinados à educação de adultos. A oferta da educação extra-escolar manteve-se estável e com valores muito baixos. O autor conclui que "quase tudo se faz corresponder ao limitado campo do ensino recorrente, descurando-se o extra-escolar e os outros caminhos que podem personalizar e vitalizar os diversificados movimentos de educação popular" (Nogueira, 1996, p.155).

A legislação prevê cursos de educação extra-escolar organizados pela iniciativa pública, dinamizados pelos Coordenadores Concelhios, mas também refere que o Estado pode atribuir apoios a iniciativas de outras entidades, nomeadamente, de autarquias, associações e colectividades, desde que seja reconhecido o seu valor educativo/formativo. Porém, na prática, a gestão e funcionamento dos cursos são da responsabilidade das Coordenações Concelhia, ainda que, em alguns casos, possam realizá-los em parceria com entidades locais. Ou seja, a educação extra-escolar foi estatizada, para além de claramente "secundarizada".

A educação extra-escolar fundamenta-se numa lógica de organização de cursos de curta duração que são dinamizados pelas coordenações concelhias. Os cursos, na maioria das vezes, resultam de um trabalho de proximidade realizado pelos Coordenadores Concelhios junto das comunidades numa tentativa de identificação de áreas de interesse. Carlos Silvestre (2003), no livro "*Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*", resultante de uma investigação de mestrado em Educação de Adultos, fala das especificidades da educação extra-escolar. Destaca a flexibilidade, a amplitude e abrangência dos programas e conteúdos (elaborados curso a curso) e afirma que as "estratégias e as actividades utilizadas permitem uma intervenção fomentadora e geradora de desenvolvimento na comunidade" (p.146). Tais características permitem a adequação dos cursos às necessidades individuais e colectivas, numa perspectiva de valorização dos recursos locais e

de desenvolvimento das comunidades. O autor salienta a importância destes cursos surgirem "incluídos em projectos locais de educação e formação de adultos, devidamente articulados entre si e com as outras actividades (formais, não formais e informais) que os constituem" (p.147). Muito embora estes cursos permitam contemplar um conjunto diversificado de práticas de educação de adultos "nunca foram grandes nem de qualidade as apostas estatais (excepto nos cursos de alfabetização) nesta, quanto a nós, virtuosa modalidade, uma vez que não temos verificado, por parte do Ministério da Educação, um aumento em termos financeiros que dê resposta às inúmeras solicitações das comunidades" (Silvestre, 2003, p.151). As acções orientadas para a implementação dos cursos de educação extra-escolar, na consequência da escassez de recursos financeiros e da inexistência de um plano orientador estratégico para o domínio, "dependam quase exclusivamente da iniciativa e empenhamento dos agentes que trabalham nas estruturas locais" (Santos Silva e Rothes, 1996, p.64).

Os cursos de educação extra-escolar registam uma elevada procura, as suas dinâmicas são avaliadas como muito positivas pelos vários intervenientes, mas o financiamento tem vindo progressivamente a diminuir. Ou seja, "muitos destes cursos ainda existem, quer pelo empenho das instituições locais (autarquia) quer pela capacidade e influência que os responsáveis no terreno têm para motivar estas instituições e, acima de tudo, pelo voluntarismo e carolice" dos bolseiros (Silvestre, 2003, p.151-152). O montante financeiro atribuído aos bolseiros dos cursos de educação extra-escolar mantém-se igual ao estipulado em 1991 (150 euros mensais), o que revela o menosprezo das políticas públicas por este domínio. A falta de recursos financeiros é uma das principais fragilidades dos cursos de educação extra-escolar. A importância estratégia destes cursos para a educação de adultos é evidente, "embora se tenham vindo a perder" devido às dificuldades financeiras "não podem morrer" (Silvestre, 2003, p.152). Na opinião deste autor, a ANEFA constituía uma esperança para a aposta e consolidação das práticas de educação de adultos, nomeadamente, as de carácter não formal, no entanto, as expectativas foram goradas e os cursos de educação extra-escolar viram o seu reduzido orçamento diminuir significativamente, nos últimos anos.

Apesar do reduzido investimento político nestes cursos, o que é notório na escassez de recursos financeiros disponibilizados, os estudos confirmam as potencialidades das dinâmicas que lhe estão associadas. Santos Silva e Rothes (1998) afirmam que os Coordenadores Concelhios têm uma opinião muito positiva destes cursos, considerando-os, com frequência, o "lado positivo da educação de adultos", o que resulta principalmente da elevada adesão e motivação dos adultos quanto a este tipo de oferta. Os Coordenadores Concelhios confrontam-se com uma situação paradoxal, por um lado, deparam-se com a progressiva diminuição e

escassez da procura do ensino recorrente, para onde são orientados a maioria dos recursos; por outro lado, "não dispõem de condições para satisfazer a procura de cursos de educação extra-escolar" (Santos Silva e Rothes, 1998, p.66).

Simão (2005) confirma a elevada adesão dos adultos à educação extra-escolar: "estes cursos vão de encontro aos interesses dos formandos, o que é demonstrado pela adesão aos mesmos e pelo número de cursos implementados para dar resposta a esses mesmos interesses" (p.185). Duarte (1998) refere também o interesse e motivação dos formandos do curso de educação extra-escolar que estudou. O carácter flexível dos cursos de educação extra-escolar (ausência de programas curriculares, de provas escritas, de horários rígidos) mostrou-se muito adequado e pertinente, constituindo um dos seus pontos fortes. Os formandos apresentam um balanço muito positivo do curso: despertou-os para o contexto envolvente; contribuiu para a quebra da rotina, o lazer e o convívio. Alguns formandos passaram a fazer trabalhos artísticos em casa e a atribuir mais interesse à arte.

Os cursos de educação extra-escolar apresentam resultados positivos nos domínios da autonomia, auto-estima e motivação para a aprendizagem, funcionando como uma importante estratégia de sensibilização e recrutamento de adulto, para o ensino recorrente. Para Imaginário *et al*. (1998):

> *"os resultados da educação de adultos, na modalidade ensino ou de educação extra-escolar (mas sobremaneira nesta), dependem fortemente das dinâmicas criadas a nível local, da inserção dos formadores no meio (onde se tornam verdadeiros agentes de desenvolvimento), da atenção prestada às características dos participantes e das suas necessidades. São estes aspectos que criam ou reforçam a motivação dos públicos-alvo da educação de adultos, geram dinâmicas de grupo e propiciam conjuntos diferenciados de aprendizagens relevantes para a sua adaptação/reinserção pessoal, social e profissional, tanto mais cruciais quanto sobre eles "pesa" a condição de adultos pouco escolarizados*" (p.127).

Estes cursos assentam em dinâmicas de educação não-formal concebidas e dinamizadas com base em processos de participação e negociação. São práticas desinteressadas, no sentido em que os adultos não as frequentam com o objectivo de obter um certificado ou diploma. Na maioria das vezes, incidem em dinâmicas de grupo, há uma reversibilidade de papéis entre formandos e formadores e permitem a valorização e o reconhecimento dos saberes de cada adulto. Por estas razões, os cursos de educação extra-escolar dão lugar a dinâmicas muito apelativas para os vários intervenientes. Os cursos permitem, aos adultos, a descoberta de novas áreas de interesse, a valorização dos seus

saberes e cultura, o que tem um conjunto de efeitos positivos, nomeadamente, na motivação para a aprendizagem. Os autores são unânimes quanto às potencialidades que estes cursos podem assumir, nomeadamente, no que respeita à possibilidade de permitirem a sensibilização e mobilização dos públicos mais hesitantes na adesão à educação formal.

O projecto Motivar os Adultos para a Aprendizagem (2007) é coordenado por uma equipa da Agência Nacional para a Qualificação e conta com vários parceiros europeus. O projecto visa estudar práticas de educação não formal frequentadas pelo designado "não público", de modo a compreender os factores que desencadearam a procura e a mobilização destes adultos. Por "não públicos" entendem-se os adultos que, sendo pouco escolarizados e pouco qualificados, não manifestam interesse pela frequência de modalidades educativas formais. No relatório do projecto, considera-se que o termo "não públicos" é difícil de definir, abrange pessoas em situação muito diferenciada, desde os adultos pouco escolarizados, adultos pouco qualificados[2], pessoas com dificuldades de inserção social (AAVV, 2007, p.40). O projecto, baseado numa metodologia de investigação-acção, procurava estudar as práticas de educação não formal realizadas num conjunto de organizações, nos vários países parceiros (Dinamarca, França, Itália, Suiça, e Portugal), para compreender as suas dinâmicas e resultados. O relatório reforça a ideia de que os adultos pouco escolarizados dificilmente aderem à formação quando esta dinâmica incide numa abordagem individualizada, como é o caso da maioria das práticas de formação contínua, e afirmam que "a dimensão colectiva é uma característica essencial das actividades de educação não formal destinadas a «públicos não qualificados» e deve ser levada em conta enquanto factor determinante" (AAVV, 2007, p.40). O relatório destaca as potencialidades das práticas de educação não formal, principalmente, a captação do designado "não público" e os resultados de tais dinâmicas; e reforça a importância de se conceberem e implementarem dispositivos que permitam o reconhecimento e validação dos saberes e competências aí adquiridos. Atendendo ao seu carácter estratégico, a educação não formal "merece ser plenamente integrada nas acções do sistema de educação e formação, em que o Estado assume uma grande quota-parte de responsabilidade" (AAVV, 2007, p.40).

As potencialidades dos cursos de educação extra-escolar são notórias, porém, é necessário ter em atenção algumas fragilidades que também lhe possam estar associadas. Santos Silva e Rothes (1998) chamam a atenção para a necessidade de não se restringir a dinâmica de educação não formal a estes cursos, promovidos pela rede pública de educação de adultos, tornando-se fundamental assumir a abrangência e o carácter difuso desta modalidade. A

[2] O texto não refere o que se entende por pouco qualificado, não se sabe se são os pouco qualificados ao nível escolar, ao nível profissional ou nestes dois domínios.

educação não formal "faz-se na prática, em todas as iniciativas que se esforçam por desenvolver, nos seus participantes, competências pessoais e sociais que lhes permitem demonstrar capacidades de responsabilidade, ousadia, flexibilidade e adaptabilidade às novas circunstâncias da vida social" (Santos Silva e Rothes, 1998, p.73).

O livro "*Educação Não Escolar de Adultos — Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*", organizado por Licínio Lima (2006), reúne um conjunto de trabalhos de investigação sobre práticas de educação de adultos de tipo não-escolar. Entre os estudos de caso realizados nesta investigação, alguns são referentes a actividades que envolveram adultos pouco escolarizados, como foi o curso socioeducativo de Educação Extra-Escolar, na área *da Pintura e Decoração em Vidro, Madeira, Cerâmica e Tecido*, onde num total de 16 formandas, 6 eram mulheres pouco escolarizadas. Embora negociado com as formandas, este curso foi socialmente induzido, orientou-se para o desenvolvimento individual e não para o desenvolvimento social ou local. Assumiu-se, principalmente, como uma estratégia de ocupação de tempos livres que contribuiu para elevar a auto-estima, a autoconfiança e melhorar a imagem da formação (Sancho, 2006). A autora destaca a importância destas dinâmicas não serem consideradas como um fim em si mesmo, mas um meio para a exploração de outras oportunidades formativas mais orientadas para a participação social e para a resolução de problemas das comunidades. Apesar da reconhecida pertinência e utilidade das práticas inseridas no âmbito da educação extra-escolar, a escassez de recursos e o predomínio de uma lógica de cursos, baseada numa perspectiva de oferta de serviços, conduz vários autores (Sancho, 2006; Santos Silva e Rothes, 1998) a considerar que continua a faltar um programa coerente, articulado e consistente, assim como um suporte institucional adequado que favoreça a multiplicação e consolidação das práticas educativas não formais.

2.3 Cursos EFA — a inovação (com)prometida

Os cursos EFA surgiram como uma oferta formativa de carácter inovador para os adultos pouco escolarizados: i) contemplam uma articulação entre formação de base e a formação profissionalizante; ii) o percurso formativo é baseado num referencial de competências-chave; iii) o processo de reconhecimento e validação de competências deve permitir a identificação dos adquiridos experienciais dos formandos e a definição de percursos individualizados de formação; iv) a figura do mediador que visa assegurar o acompanhamento dos formandos e equipas pedagógicas ao longo da formação; v) o módulo Aprender com Autonomia que se destina a

identificar e promover estratégias de autoformação; vi) o Tema para a Vida que se inspira numa estratégia de transversalidade dos saberes e exige uma articulação entre os vários formandos. Os elementos anteriormente destacados são referentes aos domínios de maior inovação dos cursos EFA, mas também são aqueles que estão associados à complexidade destes novos dispositivos formativos. Estes elementos de inovação exigem a construção de respostas "à medida" das situações, resultado da implicação e trabalho conjunto das equipas. O carácter recente e a complexidade inerente ao dispositivo dos cursos EFA tornam fundamental a monitorização do sistema e a formação dos seus agentes. Os estudos de avaliação dos cursos EFA destacam elementos relevantes sobre os modos de apropriação e a complexidade de tais inovações. O Relatório Nacional sobre os cursos EFA, elaborado por Maria do Loreto Couceiro e Tomás Patrocínio (2002), incidiu nos 13 cursos EFA em "observação" em 2000/2001 e destaca o carácter inovador e a complexidade do dispositivo dos cursos EFA. O que leva os responsáveis do estudo a considerar como fundamental o empenho de todos os intervenientes (tutela, equipas regionais, equipas locais e equipas responsáveis pela operacionalização da formação) na construção destas novas práticas formativas.

O estudo de avaliação dos cursos EFA realizado por Natália Alves (2003) permite perceber que as associações do terceiro sector constituem a maior parte das entidades promotoras dos cursos EFA. Os cursos organizados no período em análise (2001 e 2002) são predominantemente orientados para o B2 e B3, nas áreas de Serviços Pessoais e à Comunidade, e de Hotelaria, Restauração e Turismo. O relatório nacional de avaliação dos cursos EFA organizados entre 2002 e 2003, elaborado por Patrícia Ávila (2004), evidencia a fase de consolidação destas novas práticas direccionadas para a educação e formação de adultos pouco escolarizados. O relatório salienta que a oferta é marcada por uma forte assimetria regional. No período em análise, foram aprovados mais de 500 cursos EFA e envolvidos perto de 7000 adultos. A região Norte é a que regista a maior oferta de cursos EFA e o Algarve aquele onde a oferta é mais reduzida. Os eixos de financiamento e o tipo de entidades promotoras são dois elementos determinantes do público-alvo dos cursos EFA. A maioria dos cursos EFA é dirigida a desempregados e públicos considerados desfavorecidos. Os eixos de financiamento são fortemente condicionadores do tipo de população a abranger, por outro lado, as entidades promotoras com maior preponderância na organização de cursos EFA tendem a privilegiar como público da sua intervenção a população mais desfavorecida. Apenas na região Norte, os cursos EFA para activos empregados têm uma maior expressão, o que está intimamente relacionado com o facto de ser também nesta região que há mais entidades promotoras ligadas ao mundo do

trabalho. Os formandos dos cursos EFA são, na sua maioria, adultos jovens entre os 25 e os 34 anos, do sexo feminino e desempregados (Alves, 2003; Ávila, 2004).

A tese de mestrado em Ciências da Educação/Psicologia da Educação, "*O adulto aprendente do contexto formativo EFA: auto conceito de competência cognitiva e auto aprendizagem – Um estudo exploratório*", de Margarida Alvarez (2006) baseou-se num questionário aos formandos de cursos EFA, em três Centros de Formação Profissional (Amadora, Sintra e Sector Terciário, em Lisboa). Os formandos que responderam ao inquérito tinham, na maioria: entre 25 e 45 anos; o sexo feminino; o 6º ano de escolaridade à entrada no curso e experiência de trabalho no sector dos serviços. A maioria dos formandos não teve experiências anteriores de frequência de formação após a saída escola, para além do curso EFA. Através dos dados obtidos no estudo, verifica-se que os motivos de adesão ao curso EFA são diversificados: obter o diploma escolar; obter o certificado profissional; melhorar a situação profissional; evoluir cultural e intelectualmente e receber a bolsa de formação. Os motivos de adesão ao curso estão, na maioria dos casos, associados à melhoria do nível de escolaridade com a expectativa de que isso permita facilitar a inserção, mobilidade ou progressão profissional. Embora se registem algumas dificuldades de funcionamento, no geral, a apreciação dos cursos EFA é muito positiva.

O grau de satisfação dos formandos, formadores, mediadores e consultores revela-se elevado (Couceiro e Patrocínio, 2002). Os elementos recolhidos através de questionário (Alves, 2003) confirmam a satisfação dos formandos, formadores e mediadores, com a organização, funcionamento e resultados dos cursos. Os formadores e mediadores estão globalmente satisfeitos com as dinâmicas inerentes aos cursos EFA. Nas regiões do Alentejo e Algarve é onde se regista uma maior insatisfação destes actores, nomeadamente, no domínio das relações e funcionamento da equipa pedagógica, da construção curricular, do suporte técnico-pedagógico e dos recursos disponibilizados (Alves, 2003). Os formandos têm uma apreciação muito positiva do processo de RVC, do módulo Aprender com Autonomia, e das quatro dimensões do processo formativo sobre as quais foram questionados: aspectos logísticos; atitudes dos formadores e mediadores; estratégias pedagógicas e impacto da formação. Os cursos EFA foram objecto de uma ampla aceitação junto de todos os intervenientes, o que é corroborado pelo elevado número de "formandos que se mostra disposto a frequentar um novo curso com vista a aumentar a qualificação escolar e profissional e a valorizar-se do ponto de vista pessoal" (Alves, 2003, p.71).

O relatório de avaliação elaborado por Patrícia Ávila (2004) reforça a apreciação globalmente positiva dos formandos. Consideram que a formação profissionalizante foi a que lhe deu mais prazer, o que se relaciona com o reconhecimento da sua utilidade, a contribuição desta

área para o seu desenvolvimento profissional e a prática em contexto de trabalho, seguindo, por ordem decrescente, a Linguagem e Comunicação, a Matemática para a Vida e a Cidadania e Empregabilidade. As apreciações revelam a captação do interesse dos formandos para estes domínios do saber, o que seguramente resulta da adaptação dos conteúdos e metodologias aos saberes e experiências dos formandos. A área tida como menos interessante foi a Língua Estrangeira. Os formandos manifestam uma apreciação muito positiva face aos cursos EFA e destacam um conjunto de factores positivos: a atitude e estratégias das equipas pedagógicas, nomeadamente, o incentivo e acompanhamento; o impacto da formação nas suas competências e o tipo de actividades desenvolvidas.

O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências constituía um dos principais elementos de inovação dos cursos EFA. Porém, na maioria dos cursos, este processo não decorreu de acordo com o que estava previsto. O processo de construção curricular contou com a colaboração dos elementos da equipa pedagógica e dos formandos e conduziu à elaboração de projectos curriculares conjuntos, que permitiram a transversalidade entre as várias áreas de formação. Todavia, este processo teve pouca influência sobre a individualização dos percursos formativos (Alves, 2003). A identificação das competências dos formandos, por comparação com as do Referencial afigura-se uma tarefa muito complexa, o que gera receios e incertezas no seio das equipas e tem condicionado a rentabilização do potencial associado a este processo (Ávila, 2004). Entre as equipas regionais há, por vezes, o sentimento de que esta é, porventura, a dimensão menos conseguida dos cursos EFA. Para além da dificuldade anteriormente identificada, há outros motivos que podem explicar a situação. O processo RVC tem sido, quase sempre, apenas rentabilizado como forma de diagnóstico dos saberes e competências dos formandos, com consequências na definição do Tema para a Vida. No entanto, contrariamente ao que seria desejável, tem tido poucas implicações na definição de percursos individualizados de formação e, menos ainda, no número de horas de formação.

O processo RVCC, apesar de permitir o encurtamento do percurso formativo, "poderá, na óptica dos formandos, nem sempre ser desejado, sobretudo quando estes recebem uma bolsa de formação" (Ávila, 2004, p.87). O encurtamento da formação para além de não ser desejável pelos formandos, devido à questão da bolsa, também não o é para as entidades promotoras, devido aos cortes no financiamento da formação. Estes parecem ser, na realidade, os principais motivos para o subaproveitamento do reconhecimento de adquiridos nos cursos EFA. Estamos perante um caso em que as regras de financiamento da formação inviabilizam e pervertem a concretização de metodologias inovadoras e adequadas à formação de adultos. Para Ávila (2004), este deveria ser um domínio a aprofundar em estudos futuros, uma vez que a

análise e divulgação das boas práticas são fundamentais, sobretudo quando se trata de inovações que envolvem alguma complexidade. Apesar do RVCC, só em raras excepções, ter resultado na definição de percursos formativos individualizados, o processo é, no geral, muito valorizado pelas equipas pedagógicas e pelos formandos, que destacam os seus aspectos positivos no âmbito da motivação para a aprendizagem. Na perspectiva dos actores inquiridos, o processo de RVC permitiu aos formandos uma maior motivação para aprender, a descoberta de competências que desconheciam possuir, aprender a conhecer melhor os outros, e o reconhecimento e valorização das suas competências (Alves, 2003). O processo de reconhecimento e validação de competências é um domínio estruturante nos cursos EFA.

Atendendo à sua complexidade e às dificuldades registadas, Loureto e Patrocínio (2002) sugerem o seguinte: um grande investimento no acompanhamento dos adultos; a participação de todos os elementos da equipa pedagógica (mediador e formadores) para que possa haver um trabalho conjunto e a recolha de elementos sobre cada adulto, com a consequente definição de percursos individualizados; a reformulação de alguns instrumentos considerados inadequados, nomeadamente, para os cursos B1; a opção por actividades práticas, tanto quanto possível, concretas e contextualizadas, para facilitar a identificação das reais competências dos adultos; acautelar possíveis derivas terapêuticas e efeitos negativos decorrentes da exposição da vida dos formandos.

O módulo Aprender com Autonomia constituía outro domínio de inovação dos cursos EFA. Através dos questionários, percebeu-se que os formandos fazem uma apreciação muito positiva deste módulo, considerando que lhes permitiu o aumento da motivação para a aprendizagem, a promoção da autonomia, a confiança nas suas capacidades e a capacidade de pensarem autonomamente, assim como a aquisição de conhecimentos e de métodos de trabalho (Alves, 2003). O Tema de Vida é um domínio em que se registaram grandes avanços por parte das equipas. As equipas mobilizaram-se para a construção de práticas inovadoras neste domínio e, no geral, os Temas de Vida são abordados de um modo transversal pelas várias áreas de formação. No modelo curricular dos cursos EFA previa-se a adaptação das temáticas ao perfil dos formandos e ao seu contexto de vida, o que parece estar a ser conseguido em algumas áreas de formação de base, como é o caso da Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade, mas tem-se afigurado mais difícil na Matemática para a Vida (Ávila, 2004).

As equipas pedagógicas responsáveis pela implementação de cursos EFA confrontam-se com um conjunto de dificuldades decorrentes da necessidade de concretizar as inovações previstas e de conciliar estes elementos com o sistema administrativo-financeiro. No primeiro

relatório de avaliação dos cursos EFA é mencionado que as dificuldades registadas são, sobretudo, evidentes nos casos:

> "*em que não foram seguidas ou interpretadas criativamente as orientações para a acção inscritas nos documentos de orientação ou quando se detectaram fragilidades na interacção entre todos os elementos das equipas pedagógicas ou ainda problemas de gestão de tempo das mesmas equipas para corresponderem aos enormes desafios que tiveram de enfrentar*" (Loureto e Patrocínio, 2002, p.43).

As equipas confrontam-se, no terreno, com a necessidade de interpretar as inovações definidas pelos responsáveis da concepção do dispositivo e de as adaptar com base nos seus conhecimentos, nas especificidades dos públicos e contextos e nos constrangimentos administrativo-financeiras. A identificação das dificuldades é fundamental para a melhoria do dispositivo. Através dos questionários percebeu-se que os mediadores e formadores criticam, essencialmente, a estrutura curricular, o apoio técnico-pedagógico, os recursos e a inadequação da avaliação e dos conteúdos (Alves, 2003). O modelo de avaliação proposto constitui um desafio para as equipas, porque deve basear-se em metodologias distintas das adoptadas no modelo escolar. Os relatórios regionais sinalizam evoluções positivas neste domínio, mas também destacam dificuldades, pelo que é fundamental a continuidade do acompanhamento e a análise das metodologias de avaliação utilizadas pelas equipas (Ávila, 2004). As dificuldades resultam de diversos elementos e afiguram-se profícuas nos processos de inovação, o que é evidente neste caso. As equipas pedagógicas confrontam-se com diversos desafios na organização e funcionamento dos cursos EFA, o que tem originado um conjunto de dificuldades nas práticas, mas também tem suscitado reflexão, trabalho em equipa e partilha de experiências, sendo o balanço global muito positivo (Ávila, 2004). O referencial de competências revelou-se um importante instrumento de trabalho das equipas, mas que, na opinião de vários interlocutores, deve ser alvo de aperfeiçoamento e adequação. O referencial de competência é a base de trabalho, mas deve ser percepcionado como uma referência orientadora e "nunca visto prescritivamente como uma mera checklist" (Loureto e Patrocínio, 2002, p.43).

Os actores dos cursos EFA reconhecem que o envolvimento na dinâmica lhes permitiu a aquisição de um conjunto de saberes/competências, o que é válido não só para os formandos como também para os formadores. Quanto os efeitos nos formandos, é de realçar que estas dinâmicas permitiram a aquisição de conhecimentos, a descoberta de novas áreas de interesse, aumentar a motivação para aprendizagem, promover o autoreconhecimento e auto-estima. Os vários actores são unânimes em considerar que as relações interpessoais são uma das

principais mais-valias da participação nestas dinâmicas. Os formandos destacam também as aprendizagens realizadas. Como aspectos menos positivos referem os conflitos com os colegas, as instalações e os equipamentos (Alves, 2003). Os cursos EFA apresentam um conjunto de características que os tornam aliciantes, normalmente, realizam-se próximo dos espaços de vida dos formandos, permitem a obtenção de um diploma escolar e certificado profissional e disponibilizam uma bolsa de formação (Rothes, 2005). No geral, os cursos EFA "são uma formação mobilizadora do envolvimento dos adultos e com impactos positivos nas suas vidas e projectos pessoais" (Rothes, 2005, p.497). Os estudos de caso de cursos EFA mostram que a maioria dos formandos faz uma apreciação muito positiva destas dinâmicas:

> *"o diploma alcançado e as novas perspectivas profissionais são aspectos geralmente sublinhados, ao mesmo tempo que se valorizam os ganhos em aprendizagens, de auto-estima e de convivência com colegas e formandos. Há pois benefícios que realizam as expectativas preliminares à formação mas há igualmente proveitos que só com o processo formativo os adultos vão descobrindo*" (Rothes, 2005, p.496).

A investigação realizada no âmbito do Mestrado em Psicologia por José Pedro Amorim (2004), intitulada "*A metamorfose das Borboletas — Estudo longitudinal do impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania"* centrou-se no estudo de sete cursos EFA e de um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Para este autor, os cursos EFA representam uma "aposta ganha", porque independentemente do impacto em termos profissionais, "trata-se de uma experiência, por si só, totalizadora, intensa completiva, abrangente e transformadora" (p.205). Os adultos contactados são unânimes quanto à importância e às mais-valias das práticas EFA, referindo com frequência os seus efeitos positivos, nomeadamente, na auto-estima, na autoconfiança, nas relações interpessoais, no desenvolvimento de competência de leitura, escrita e comunicação oral, na obtenção do certificado escolar, no despertar para novos interesses e na sensibilização para a importância da aprendizagem ao longo da vida.

Os efeitos positivos dos cursos EFA no auto-reconhecimento e na auto-estima repercutem-se, directamente, no interesse e na segurança na capacidade de aprender do adulto. O estudo elaborado por Alvarez (2006) permite reforçar a relação entre avaliações positivas do auto conceito de competência e a competência de auto aprendizagem "a formação do construto de auto conceito é complexa, não linear e influenciada, quer pela forma como o sujeito vivência as experiências quotidianas, quer pelos sucessos e insucesso vividos, individual e presencialmente com os outros, na diversidade e relação entre os papéis desejados e os papéis

desempenhados" (p.265). Estes processos são dinâmicos, porque estão em permanente (re)construção pelo que a passagem dos adultos pouco escolarizados pelos cursos EFA pode ser rentabilizada pelas equipas pedagógicas, no sentido de despoletar processos educativos mobilizadores de aprendizagem. Para que isso ocorra, as equipas devem estimular cognitivamente os adultos, incentivar a reflexividade e a auto-regulação da aprendizagem; incentivar uma avaliação positiva da competência cognitiva, do autoconceito e de auto-aprendizagem.

Loureto e Patrocínio (2002) apresentaram um conjunto de recomendações, com o objectivo de minimizar as dificuldades inerentes aos cursos EFA: promover a articulação entre as áreas de formação de base e entre estas e a formação na área profissionalizante; assumir o carácter transversal da Cidadania e Empregabilidade, prevendo-se, inclusivamente, situações de co-docência; dotar a área de TIC de uma maior transversalidade e flexibilidade, de modo a que o computador possa ser entendido como uma ferramenta de trabalho a utilizar nas restantes áreas formativas; rever o desenho da área profissionalizante, principalmente, nos cursos para empregados, e investir numa formação de base mais sólida; promover a formação de formadores, tentando rentabilizar os efeitos formativos do contexto de trabalho, neste caso, incentivar a reflexão sobre as práticas, quer a nível individual quer em equipa, mobilizar as equipas para a mudança e para a construção de soluções adaptadas "à medida" dos formandos; tomar medidas no sentido de fixar as equipas pedagógicas para rentabilizar a experiência adquirida; apostar no acompanhamento e avaliação das práticas porque são fundamentais para assegurar a consolidação de uma nova cultura de formação.

Ávila (2004) reforça algumas das propostas antes identificadas, nomeadamente, a questão da continuidade e reforço do acompanhamento e formação das equipas pedagógicas, a divulgação de boas práticas, a articulação horizontal do currículo e a revisão da lógica e do modelo da formação profissionalizante. A articulação horizontal do currículo e a individualização dos percursos formativos representam dois domínios estruturantes do modelo curricular destes cursos. A possibilidade de alcançar os aspectos anteriormente destacados dependente fortemente da preparação, envolvimento e mobilização das equipas pedagógicas para a construção de soluções "à medida" de cada situação. O envolvimento e mobilização das equipas dependem da formação dos vários elementos, do acompanhamento, mas também das suas condições de trabalho. A criação de eixos de financiamento directamente vocacionados para cursos de activos empregados e a diversificação de entidades formadoras são fundamentais para se conseguir criar condições de acesso à esta oferta por parte dos activos empregados pouco escolarizados em todas as regiões do País.

2.4 Centros Novas Oportunidades — reconhecimento dos adquiridos experienciais

Os Centros Novas Oportunidades (CNOs), inicialmente designados Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCCs), são estruturas orientadas para o reconhecimento de adquiridos experienciais. Os Centros são destinados a adultos com idade superior a 18 anos e que não possuem o 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo ou nível secundário. Os Centros baseiam-se em pressupostos e metodologias inovadoras, que encerram bastantes dificuldades e provocam, em alguns casos, tensões difíceis de resolver. Neste ponto sistematiza-se a informação dos estudos que se dedicam a esta nova oferta, inicialmente dirigida aos adultos pouco escolarizados.

O estudo de avaliação dos CRVCC, solicitado pela Direcção-Geral de Formação Vocacional, da autoria de Pedro Fernandes e Sónia Trindade (2004) baseia-se nos elementos recolhidos através de questionários e entrevistas às equipas dos Centros e aos adultos certificados. Os autores destacam a importância e pertinência do processo RVCC, atendendo aos reduzidos níveis de escolaridade da população Portuguesa e à importância da valorização e visibilidade social dos saberes e competências adquiridos através de modalidades educativas não formais e informais. O processo realizado nos Centros confirma a existência de situações de subcertificação entre os adultos pouco escolarizados: a maioria entra no processo com o 6º ano de escolaridade e consegue obter a certificação B3 (9º ano de escolaridade). Porém, também é de realçar que os reduzidos níveis de literacia da população Portuguesa e o processo de regressão de competências registadas em alguns casos indiciam que nem todos os adultos pouco escolarizados apresentam o perfil considerado adequado para a obtenção da certificação através do processo RVC, o que reforça a importância de se apostar na diversificação da oferta formativa. O processo RVCC, nos primeiros dois anos de existência (2001 e 2002), teve uma elevada adesão dos adultos pouco escolarizados (31 478), destes 16 423 frequentaram o processo, os restantes 15 055 foram encaminhados para outras ofertas formativas, nomeadamente, para os cursos EFA (Fernandes e Trindade, 2004). A taxa de encaminhamento é bastante elevada (48%) o que corrobora a importância da diversidade de ofertas educativas e formativas para os adultos pouco escolarizados.

A tese de mestrado "*Dinâmicas de um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*", elaborada por Ana Umbelino (2006), centra-se no estudo da organização e funcionamento de um CRVCC. A taxa de encaminhamento no Centro em estudo é muito reduzida (3%). Esta situação ocorre com mais frequência entre as mulheres, nos grupos etários dos 18 aos 24 anos e nos desempregados. Januário (2006), verificou que 5,7% dos

candidatos apenas obteve a validação parcial de competências e não a certificação e destaca a importância de se assegurar um encaminhamento dos adultos para outras ofertas e um *follow-up* para que possam retomar, mais tarde, o processo para a obtenção da certificação.

O estudo de Fernandes e Trindade (2004) salienta a diversidade de entidades promotoras do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Os Centros de Formação Profissional representam 28,6% do total das entidades; a que se seguem as Associações Empresariais (21,4%), as Escolas do Ensino Básico e Secundário (11,9%); as Associações de Desenvolvimento e as Escolas Profissionais ambas com valores de 9,5%. Apesar da diversidade de entidades envolvidas, estes valores deixam perceber uma acentuada tendência de apropriação do processo RVCC pelas entidades públicas quando, inicialmente, as entidades promotoras do processo pertenciam, essencialmente, ao terceiro sector. Mais recentemente, "após a «explosão» que elevou repentinamente o número de Centros para 268, já só 25% (67) representam organizações de natureza cívica e solidária. Parece estar em curso um processo acelerado de «estatização» ou «institucionalização» destas iniciativas" (Melo, 2007, p.24).

Os adultos que se inscrevem no processo RVCC são na maioria mulheres, têm o 2º ciclo do ensino básico, são activos empregados e têm idade entre os 25 e os 44 anos (Fernandes e Trindade, 2004). Entre os adultos pouco escolarizados, os que aderem maioritariamente ao processo são os activos empregados e os que possuem um nível de habilitações escolares mais elevado. O estudo de Januário (2006) corrobora este perfil. Os adultos certificados no Centro que a autora estudou são maioritariamente do sexo feminino, predominam pessoas com idades entre os 26 e os 45 anos, e são sobretudo activos empregados. O mesmo se verificou no estudo de Umbelino (2006), ainda que com ligeiras diferenças. Neste estudo, a maioria dos adultos havia frequentado o 3º ciclo do ensino básico e uma elevada percentagem possuía o 2º ciclo.

Os motivos indutores da adesão dos adultos ao processo RVCC são diversificados, no entanto, predominam questões de natureza profissional (inserção, progressão e mobilidade). Os adultos referem como principais motivos de adesão ao processo questões relacionadas com: a componente profissional; a valorização/realização pessoal; o prosseguimento dos estudos no ensino regular; a rapidez e metodologia do processo (Fernandes e Trindade, 2004). O tempo para a realização do processo varia entre 3 meses a um ano. Num grande número de Centros o processo realiza-se em seis meses, ainda que para a maioria dos adultos inquiridos tenha demorado cerca de nove meses (Januário, 2006). Os adultos inquiridos no estudo de Januário (2002) manifestam também a diversidade de razões para a adesão ao processo. Os motivos relacionados com a inserção/mobilidade e progressão profissional são predominantes; a que se

segue as questões da obtenção do certificado escolar e o interesse no prosseguimento de estudos. No estudo realizado por Umbelino (2006), verificou-se que 60% dos candidatos obteve certificação, 11,5% suspendeu o processo e 9,2% desistiu. O valor das desistências é mais elevado entre os adultos desempregados. As razões que os adultos associam à desistência são a incompatibilidade entre o processo e as tarefas do quotidiano, os constrangimentos de ordem pessoal e a opção por outras ofertas de educação-formação.

Os Centros optam por divulgar o processo através de panfletos e de reuniões informativas, mas a forma como os adultos, mais frequentemente conhecem o processo é através da sua rede de relações. A designada divulgação do "passa-a-palavra" tem muita importância (Fernandes e Trindade, 2004). O estudo de Januário (2006) confirma que a maioria dos adultos teve conhecimento do CRVCC através da sua rede de relações pessoais, a que se seguiu as entidades patronais e outras entidades públicas. Para Umbelino (2006), a divulgação do Centro é uma área em que se registou uma evolução positiva. Porém, destaca a importância de se investir na divulgação a nível central, em campanhas mediáticas de divulgação, à semelhança do que ocorreu sob a tutela da ANEFA. Este tipo de divulgação tem efeitos positivos na visibilidade e credibilidade do processo. O estudo refere a importância de se assegurarem condições básicas a nível de espaço físico e de equipamentos dos Centros, o que constitui, em alguns casos, um domínio de fragilidade.

O processo RVCC é, por norma, realizada em pequenos grupos (8 a 12 elementos) (Fernandes e Trindade, 2004). Quando questionados sobre o processo RVCC a maioria dos adultos diz ter frequentado sessões em grupo, o que avaliam como muito positivo, devido ao apoio e partilha de experiências com os seus pares (Januário, 2006). Entre os adultos inquiridos, mais de metade frequentou formação complementar (Fernandes e Trindade, 2004). No estudo de Januário (2006), confirma-se que um grande número de adultos frequentou formação complementar, nomeadamente, na área da Matemática para a Vida e na área de Tecnologia de Informação e Comunicação. Segundo Fernandes e Trindade (2004), nem sempre as horas destinadas à formação complementar são suficientes para colmatar as necessidades de alguns adultos, conforme expressam as equipas dos CRVCC. Inicialmente estava previsto que cada Centro deveria criar um Clube S@ber+, o que não se veio a concretizar devido à inflexão política da tutela neste domínio. Os Clubes S@ber+ funcionariam como centros de recursos onde seria possível promover um conjunto de dinâmicas educativas e formativas para adultos, numa lógica de complementaridade com o processo RVCC. Esta alteração política teve um conjunto de implicações negativas na concretização das competências de provedoria e encaminhamento dos

Centros, nomeadamente, quando se trata de adultos que não apresentam o perfil considerado adequado para o processo RVC (Umbelino, 2006).

O livro de Ana Luísa Pires (2005), "Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências" resultante da investigação de Doutoramento em Ciências da Educação/Educação e Desenvolvimento, apresenta um estudo comparativo dos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens e competências de vários países (Canadá, França, Reino Unido, Irlanda, Austrália, Finlândia, Espanha, Alemanha, Portugal, Noruega, Bélgica e Itália). As metodologias utilizadas nos dispositivos são diversificadas, embora incidam, em muitos casos, na auto-avaliação e no diálogo. Normalmente, há uma utilização combinada e flexível de diversas metodologias, como, por exemplo, o portefolofio, o balanço de competências, as histórias de vida, as demonstrações e os testes. A especificidades dos saberes experienciais exige o recurso a instrumentos de avaliação inovadores e que respeitem as características de tais saberes, o que nem sempre acontece e provoca fragilidades no funcionamento dos dispositivos.

À semelhança do que anteriormente foi referido, em Portugal o processo de RVCC inspira-se num conjunto de metodologias, mais concretamente, na abordagem experiencial, no balanço de competências, na análise de actividade e no portefólio. O processo baseia-se nos instrumentos de mediação contemplados no kit, elaborado pela tutela. No entanto, à medida que aplicam os instrumentos e que adquirem experiência, as equipas sentem necessidade de adaptar e conceber novos instrumentos, o que é notório nos vários estudos realizados sobre os CRVCC (Fernandes e Trindade, 2004; Umbelino, 2006; Januário, 2006). No período temporal em análise (2001-2004), o modelo de organização do processo RVC foi alvo de diversas alterações, quer resultantes da reflexão da equipa sobre as suas práticas, quer resultantes da necessidade de introduzir ajustamentos para responder às exigências efectuadas pela tutela, nomeadamente em termos de metas físicas (Umbelino, 2006). Embora a equipa invista na reflexão sobre as suas práticas, é ainda notória uma descontinuidade metodológica entre a intervenção dos profissionais e formadores de RVCC. Os primeiros tentam favorecer a reflexão e identificação de competências com base na experiência de vida, os segundos optam, tendencialmente, por exercícios de demonstração (Umbelino, 2006).

A apreciação dos adultos certificados sobre o processo de RVCC é muito positiva quando questionados sobre o atendimento, as informações, a planificação e duração das sessões quer do balanço de competências quer da formação complementar, os equipamentos e instrumentos do RVCC, a relação estabelecida com os membros das equipas, as sessões em

grupo e o júri de validação (Umbelina, 2006). Os adultos destacam como resultados do processo questões de natureza pessoal (auto-conhecimento, reforço da auto-estima e auto-valorização), o que é confirmado em vários estudos (Fernandes e Trindade, 2004; Amorim, 2004). O estudo realizado por Januário (2006) confirma a importância do processo RVC no autoreconhecimento (descoberta de competências), o que tem um conjunto de efeitos positivos, principalmente, porque desperta os adultos para novas oportunidades e desafios e para a (re)construção do seu projecto de vida (ir mais além, promoção da confiança em si, valorizar-se mais a si próprio e sentir-se mais valorizado pelos outros). O trabalho de reflexão e identificação de competências, as relações estabelecidas com os membros da equipa do Centro e o momento do júri de validação são elementos muito valorizados pelos adultos, aos quais associam aos efeitos positivos do processo RVC (Januário, 2006). Como resultados positivos do processo, os adultos destacam, particularmente, a importância da descoberta das suas competências. Os efeitos do processo na dimensão pessoal são muito diversificados: os adultos mencionam uma maior confiança nas suas capacidades; maior participação no meio envolvente; maior consciência das suas aprendizagens e uma maior predisposição para investir em novas experiências.

A definição/reconstrução do projecto pessoal e profissional é um dos resultados mais destacados, a que se seguem as questões do aumento da empregabilidade e da inserção ou progressão profissional (Fernandes e Trindade, 2006). Os elementos recolhidos no estudo de avaliação dos CRVCC apoiam a tese de que a certificação e a natureza do processo têm alguma influência na relação dos adultos com o mercado de emprego. Para os autores do estudo, verifica-se um efeito positivo na inserção profissional dos adultos desempregados, pois 29,2% dos adultos que iniciaram o processo como desempregados, 6 meses após a certificação estavam empregados. Raramente após o processo, as pessoas que estavam empregadas passaram à situação de desemprego, isto num período particularmente desfavorável, dado o aumento do desemprego verificado em Portugal nos últimos anos. Regista-se um efeito de aproximação ao mercado de trabalho junto dos desempregados e inactivos, isto porque alguns dos adultos, que se consideravam inactivos no início do processo, já se designavam como desempregados, 6 meses após o fim do processo. Por outro lado, os que se mantiveram desempregados evidenciaram uma maior motivação para arranjar trabalho e adoptaram uma postura mais activa na procura. Para justificar estes efeitos, os autores do estudo concluem que "quando o processo RVCC consolida determinadas variáveis pessoais de carácter subjectivo está, indirectamente, a contribuir para a empregabilidade e para a inserção sócio-profissional de adultos" (Fernandes, Trindade, 2004, p.45).

Os resultados do processo RVCC na vida profissional dos adultos são também mencionados no estudo de Januário (2006). Neste caso, a maioria manteve a mesma situação profissional, mas alguns dos adultos inquiridos referem mudanças após a realização do processo. As mudanças ocorreram a vários níveis: entre os adultos desempregados, alguns conseguiram colocação profissional, após a finalização do processo RVCC; entre os inquiridos que se encontravam empregados alguns mudaram para um emprego com melhores condições económicas e a maioria atribuiu essa mudança à realização do processo (Januário, 2006). Um grande número de adultos reconhece uma mudança positiva na sua vida profissional, nomeadamente, a atribuição de novas funções, o aumento da remuneração e de regalias e, em alguns casos, a criação do próprio emprego. No estudo realizado por Umbelino (2006), verifica-se que um dos resultados do processo RVCC é a progressão na carreira. O mesmo estudo mostra que mais de um terço dos adultos certificados passou da situação de desempregado para a de empregado. A autora reconhece que, embora as potencialidades do processo RVC passem pela promoção da autoconfiança e da proactividade, é muito arriscado dizer que há uma ligação linear entre a obtenção da certificação no CRVCC e a obtenção do emprego, uma vez que a inserção profissional depende de diversos factores. Por via do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, "os públicos mais desfavorecidos poderão ver reforçada a sua capacidade de empregabilidade" (Pires, 2005, p.583). Todavia, é necessário ter presente que a empregabilidade é fortemente condicionada por uma grande multiplicidade de factores sócio-económicos sendo, por isso, de evitar uma leitura linear e directa entre a relação da formação/emprego.

O prosseguimento dos estudos é outro dos resultados positivos. Entre os adultos certificados inquiridos 12,9% prosseguiram estudos no ensino regular. Este valor também evidencia uma mudança de atitude, já que apenas 9,5% manifestou ter esse objectivo, desde o início do processo. (Fernandes e Trindade, 2004), aquando do início do processo RVCC. É também de destacar que a maioria dos adultos certificados manifestou a intenção de prosseguir estudos, o que denota a importância do processo enquanto mecanismo que potencia a aprendizagem ao longo da vida. A intenção de prosseguimento de estudos foi também referida por muitos dos adultos contactados por Amorim (2004). Para este autor, o processo RVCC representa uma "aposta no futuro" já que a certificação conferida facilita/promove a concretização de projectos de vida (inserção, mobilidade e progressão profissional, prosseguimento de formação). O prosseguimento de estudos é destacado, por Januário (2006), como um dos resultados do processo RVCC. Entre os adultos desempregados, que referem não se ter inserido profissionalmente após a certificação no processo RVC, 37,9%, optou pela

frequência de formação profissional e 10,3% prosseguiu estudos. No estudo realizado por Umbelino (2006) verificou-se que 25% dos adultos certificados prosseguiu estudos e perto de um terço frequentou formação após a certificação. Ao ter por referência estes elementos, podemos afirmar que os dispositivos de RVCC se assumem como importantes instrumentos ao "serviço da educação e formação de adultos" (Pires, 2005, p.581). Para além das potencialidades formativas do próprio processo, os adultos (re)elaboram frequentemente nessa situação o seu projecto de vida o que, em alguns casos, permite despoletar o interesse pelo prosseguimento de estudo ou pela realização de formações específicas. Estes dispositivos, ao permitirem o encurtamento dos percursos de formação formal "tornam-se atractivos do ponto de vista dos adultos que pretendem retornar ao sistema educativo ou reorientar a sua trajectória formativa" (Pires, 2005, p.582). Porém, o acesso e o retorno à educação e formação formal dependem, também, do tipo de oferta disponível, assim como da sua organização e funcionamento.

Entre as principais dificuldades e desafios detectados, Umbelino (2006) destaca: a) resistência inicial da população-alvo para adesão ao processo; b) recrutamento de elementos da equipa técnico-pedagógica com perfil ajustados às funções requeridas, c) constrangimentos financeiros (Umbelino, 2006). Embora se reconheça que o dispositivo do processo RVCC contempla a possibilidade de uma gestão flexível por parte equipa do Centro, o modelo de gestão financeira "limita a pretensa flexibilidade" (Umbelino, 2006), porque os Centros não possuem margem de manobra para gerir o montante financeiro que lhes é atribuído. No estudo de Januário (2006), a equipa do CRVCC refere como principais dificuldades a escassez de recursos humanos; as dificuldades de tesouraria; a própria natureza do processo e as metas demasiado ambiciosas. O CRVCC estudado por Umbelino (2006) não tem vindo a concretizar as metas impostas pela tutela o que também corrobora esta dificuldade. Embora se registe um aumento progressivo do número de certificados, o Centro ainda não conseguiu atingir o valor estipulado pela tutela o que, segundo os interlocutores, resultou da predominância de critérios de qualidade a desfavor de critérios de quantidade. O acompanhamento dos adultos durante todo o processo é fundamental para que se possam rentabilizar as potencialidades formativas do RVCC, o que dificilmente se compatibiliza com a prevalência de uma lógica quantitativa, por parte da tutela. A aposta no acompanhamento permite, também, contrariar a tendência do predomínio da lógica administrativa, em que se investe nestes dispositivos, sobretudo, porque são "um meio mais rápido e menos dispendioso de obtenção dos diplomas e qualificações" (Pires, 2006, 567), ao serviço da gestão de recursos humanos.

A natureza complexa do processo constitui uma das principais dificuldades apontadas pelos actores. Os profissionais de RVC destacam a dificuldade na identificação de

competências, a partir das experiências de vida dos adultos, nomeadamente, a partir da sua profissão (Umbelino, 2006). As dificuldades dos formadores prendem-se com a imagem negativa que os adultos transportam sobre algumas áreas de competência. As formadoras contactadas destacam ainda a dificuldade em perceber o potencial de validação face às evidências apresentadas. Umbelino (2006) refere um conjunto de dilemas que está presente na actividade destas equipas: induzir mudanças ou respeitar as tendências de funcionamento dos adultos; identificar limites para exploração da história de vida; a atitude a assumir enquanto catalizador da construção do portfólio (mais proactivo ou menos); assumir os princípios orientadores ou respeitar as metas físicas impostas.

Umbelino (2006) menciona as diferenças de organização e funcionamento na rede de Centro, situação que pode ter efeitos positivos e/ou negativos. É positivo, quando a diferença na organização e funcionamento dos dispositivos pode resultar da flexibilidade do sistema e do incentivo à reflexão, por parte das equipas, para que encontrem no terreno soluções "à medida" dos contextos e das pessoas. Porém, a diversidade pode ser um factor negativo caso as diferenças resultem de perversões dos pressupostos e princípios do processo. A autora chama a atenção para eventuais sobreposições de intervenção geográfica por Centros distintos, o que deverá ser acautelado no cenário do aumento rápido destes Centros, de modo a evitar a lógica concorrencial e a assegurar a lógica de rede e de trabalho concertado assumido pelas equipas e defendido no início deste projecto pela tutela. Estas questões evidenciam a premência do dispositivo de monitorização dos CRVCC, por parte da tutela. A autora afirma que "embora tenham sido levadas a cabo acções com a finalidade de avaliar a qualidade do serviço prestado pelos Centros, não se encontra edificado um modelo de Acompanhamento e Monitorização devidamente sistematizado e operativo" (Umbelino, 2006, p.306) o que é, sem dúvida, uma grande fragilidade.

A promoção de uma maior proximidade entre os Centros e a tutela no delinear de estratégias comuns, que envolvam tomadas de decisão, afigura-se fundamental para dar seguimento a uma estratégia seguida inicialmente pela ANEFA e que surtiu efeitos muito positivos. Esta estratégia permitiu um grande envolvimento e mobilização das equipas na construção de respostas inovadoras e "à medida" das situações, aspecto essencial para o sucesso destas práticas. Os interlocutores contactados, no âmbito do estudo, sinalizam que esta mudança de estratégia foi um recuo concomitante com a diminuição do acompanhamento dos Centros, o que tem um conjunto de implicações. Ou seja, "tem consequências nefastas no sistema como um todo, limitando a co-construção de ajustamentos tendentes à melhoria da qualidade do serviço prestado" (Umbelino, 2006, p.307). Segundo a mesma autora, a criação de

mecanismo de incentivo à promoção de relações inter-Centros é fundamental para colmatar a falta de articulação existente no momento, o que se revela imprescindível como estratégia para potenciar a aprendizagem e a inovação. Destaca também o carácter pouco sistemático e contínuo da formação. Para além da inexistência de uma matriz de formação comum, os elementos da equipa que se integraram mais recentemente não tiveram a oportunidade de frequentar formação. A autora acrescenta:

> "*Face às características particulares do dispositivo de RVCC questiona-se em que medida a ausência de formação organizada condiciona a apropriação dos princípios que enformam os processos de RVCC, contribui para a prevalência de representações decorrentes da experiência e formação anteriores de cada um e faz recair excessivamente na intuição a condução dos processos de RVCC*" (Umbelino, 2006, p.342).

A premência da consolidação de um dispositivo de formação é ainda mais notória, num contexto em que se regista alguma mobilidade nas equipas. No Centro em estudo, ocorreram mudanças nos elementos da equipa e os novos elementos receberam unicamente formação em contexto de trabalho, através do contacto com os seus colegas. Os profissionais e formadores RVCC destacam a importância de possuírem competências de relacionamento interpessoal, de trabalho em equipa, de flexibilidade e adaptabilidade, pedagógicas, metodológicas e de criatividade. O carácter recente e complexo destas novas práticas sociais centradas na pessoa tornam fundamental o investimento na formação das equipas responsáveis, este domínio "constitui-se como um eixo da garantia da qualidade dos processes em causa" (Pires, 2005. p.571). O papel das equipas não se reduz à aplicação de técnicas e instrumentos, os seus membros são responsáveis pela implementação do dispositivo e assumem diversos papéis, o que justifica a importância de uma boa formação técnica, científica e pedagógica.

PARTE II

DIVERSIDADE E INTERDEPENDÊNCIA DE LÓGICAS DE FORMAÇÃO DE ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS

Capítulo IV

Formação de adultos pouco escolarizados no território em estudo

1. A formação de adultos e a territorialização

O presente estudo centra-se num território geográfico específico e na dimensão local, porém, considera-se fundamental adoptar uma perspectiva global que permita respeitar a complexidade dos fenómenos sociais. Daí a opção por uma abordagem que procura compreender o nível micro de intervenção dos actores, tendo por base as dinâmicas macro (política internacional) e meso (política nacional). Defende-se que no território em estudo estão presentes e interagem elementos de âmbito local, regional, nacional, europeu e internacional. Nesse sentido, pretende-se compreender a influência das políticas internacional, europeia e nacional nas lógicas de acção dos actores responsáveis pelas práticas de educação de adultos no território em estudo. Optou-se pelo estudo das dinâmicas formativas num território do país, por se considerar que essa seria uma via fecunda para compreender as lógicas de acção inerentes às práticas de educação de adultos.

O estudo de um território permite captar a complexidade do real, a diversidade de elementos em interacção e a forma como se influenciam. O "espaço discursivo em torno do qual se definem tanto os problemas sociais como as soluções legítimas, tem sido nas últimas décadas marcado pela revalorização do local" (Correia e Caramelo, 2003, p.167), pelo que é importante perceber como se repercute esta tendência no domínio da educação de adultos, em geral, e na formação dos adultos pouco escolarizados, em particular. A emergência do modelo de desenvolvimento baseado no capitalismo industrial, ao promover a separação, entre o espaço e o lugar contribuiu para a "desterritorialização" da economia e da vida social, inserindo-as num espaço mais vasto e, tendencialmente, visto como homogéneo, correspondente ao território do Estado-Nação, o que originou uma "descontextualização dos sistemas sociais" (Giddens, 2000, p.15).

A ênfase no local e nas políticas territorializadas esteve, até meados dos anos 70, associada ao movimento crítico do modelo de desenvolvimento industrial. Essa perspectiva, frequentemente designada de desenvolvimento integrado e endógeno, valorizou o local e defendeu a importância das políticas territorializadas, num momento em que prevaleciam vários mitos: o mito do Estado-Nação, "o mito da cidade, o mito do poder da tecnologia, o mito da quantidade, o mito do individualismo, o mito do racionalismo" (Amaro, 1996, p.16). Actualmente,

regista-se outra tendência, porque "são as estruturas que suportavam o modelo de desenvolvimento [industrial] que protagonizam a revalorização do local louvando a sua flexibilidade" (Correia e Caramelo, 2003, p.167). Este discurso sobre a revalorização das práticas territorializadas baseia-se na crença de que é mais fácil resolver problemas e chegar a consensos a nível local do que a nível nacional tornando-se mais fácil garantir a eficácia das políticas. Como se depreende, estes pressupostos ocultam a complexidade presente no nível local e ignoraram "a pluralidade de mundos e de princípios de justificação que está também presente a nível local, onde também se registam disputas, conflitos, desacordos" (Ferreira, 2005, p.60).

Os territórios são espaços físicos marcados pela partilha de cultura, interesses e valores, no interior dos quais se estabelecem relações de poder, que podem assumir diferentes formas: o poder público do Estado, o poder económico, ou o poder dos actores locais. O território "é um espaço socialmente construído e vivido por actores e ao longo de uma dada história, e inscreve em si, como quadro de actuação desses actores, as marcas das actuações pretéritas e presentes" (Santos Silva, 2006, p.111), mas para além dos actores locais, o território é também marcado por influências externas. Para Claude Raffestein (1980) o território diz respeito ao espaço geográfico onde as pessoas realizam as suas acções, ou seja, o território apoia-se no espaço mas não é o espaço. O território é uma produção a partir do espaço, essa produção por causa de todas as relações que envolve, inscreve-se num campo de poder. Esta perspectiva de território assume a importância das relações de poder que se estabelecem na concretização das acções e o carácter político associado ao território. Deste modo, só se pode compreender a complexidade inerente ao território se tivermos em conta uma visão integral do mesmo, o que implica entender o território enquanto espaço político, económico e simbólico.

Para analisar as lógicas de acção dos actores que intervêm num território, é fundamental assumir a natureza complexa e compósita do local. Actualmente, o discurso sobre o local e as políticas territorializadas é consensual entre actores sociais que actuam a nível local, nacional, europeu e internacional. Todavia, é mais adequado falar-se em "aparente consenso", pois, embora os vários actores expressem concordância relativamente à pertinência de políticas territorializadas, os seus argumentos baseiam-se em pressupostos e princípios radicalmente diferentes. O "aparente consenso" induz-nos a uma naturalização de factos, ideias e de argumentos que, não sendo objecto de reflexão crítica, ficam cristalizados, o que pode ter efeitos perversos, uma vez que está dificultada a análise crítica e a reflexão sobre os mesmos. O "aparente consenso" sobre as questões do local torna fundamental a desconstrução do discurso, assente numa análise crítica dos fundamentos e das lógicas que lhe estão inerentes.

Ainda que o discurso sobre o local seja consensual, considera-se que os pressupostos e as finalidades que lhe estão inerentes obedecem a lógicas muito distintas e mesmo contraditórias, em função do papel e dos interesses dos actores sociais. Canário e Santos (2002) consideram que "o «consenso» sobre a pertinência dos processos de territorialização oculta visões e práticas muito diversas e até de sentido contraditório" (p.10).

O ressurgimento da importância do local e das políticas territorializadas decorre de um conjunto de alterações sociais e políticas que marcam o período contemporâneo e que, em termos concretos, são influenciadas, essencialmente, por vários factores que se relacionam de uma forma dialéctica: a crise do Estado Providência, a emergência do fenómeno da globalização e a crescente complexidade e visibilidade dos problemas sociais. A (re)emergência no local, a partir dos anos 80, num período bastante marcado pelo fenómeno da globalização, dá lugar a uma situação de coexistência de "complementaridades contraditórias" (Correia e Caramelo, 2003). Ou seja, há elementos que, à partida, surgem como antagónicos e que estabelecem relações dialécticas, influenciando-se mutuamente. Se, por um lado, surgem tendências de racionalização e de homogeneização, por outro lado, valoriza-se a singularidade e a diversidade. A existência de "complementaridades contraditórias" num registo dialéctico evidencia a complexidade inerente aos fenómenos característicos da sociedade contemporânea e permite-nos perceber as inúmeras tensões e dilemas presentes nas práticas sociais.

Com o desenvolvimento das sociedades modernas, surgiram fenómenos de deslocalização e descontextualização, o que tem dois tipos de implicações: "retiram as relações sociais e a troca de informação de contextos espacio-temporais específicos, ao mesmo tempo que proporcionam novas oportunidades para a sua reinserção", ou seja, para a "recontextualização da vida social" (Giddens, 2000, p.99) e a "reimplantação do laço social ao nível do território" (Rifkin, 2001, p.163). Para Boaventura Sousa Santos (2001), uma das grandes problemáticas da sociedade contemporânea "é o binómio territorialização e desterritorialização", para este autor o processo de globalização "não apenas desterritorializa, mas também territorializa" (p.3). É nesse sentido que se pode considerar que o local e o global estão "inextrincavelmente interligados" (Giddens, 2000, p.76). Segundo Giddens (2000) é necessário reconhecer a complexidade da vida social moderna "para todos nós, que vivemos no mundo moderno, as coisas são especificamente *opacas*, de uma forma que não acontecia anteriormente" (p.101). Para Boaventura Sousa Santos (2000), "o paradigma da modernidade é muito rico e complexo, tão susceptível de variações profundas como de desenvolvimentos contraditórios" (p.47).

A complexidade da sociedade contemporânea é justificada, na opinião de Edgar Morin, porque "a parte está no todo e o todo está em cada uma das partes. Mas, por outro lado, o todo é, em simultâneo, mais e menos que a soma das partes, o que coloca dificuldades ao nosso entendimento e à nossa capacidade de análise" (2005, p.114). Neste trabalho, considera-se que o local reflecte e é constituinte da complexidade social, "é um universo compósito, onde se entretecem lógicas de acção e de justificação diversas e se cruzam influências dos processos de globalização e das políticas do Estado" (Ferreira, 2005, p.29), o que contraria a ideia frequentemente aludida e que se associa o local a comunidade, a colaboração, partilha, negociação, consenso e harmonia. Neste caso, o local assume-se como um espaço social multifacetado, compósito e em permanente construção, marcado por intrigas, enredos e jogos de poder dos actores o que exige "a construção de compromissos locais estruturados na complementaridade contraditória e instável de lógicas de justificação múltiplas e diversificadas" (Correia, 1998, p.109). O local é um espaço socialmente construído, marcado por lógicas múltiplas e díspares, em que os actores agem de acordo com a apropriação das influências decorrentes de políticas internacionais, europeias e nacionais, assim como do distanciamento e posicionamento crítico que evidenciam, relativamente a essas directrizes.

A intervenção dos actores locais é marcada por relações de poder, por vezes assimétricas, por interesses e lógicas de acção distintas, ou mesmo contraditórias. Assumir essa controvérsia significa contrariar a tendência, que tem vindo a suportar as lógicas das políticas públicas, nomeadamente, no campo da educação, de se percepcionar o local como "o espaço da redenção, onde o acordo e o bem comum são consensualmente alcançados pelos actores locais autónomos, através de modalidades flexíveis de trabalho em parceria, em rede e em projecto" (Ferreira, 2005, 29). Considera-se importante elucidar alguns dos principais elementos que contribuíram para a (re)emergência da importância do local e das políticas territorializadas, o que nos permite uma leitura das diferentes lógicas e posicionamentos que estão inerentes ao "aparente consenso". A (re)emergência social do território deve ser enquadrada em dois tipos de perspectivas: por um lado, uma perspectiva de eficácia da acção pública do Estado, que tem por finalidade pesquisar o espaço ideal para levar a cabo a acção pública "descendente" e, por outro lado, uma perspectiva de autogestão, que procura encontrar o espaço ideal para conduzir projectos "ascendentes" de desenvolvimento, fundamentados na mobilização social *(*Gontcharoff, 1999, p.1). A importância atribuída ao local, pelos vários actores, está intimamente relacionada com as questões do desenvolvimento, da modernidade e da organização social.

Para se compreender a diferença de posicionamentos inerentes ao "aparente consenso" da importância do local, recorre-se à tipologia de Colin Griffin (1999) sobre os modelos de

políticas sociais. Considera-se que estes modelos são indicadores de pólos e que o discurso dos actores se situa num contínuo, ou seja, ainda que inspirados, predominantemente, num dos modelos podem revelar a influência de outro modelo. Os defensores dos "modelos críticos de políticas sociais" contestam a intervenção de um modelo assente no Estado-Nação, argumentando que a centralização e burocratização contribuem para o aumento das desigualdades, o que origina rupturas sociais e coloca em causa o desenvolvimento da sociedade. Neste caso, defendem um modelo social alternativo, baseado na descentralização, na autonomia e na auto-gestão, em que o Estado deve assegurar o financiamento, a supervisão, o controlo e o acompanhamento. Estes modelos desenvolvem-se numa lógica de contra-corrente e de oposição ao poder hegemónico do Estado e, mais recentemente, do mercado e inspiram-se no humanismo, na valorização da autonomia, na democracia participativa e visam a mudança e emancipação social. As práticas baseadas nesta lógica e argumentos desenvolvem-se nas comunidades, num registo de proximidade e de auto-gestão. O crescente enfoque no local afigurou-se, para os defensores destes modelos, uma oportunidade para assumirem uma posição decisiva e interventora. Os adeptos dos "modelos de reforma social neoliberal" preocupados com o desenvolvimento económico e com as leis do mercado advogam um papel mínimo para o Estado, a responsabilização da sociedade civil e dos indivíduos como forma de garantir a empregabilidade, a competitividade, a adaptabilidade e a mobilidade. Ao defenderem o protagonismo da sociedade civil e dos indivíduos, contribuíram para fragilizar o discurso assente na importância do Estado-Nação. O contributo destes modelos para a (re)emergência do local decorre unicamente da importância atribuída à responsabilização da sociedade civil, porque a sua preocupação principal situa-se a nível global.

Os seguidores do "modelo progressivo social-democrata" defendem a importância do Estado-Nação e do Estado-Providência, a centralização e a burocracia numa lógica de controlo social, mas confrontaram-se gradualmente com um conjunto de problemas. Para além das críticas ao modelo, depararam-se com o crescente protagonismo da "lógica de modernização económica". Esta situação contribuiu para fragilizar a legitimidade dos seus argumentos, o que originou a designada "crise do Estado-Providência". Os adeptos do modelo social-democrata embora tenham preocupações e pressupostos muito distintos dos seguidores dos "modelos críticos de políticas sociais", apropriaram-se do discurso destes sobre a importância de intervenção no local, o que deu lugar a contradições e tensões. Através do discurso político, difunde-se a "mensagem de que [o Estado] passa a desempenhar um papel mais periférico e a conferir o papel central aos actores locais tradicionalmente periféricos" (Ferreira, 2005, p.21), mas, na realidade, verifica-se que as políticas públicas visam, essencialmente, garantir a

legitimidade do Estado enquanto entidade que determina e controla as intervenções a nível local. As políticas, tanto a nível europeu como nacional, invocam a importância da dimensão local na resolução dos problemas sociais e económicos, numa tentativa de responsabilização da sociedade civil e dos indivíduos. A ênfase colocada no local e nas políticas territorializadas é percepcionada pelos poderes públicos como uma estratégia para contornar problemas complexos, a nível económico e social, e uma oportunidade para implementar novas lógicas de acção Estatal. Segundo Boaventura Sousa Santos (2000):

> *"o poder que aparentemente se retira ao Estado para dar à sociedade civil continua a ser, de facto, exercido sob a tutela última do Estado, apenas substituindo, na execução directa, a administração pública pela administração privada e, consequentemente, dispensando o controlo democrático a que a administração pública está sujeita. A lógica privada, que é quase sempre a lógica do lucro, combinada com a ausência de controlo democrático, não pode deixar de agravar as desigualdades sociais e políticas" (p.161).*

A territorialização das políticas educativas, muito embora tenda a ser apresentada como um exemplo de ressurgimento do local, trata-se mais do efeito de uma política nacional do que de uma conquista do local (Charlot, 1994, p.27). É nesse sentido que se pode afirmar que "a territorialização das políticas educativas é claramente uma política do Estado, de um Estado regulador que distribuiu uma parte dos seus poderes, mas continuou controlar e a dominar o essencial" (Charlot, 1994, p.42). A escala local passou a ser entendida como uma solução de recurso para a resolução de um conjunto de problemas que os poderes públicos não conseguiram resolver, a nível macro. Ou seja, não se trata de reconhecer e valorizar as potencialidades do local e dos seus actores, mas mais uma questão de garantir a eficácia e eficiência das intervenções do Estado, na resolução de problemas. Embora o discurso nos induza a pensar que o local passa a assumir um papel central e determinante na definição e concretização de políticas, na realidade, esse discurso, na sua essência, é uma estratégia para assegurar a legitimidade do Estado na definição e regulação de políticas e na mobilização e responsabilização dos actores sociais para a resolução de problemas complexos, que o Estado não consegue solucionar. A importância atribuída ao local e às políticas territorializadas são concomitantes com uma lógica baseada no défice, centrada nos problemas e nas carências dos territórios, o que legitima e reforça as intervenções do tipo assistencialista/ortopédico.

As políticas públicas visam, principalmente, assegurar a legitimidade do Estado, o que justifica a ausência de políticas descentralizadas, condição fundamental para viabilizar a

territorialização e a grande aposta na desconcentração, privilegiando mecanismos de aproximação do Estado ao local, com o objectivo de se garantir uma maior eficácia no controlo das orientações definidas centralmente. Com o reforço dos seus órgãos periféricos, que no caso Português se situam a nível regional, o Estado contribui para a redução dos poderes territoriais. Georges Gontcharoff (1999) ao tomar como referência o caso Francês, salienta a necessidade que o Estado tem de garantir a sua legitimidade. Neste caso, "a descentralização acentua a necessidade de o Estado se desconcentrar, procurando encontrar a escala territorial que lhe permita assegurar a sua presença no conjunto do território ao lado das colectividades locais" (Gontcharoff, 1999, p.1). O local surge como instância de (re)legitimação da acção pública do Estado, o que justifica a aposta na desconcentração dos serviços públicos, pretendendo-se um maior acompanhamento e controlo da intervenção local por parte do Estado, no sentido de garantir a eficácia e eficiência da acção. O local passa a ser encarado como uma espécie de "Estado local de emergência" (Robertson e Dale, 1994, p.133) que, por estar mais próximo dos cidadãos e por se tratar de um espaço mais reduzido, reúne um conjunto de condições que mais facilmente assegura a eficácia da intervenção. Esta nova estratégia resulta da necessidade de contornar a influência do paradigma neo-liberal que pressupõe "que as comunidades se encontram na melhor posição para se auto-governarem e que têm recursos e predisposição para o fazerem (Robertson e Dale, 1994, p.136) ".

O Estado aproxima-se do local para assegurar a eficácia das suas medidas e para garantir a sua legitimidade e o controlo social. Neste caso, as questões da territorialização têm inerente uma nova concepção da acção pública, o "Estado escolhe o território que lhe permitirá mais eficácia" (Gontcharoff, 1999, p.1) na sua acção. Giddens (2000) reforça esta ideia ao defender que os sistemas de controlo territorial dos Estados-Nação estão longe de ter desaparecido, porque estes continuam a ter quase o monopólio da legitimidade na definição de políticas públicas. A política educacional "permanece em grande parte sob o controlo do Estado, contudo novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização estão a prefigurar-se" (Dale, 2004, p.440), em resultado do surgimento do Estado neo-liberal.

As questões da territorialização em Portugal têm sido, sobretudo, baseadas na perspectiva do "Estado local de emergência". As políticas são definidas centralmente e o local é percepcionado como um objecto de intervenção do Estado. Não se trata de construir localmente políticas públicas negociadas, mas de aplicar, a nível local, as políticas que são concebidas centralmente pelo Estado. Para Robertson e Dale (1994) "é possível ver como o Estado neo-liberal procura governar à distância e através de redes de comunidades locais, todas elas construídas pelo Estado. O poder do Estado está assim presente, mas encontra-se difundido na

comunidade local e no «self»" (p.137). Em Portugal, embora nas últimas duas décadas, o discurso político tenha incidido na importância do local, da territorialização e da descentralização "no nosso quotidiano raramente somos confrontados com o espaço local e, ao contrário, somos obsessivamente captados pela presença do Estado que regulamenta muito e desregulamenta outro tanto" (Gomes, 1995, p.316). Licínio Lima (2005) denuncia esta lógica no âmbito das políticas educativas, nomeadamente da educação de adultos, ao afirmar que "o Estado delegou politicamente parte das suas responsabilidades sociais no terceiro sector, descentralizando a gestão e a execução dos diversos programas educativos, mas centralizou a decisão política, dela afastando ONGs com quem contratualiza a prestação de serviços" (p.53). Deste modo, seria mais correcto falar-se em novas lógicas do poder público e de Estado-Local, porque na realidade não se trata de políticas de descentralização e de autonomia, mas de desconcentração.

A descentralização e autonomia, no plano discursivo, são fundamentadas na ideia de devolução de poderes ao local, mas na prática, têm vindo a traduzir-se principalmente em novas lógicas de acção estatal, "numa forma de recentralização por controlo remoto em que a autonomia se transforma numa mera técnica gestionária" (Ferreira, 2005, p.85). Atendendo às contradições inerentes ao discurso sobre as políticas de territorialização, considera-se necessário uma vigilância crítica, o que ainda é mais premente num período em que a incidência no local resulta de uma estratégia para legitimar a diminuição das responsabilidades do Estado. Pode considerar-se que a territorialização é entendida pelas políticas internacionais, europeias e nacionais como uma mera "ideologia de conveniência que visa, essencialmente, garantir o controlo do processo político por parte dos detentores de poder (Santos Silva, 2000, p.287).

Num período em que o Estado recorre a novas formas de intervenção e os territórios são influenciados pelas lógicas de liberalização decorrentes da globalização económica, alguns autores defendem o equilíbrio entre um Estado interventor e um Estado moderador, o que é notório nas palavras de Roque Amaro (1996): "o Estado tem que perceber que não se lhe pede que mande ou que se ausente, mas que colabore, que seja parceiro das iniciativas da sociedade civil, ou seja, dos cidadãos" (p.22). É precisamente esse equilíbrio que ao tornar-se difícil de conseguir, originou discursos mais críticos, pois "importa saber até que ponto a intervenção do Estado, como facilitador e divulgador das chamadas iniciativas de desenvolvimento local, não vem, afinal, reforçar o seu papel" (Pinhal, 1996, p.54) e controlo.

Os actores sociais defensores do modelo social crítico apelam a uma intervenção alternativa ao modelo de desenvolvimento económico hegemónico e defendem modelos flexíveis, adaptáveis às especificidades, mais equitativos e ecológicos. Advogam a necessidade

de se assegurar a territorialização de políticas e a devolução de poder às comunidades, para melhorar as suas condições de vida e diminuir as assimetrias causadas pela hegemonia do Estado e, mais recentemente, do mercado. Propõem intervenções territoriais e comunitárias orientadas para a rentabilização de recursos, resolução de problemas e para a acção em vários domínios (social, cultural, económico, ecológicos), numa perspectiva de auto-gestão, de participação e de emancipação social. O aparente consenso associado à retórica das políticas de territorialização baseia-se em "razões e interesses diametralmente opostos" (Barroso, 1996, p.9), o que o torna um processo controverso e complexo. A incidência nas políticas territoriais:

> *"tanto pode ter por base o entendimento do local como um espaço óptimo para delinear acções públicas a partir de cima, como um espaço óptimo para a implementação de projectos, a partir de baixo, numa lógica de desenvolvimento local e de mobilização social"* (Barbieri, 2003, p.52).

As políticas territorializadas tanto podem orientar-se com base no ideal democrático, da solidariedade e do bem comum, como impor o modelo de mercado e de desenvolvimento económico, baseado nos princípios da eficácia e do lucro. As políticas educativas, que até muito recentemente eram, sobretudo, determinadas a nível nacional, estão a ser cada vez mais "elaboradas através das agendas estabelecidas pela economia política global" (Dale, 2004, p.441) e não localmente. É neste contexto que importa analisar se as questões de revalorização do local e das políticas territorializadas exprimem o aparecimento de um "novo paradigma político-cognitivo, ou se, pelo contrário, estamos perante uma reactualização do antigo paradigma num contexto onde se reconhece a ingovernabilidade dos sistemas sociais a partir da sua gestão monocentrada" (Correia e Caramelo, 2003, p.168). Ao que tudo indica as referências ao local, à importância da autonomia e do partenariado surgem no discurso político muito "determinados por uma globalização dos modos de definir a questão social (Correia e Caramelo, 2003, p.188). Neste momento, tanto os defensores das perspectivas mais críticas e alternativas como os adeptos do Estado e do Mercado recorrem aos mesmos termos para fundamentar intervenções baseadas em pressupostos e princípios muito distintos, por vezes opostos. Ambos evocam a proximidade, a mobilização, a autonomia, a participação, os projectos, o contrato, a parceria, o partenariado, o território e a comunidade, o que faz parecer que este é um "vocabulário obrigatório para formular, descrever e analisar os problemas sociais e educativos contemporâneos" (Ferreira, 2005, p.21). A generalização de termos no discurso de intervenientes com interesses muito díspares coloca o problema da vulgarização e banalização e, até mesmo, da perversão das finalidades e pressupostos que estavam subjacentes ao uso

inicial destes conceitos. É neste sentido que se considera que os termos associados ao desenvolvimento local "não têm valor em si mesmos, não devem ser tidos como inquestionáveis, eles são categorias sociais que devem ser objecto de análise e reflexão crítica" (Ferreira, 2005, p.107), o que torna fundamental a desconstrução crítica deste tipo de discurso.

A análise e a reflexão crítica são fundamentais para reconstruir um pensamento e uma gramática sobre a intervenção local que "escape ao fervor intervencionista que, nos anos 80 e 90, contribuiu simultaneamente para a sua notoriedade e desqualificação" (Correia e Caramelo, 2003, p.180). O discurso sobre a territorialização e o desenvolvimento do local tem incidido sobre duas dimensões: por um lado, nos problemas orientando-se numa perspectiva carencialista, o que provoca uma acrescida estigmatização dos espaços e das pessoas aí residentes; por outro lado, nos recursos disponíveis, enquanto bens comuns que devem ser protegidos e salvaguardados, ainda que isso contribua para o movimento de desertificação do território. Neste caso, prevalece o objectivo de preservar o equilíbrio ecológico (Correia e Caramelo, 2003, p.176), ignorando-se os projectos existenciais das pessoas. O discurso político emanado dos órgãos do Estado é, essencialmente, baseado numa lógica de défice, que provoca processos de estigmatização e de desqualificação dos territórios e das pessoas que neles habitam. Ou seja, o local "constitui actualmente o mais importante espaço simbólico da afirmação de uma ideologia deficitária" (Correia e Caramelo, 2003, p.189), o que tem consequências a vários níveis. Como acrescentam estes autores, "o local é mais problemático do que problematizador, é mais objecto de intervenção do que interventor, é mais espaço de produção de respostas do que de formulação de perguntas, é mais objecto das terapias comportamentais do que um produtor de relações sociais" (Correia e Caramelo, 2003, p.177).

Para neutralizar o discurso dominante é necessário que os actores locais adoptem uma lógica de intervenção baseada nas especificidades e potencialidades do território. Isso é fundamental para que da lógica de território deficitário se passe para uma lógica de território identitário (Stoer e Rodrigues, 2000). Atendendo ao que se referiu anteriormente, considera-se fundamental orientar a reflexão para a desconstrução do discurso sobre a territorialização e o desenvolvimento local e para a análise de práticas que possam conter elementos portadores de futuro, no que respeita à autonomia e participação das pessoas e permitam a sobrevivência dos territórios, enquanto espaços habitáveis, facilitadores e mobilizadores de projectos de vida. A intervenção territorializada, ao ser focalizada num determinado local, encerra potencialidades em termos de "articulação das diferentes dimensões do social e da redefinição dos próprios problemas sociais, ou seja, numa recriação político-cognitiva do social" (Correia e Caramelo, 2003, p.168). Como afirmam estes autores, a importância da "intervenção numa lógica de

proximidade não pode, por isso, reduzir-se ao reconhecimento da sua maior eficácia na gestão da chamada nova questão social, mas deve incorporar a possibilidade da proximidade constituir um referencial de uma nova definição do social" (Correia e Caramelo, 2003, p.182). O facto de se reconhecer que o local apresenta características presentes no global e que o global apresenta influências do local, permite-nos considerar a complexidade de relações e interdependências contraditórias que se influenciam dialecticamente.

A mudança de escala (território nacional, regional, local) não é por si só um elemento que nos permita identificar a alteração de pressupostos e finalidades da intervenção, tornando-se necessária a auscultação dos actores envolvidos, para perceber as lógicas que estão subjacentes à sua intervenção. Assim, interessa-nos compreender, num determinado contexto geográfico, como se percepcionam, constroem e operacionalizam as políticas de educação de adultos, nomeadamente, as direccionadas para os adultos pouco escolarizados. Procura-se perceber as finalidades, as preocupações, as metodologias e as opções dos actores locais com intervenção no âmbito da formação de adultos, considerando-se que estes são domínios fundamentais para compreender as lógicas que enquadram e orientam a sua acção. A análise do discurso dos actores locais sobre as suas práticas pode fornecer elementos que nos permitam reflectir criticamente e compreender a complexidade inerentes à intervenção nos territórios.

O estudo das lógicas de acção dos actores locais assume como objecto de pesquisa a natureza compósita e complexa do local e a coexistência de diferentes lógicas, assim como a presença de conflitos, desacordos e jogos de poder. Considera-se importante perceber as acções implementadas pelos actores locais, a construção e utilização de margens de autonomia, porque as mudanças sociais e políticas dependem bastante "da acção colectiva dos indivíduos organizados em função dos interesses comuns ou convergentes" (Barroso, 1996, p.10) e não só das políticas definidas e regulamentadas a nível central. Reconhece-se que as práticas dos actores locais são influenciadas pelas políticas definidas a nível internacional, europeu e nacional, mas, por outro lado, também se considera que os actores locais constroem margens de autonomia que lhes permitem orientar as suas acções numa lógica de autogestão e descentralização, "apesar dos contextos políticos mais ou menos favoráveis" (Barroso, 1996, p.10). Mesmo em contextos de centralização, os actores locais podem "conquistar progressivos espaços de autonomia deixados em aberto pelo imobilismo e rigidez da administração" (Fernandes, 1996, p.118). Este estudo centra-se na análise das lógicas de acção dos actores responsáveis pela educação de adultos, considerando que esta é uma via importante para

compreender de que modo as referidas lógicas influenciam e determinam o acesso dos adultos pouco escolarizados à formação.

2. As ofertas de formação e os adultos pouco escolarizados

Neste trabalho pretende-se identificar e compreender as lógicas de acção dos actores locais, no que respeita à formação de adultos, nomeadamente, dos adultos pouco escolarizados, através da análise das práticas e dos discursos. No entanto, reconhece-se que a identificação e compreensão das lógicas de acção é tarefa difícil atendendo à natureza da própria acção. A abordagem da acção é marcada por uma grande multiplicidade de conceitos, tais como "acção individual e acção colectiva, acção intencional e acção não intencional, acção consciente e acção deliberada, acção livre e acção constrangida, finalização da acção e efeitos perversos da acção, interacção e interpretação da acção" (Sarmento, 1997, p.41), o que evidencia a complexidade que lhe está inerente. A multiplicidade de conceitos resulta também da variedade de disciplinas das ciências sociais que se têm dedicado ao estudo da acção "cada uma delas interessada em promover os seus próprios quadros conceptuais" (Sarmento, 1997, p.41). É possível identificar um conjunto de autores que contribuíram para o estudo das lógicas de acção. Em termos teóricos destacam-se:

> *"Max Weber (1922) através da explicitação do conceito de «acção social» e das suas múltiplas racionalidades; Boltanski e Thévenot (1991) teorizaram sobre a «construção dos princípios de justificação» em que se baseia acção colectiva e a coordenação da acção; Habermas (1987) com a teoria da «acção comunicativa»; Crozier e Friedberg (1977) com a questão da «análise estratégica» que reconhece a centralidade do actor e a influência do contexto da acção; e Friedberg (1993) propôs uma «abordagem organizacional da acção colectiva»"* (Barroso *et al.*, 2006, p.178).

O pensamento de Max Weber sobre o conceito de "acção social" é uma referência incontornável. Para Max Weber (1971), a acção social é dotada de um sentido ou intenção, diz respeito a um comportamento orientado por referência a outros indivíduos e tem um sentido subjectivo. Na teoria da estruturação, Giddens (1984), defende que acção social integra três elementos estruturantes: a questão do sentido (a reflexividade), a questão da interacção (a relação social) e a questão do fluxo (a sequência temporal). A reflexividade permite atribuir um

sentido à acção, a acção ocorre em referência a um outro indivíduo, mesmo que não esteja presente, o que a inscreve numa relação social; e a acção compreende uma dinâmica de opções, retroacções e intercepções que a caracterizam como fluxo. Para Giddens (1979, 1984) a acção é resultado da interacção de agentes autónomos que agem com um carácter recursivo e reflexivo e que controlam não só a sua acção, como também influenciam a de outros. A acção humana não é linear, isto porque dos actos intencionais podem resultar consequências não intencionais. As consequências não intencionais registam-se quando, embora, não se atinge a intenção inicial mas se obtém outro resultado ou quando para além do intenção inicial se obtêm outros resultados não esperados. Reconhecer a existência de consequências não intencionais é assumir o carácter contingente da acção humana. A acção é uma decisão, uma escolha, mas é também uma aposta, com o que isso "implica de risco e incerteza" (Morin, 2005, p.105). A acção é uma estratégia, a qual permite, a partir de uma decisão inicial, perspectivar cenários que podem ser modificados, segundo as informações que chegam no decurso da acção, inclusivamente, com base nos elementos aleatórios, que surgem inesperadamente e perturbam a acção. A complexidade inerente à acção resulta da aleatoriedade e da incerteza que a caracterizam e influenciam, ou seja, "o desenrolar da acção é, em grande parte, imprevisível" (Correia e Caramelo, 2003, p.184). Deste modo, a acção resulta da conjugação dos factores previsíveis e desejados, decorrentes da intencionalidade e da intervenção estratégica dos vários actores envolvidos e dos factores imprevisíveis, decorrentes do acaso e da incerteza. O presente estudo baseia-se no discurso dos actores entrevistados para compreender as lógicas que orientam a sua acção. No entanto, parte-se do princípio de que os elementos captados são referentes a um discurso construído *a posteriori*, resultante de uma teoria que os actores construíram ao longo da sua acção, tratando-se de uma racionalização da sua acção. Ao empreender uma acção, qualquer que seja, a situação escapa facilmente às intenções do indivíduo. Torna-se necessária a vigilância e a correcção permanente, isto porque as "acções entram num universo de interacções" (Morin, 2005, p.107), gerador de aleatoriedade e incerteza. Na sociedade contemporânea, a conduta racional é valorizada e as pessoas facilmente adoptam um discurso racional que não é mais do que uma racionalização *a posteriori,* porque a acção é marcada pelo acaso, pela rotina e improviso que, muitas das vezes, ocorrem apenas a nível inconsciente. O sentido atribuído à acção resulta da "formulação de um pensamento justificativo" (Giddens, 1976), que ocorre, frequentemente, através de um olhar retrospectivo. Ou seja, a justificação da acção e o sentido que lhe é atribuído decorrem de processos de racionalização, normalmente, à posterior. Para Giddens (1976) a "racionalização da acção" decorre da

capacidade que os actores sociais têm para construir um discurso explicativo e argumentativo para fundamentar as suas acções.

O facto de se defender que a acção é sempre dotada de um sentido, não significa que a acção seja racional. Neste caso, entende-se que o actor social, em qualquer momento, reflecte sobre a acção e atribui-lhe uma justificação, o que evidencia o carácter reflexivo e simbólico da acção humana. A acção é um processo social reflexivamente monitorizado e realizado no contexto interactivo (Giddens, 1984). A acção "não se rege apenas pela obediência deliberada ou pela resistência estratégica às normas sociais; ela é em grande medida inconsciente e baseada em rotinas" (Ferreira, 2005, p.119). Edgar Morin (2005) defende que "o domínio da acção é muito aleatório e incerto, e impõe-nos uma consciência muito incisiva do aleatório, das derivas, das bifurcações, e impõe-nos também a reflexão sobre a própria complexidade" (p.107). Os autores que têm problematizado a natureza da acção social reconhecem que esta é "profundamente imbuída tanto de elementos racionais, quanto de elementos não racionais, tais como crenças, paixões, afectos, volições e desejos" (Sarmento, 1997, p.43).

Atendendo ao que foi referido anteriormente e tendo como suporte principal o pensamento de Edgar Morin, neste trabalho, parte-se do pressuposto que o domínio da acção é complexo e que a acção não pode ser completamente programada, registando-se sempre uma margem para o aleatório e para a incerteza. Por outro lado, ao defender-se que a acção depende de uma grande diversidade de variáveis e de interacções, assume-se o seu carácter dinâmico. A acção é influenciada pelos determinismos estruturais, mas também é fruto da autonomia conquistada pelos actores. Considera-se que, mesmo em contextos marcados pelos constrangimentos estruturais decorrentes, por um lado, da centralização, regulação administrativa e burocratização, por outro lado, das leis do mercado, há espaços de oportunidade e de manobra dos actores sociais para intervenções autónomas e potenciadoras de caminhos singulares e alternativos na construção do social. A orientação da acção e a acção propriamente dita não operam num registo cronológico linear, em que primeiro se define a orientação da acção e depois se intervém, "é a acção que continuamente vai construindo no seu fluxo a sua orientação, numa imbricação de tempos e de modos de agir e orientar que são indiscerníveis" (Sarmento, 1997, p.62). A orientação da acção e a acção estabelecem uma relação dialéctica contínua. A reflexividade – elemento constituinte da acção – opera-se através da orientação da acção que é, precisamente, um acto de monitorização. As orientações e motivações inerentes à acção surgem no decurso da acção ou em função dos resultados obtidos e na maioria das vezes "os resultados antecedem a decisão" (Sarmento, 1997, p.68), ocorrendo um processo de racionalização à posteriori.

A atribuição de sentido à acção é um trabalho de "bricolage" dos actores sociais "em que combinam os elementos decorrentes dos constrangimentos heterónomos com as oportunidades estratégicas de exercício autónomo que descobrem nas suas interacções" (Sarmento, 1997, p.64). A intervenção dos actores locais é marcada por uma autonomia relativa que depende da forma como agem, num contexto global e local de constrangimentos e oportunidades. A lógica de acção, identificada através da prática e do discurso dos actores, depende da:

> *"combinação de efeitos de constrangimento (que tem a ver com o funcionamento colectivo global do sistema) e dos efeitos de imprevisibilidade, que decorrem, quer da autonomia (ainda que relativa) dos actores, quer da maneira sempre específica como, em cada contexto singular, estes vários factores se combinam de uma forma original"* (Canário 1995, p.104**).**

A acção dos actores é marcada por uma multiplicidade de lógicas que resultam das diversas configurações que a acção pode assumir. As lógicas da acção constroem-se "na e pela acção, como modo de monitorização reflexiva […] as lógicas de acção incorporam constructos configurados a priori, a posteriori e durante a acção" (Sarmento, 1997, p.88). A expressão "lógica", neste caso, não supõe unicamente uma racionalização *a priori*, conforme se referiu anteriormente. Este processo de racionalização é dinâmico na medida em que, para além da configuração *a priori* enquanto disposições para a acção, também resulta de processos de reflexividade *a posteriori*, como modos de justificação da acção e durante a própria acção. Segundo Friedberg (1993), a expressão "lógica" não é sinónimo de compreensão inteligente, puramente cognitiva ou "verdadeira", isto porque as lógicas da acção não excluem a ignorância e o erro, a intuição e as emoções dos actores, o peso das tradições e os preconceitos (p.211). Todavia, também se reconhece que os elementos inerentes à acção humana são articulados e cruzados com juízos sobre a realidade, racionalmente construídos. As lógicas de acção resultam de uma simbiose entre a racionalização à priori e a racionalização à posteriori. Neste trabalho, a análise das lógicas da acção é uma tentativa de identificar as grandes estratégias, tendências e opções dos actores envolvidos na formação de adultos e mais especificamente na formação de adultos pouco escolarizados, partindo-se do princípio de que se trata de elementos dinâmicos, por isso em permanente evolução e mutação. À semelhança do que afirma Sarmento (1997), considera-se que:

"as lógicas de acção são instâncias de síntese de constituintes simbólicos (valores, crenças, conceitos e ideias, representações sociais) provenientes desse estatuto duplo da condição dos actores como sujeitos: elas exprimem opções feitas, sob condições, entre os sistemas simbólicos existentes e disponíveis, provenientes da reflexividade institucional, e, em geral das ideologias socialmente disseminadas, e criações próprias, nascidas das tomadas de posição colectivamente assumidas perante os incidentes do quotidiano" (p.152).

As lógicas da acção estão "ligadas à complexidade das redes, à multiplicidade dos actores, ao enredo dos procedimentos de decisão" (Ferreira, 2005, p.76), com tudo o que isso implica de incerteza e aleatoriedade. As lógicas da acção são, por isso, instáveis. Podem assentar numa justificação múltipla e, muitas vezes, são baseadas em "complementaridades contraditórias", isto porque há coexistência de lógicas distintas, o que resulta em tensões latentes. Por outro lado, há tentativas de tornar compatíveis elementos que têm uma natureza antagónica. É neste sentido que se pode considerar que "a forma das lógicas de acção é compósita, heteróclita e complexa" (Sarmento, 1997, p.176). A noção de lógica de acção remete para "a existência de racionalidades próprias dos actores que orientam e dão sentido (subjectivo e objectivo) às suas escolhas e às suas práticas, no contexto de uma acção individual ou colectiva" (Barroso, 2006, p.179). Para este autor estas "lógicas" são construídas "na acção" e "pela acção". Por outro lado, as lógicas de acção são inferidas e construídas pelo observador a partir dos efeitos que decorrem das práticas, independentemente da consciência que os actores têm do sentido (orientação) das suas acções (Barroso, 2006, p.179-180). A noção de lógica de acção implica, necessariamente, a existência de algum grau de coerência entre as dinâmicas de diferentes domínios de acção e um mínimo de consenso entre os actores envolvidos, ainda que estes dois pressupostos possam ser problemáticos (Van Zanten, 2006, p.197). Neste trabalho, recorre-se ao conceito de lógica de acção em detrimento do conceito de estratégia, referindo-se a lógica de acção à orientação global das actividades das entidades formadoras. Tal como o conceito de estratégia, supõe que existe uma racionalidade nas opções das entidades formadoras, que pode ser reconstruída *a posteriori,* através da análise dos discursos e práticas dos actores envolvidos. Contudo, e ao contrário do conceito de estratégia, a lógica de acção não pressupõe que os actores envolvidos na formação estejam conscientes dos efeitos das suas escolhas, nem que actuem de acordo com um cálculo de custos, meios e benefícios, baseado em princípios racionais-instrumentais. Supõe, antes, um conceito mais alargado de racionalidade, de escolhas axiológicas conduzidas por valores e normas, não estando confinada a processos exclusivamente instrumentais. Ela baseia-se mais no conceito de acção, atendendo

a rotinas, adaptações inconscientes, reacções espontâneas e a situações imprevistas (Van Zanten, 2006, p.196). Conforme se referiu anteriormente, para se proceder à análise das lógicas de acção dos actores locais mais directamente envolvidos nas modalidades educativas formais de educação de adultos, no território em estudo, optou-se pela triangulação dos elementos referentes ao discurso dos actores sobre as suas próprias práticas e dos elementos quantitativos sobre a formação realizada num determinado espaço de tempo. No ponto que se segue caracteriza-se a dinâmica formativa nos cinco concelhos em estudo (Aljustrel, Castro Verde, Ourique, Almodôvar e Mértola), através dos elementos quantitativos e das entrevistas realizadas.

2.1. O ensino recorrente

A análise que se segue incide sobre a evolução da dinâmica do ensino recorrente, orientado para os adultos pouco escolarizados (1º, 2º e 3º ciclo) e é circunscrita aos cinco concelhos em estudo, no período entre 2000 e 2004. Os elementos quantitativos recolhidos evidenciam, neste período de cinco anos, uma elevada diminuição do número de adultos inscritos nos cursos do ensino recorrente, nos três níveis de escolaridade em análise (Quadro 15).

Quadro 15. Número de formandos no ensino recorrente, por níveis de escolaridade, nos concelhos em estudo, entre 2000-2004

Níveis de Escolaridade	Total de formandos por ano					
	2000	2001	2002	2003	2004	Total
1º ciclo	112	81	86	66	46	391
2º ciclo	122	96	38	43	16	315
3 º ciclo	98	152	91	96	55	492
Total	332	329	215	205	117	1198

Nota: O quadro foi elaborado com base nos elementos fornecidos pelos Coordenadores Concelhios do Ensino Recorrente (Aljustrel e Mértola), pela Coordenação Distrital (Almodôvar); e pelo Coordenador do Programa Novas Oportunidades (Castro Verde e Ourique).

Em 2004, a participação no ensino recorrente foi três vezes inferior (117 adultos), à participação registada em 2000 (332 adultos). Na análise da evolução do número de formandos nos cursos de ensino recorrente, por anos de escolaridade, verifica-se que a participação no 1º ciclo desceu gradualmente ao longo destes cinco anos lectivos. No 2º ciclo, registou-se uma

diminuição muito acentuada, entre 2002 e 2004. No 3º ciclo, verificou-se um aumento da participação, em 2001; entre 2001-2002 mantiveram-se os valores de participação idênticos aos do ano 2000; e em 2004 registou-se uma descida acentuada.

Quadro 16. Número de formandos do ensino recorrente por níveis de escolaridade, nos concelhos em estudo e no Alentejo, entre 2000-2004

	Total de formandos por níveis escolaridade							
	1º ciclo	%(1)	2º ciclo	%(1)	3º ciclo	%(1)	Total	%(1)
Total concelhos em estudo	391	0,7%	315	0,5%	492	2,2%	1198	0,9%
Total Alentejo	6403	0,7%	2056	0,2%	8010	1,9%	16469	0,7%

Notas: (1) percentagem em relação à distribuição da população residente com mais de 15 anos, segundo o respectivo nível de escolaridade, nos 5 concelhos do território em estudo.
O quadro foi elaborado com base nos elementos fornecidos pelos Coordenadores Concelhios do Ensino Recorrente (Aljustrel e Mértola), pela Coordenação Distrital (Almodôvar); e pelo Coordenador do Programa Novas Oportunidades (Castro Verde e Ourique). Os elementos referentes à região Alentejo são baseados nos dados do Ministério da Educação, consultados em http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/

A taxa de participação no ensino recorrente, no período em análise, situa-se nos 0,9% (Quadro 16). Este valor é ligeiramente superior à taxa de participação no ensino recorrente na região Alentejo (0,7%). Na análise por níveis de escolaridade, verifica-se que a taxa de participação no 1º ciclo do ensino recorrente, no território em estudo, é igual à taxa média da região Alentejo, situando-se em ambos os casos nos 0,7%. Esta taxa situa-se nos 0,5% e nos 2,2% para o 2º ciclo e 3º ciclo, respectivamente, valores ligeiramente superiores à média da região Alentejo, que apresenta uma taxa na ordem dos 0,2%, para o 2º ciclo, e 1,9% para o 3º ciclo. Apesar desta ligeira diferença, a participação no ensino recorrente, por níveis de ensino, no território em estudo, é idêntica à participação na região Alentejo. Em ambos os casos, o 3º ciclo regista a maior taxa de participação, a que se segue o 1º ciclo, e, por último, o 2º ciclo.

A diminuição do número de formandos no ensino recorrente é comum nos cinco concelhos em estudo. Todavia, registam-se algumas especificidades nas dinâmicas e estratégias de intervenção dos Coordenadores do Ensino Recorrente de cada um destes concelhos. No concelho de Mértola, a dinâmica do ensino recorrente tem incidido, essencialmente, no 3º ciclo, registando-se a implementação de cursos na sede do concelho e em algumas freguesias mais afastadas. Estes cursos são, sobretudo, frequentados por jovens que abandonaram a escola antes de concluírem a escolaridade obrigatória e que, alguns anos mais tarde, prosseguem os estudos por razões, essencialmente, de carácter profissional, quando percebem que pode ser determinante para a inserção e/ou progressão profissional. Actualmente, é notória a inflexão na procura destes cursos, registando-se uma reduzida adesão

e uma taxa de desistência muito alta. No caso da turma de Penilhos, a Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Mértola afirma*: "vai terminar no segundo ano, exactamente, por causa da dimensão da turma, o ano passado houve poucos e este ano temos três [alunos]"* (E12). A dinâmica do ensino recorrente, no 1º ciclo, é muito reduzida. Os cursos organizados nos últimos anos estão associados, essencialmente, à necessidade de promover a formação escolar dos beneficiários do Rendimento Social de Inserção. No momento de realização da entrevista, estava a funcionar um curso com alunos de etnia cigana.

No concelho de Mértola, nos últimos anos, não têm sido promovidos cursos do 2º ciclo de educação recorrente porque não há público interessado, o que os entrevistados justificam com a existência de outras ofertas consideradas mais aliciantes, como é o caso dos cursos EFA e de ofertas formativas do IEFP, ambas com dupla certificação (escolar e profissional) e bolsa de formação. Sobre estas ofertas alternativas a Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Mértola afirma: *"o que os torna mais apelativos, dão-lhes uma formação de nível II e bolsa, só tem vantagens"* (E12). Segundo esta Coordenadora Concelhia, há um tipo de público muito difícil de captar para o ensino recorrente. Trata-se de pessoas com mais de 40 anos, que vivem em localidades muito pequenas e isoladas.

No concelho de Almodôvar, em meados dos anos 1990, registou-se uma grande dinâmica a nível do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino recorrente, mas actualmente não há qualquer tipo de oferta de cursos nestes níveis de ensino. Para a Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente do concelho de Almodôvar, a inexistência de oferta de ensino recorrente prende-se com um conjunto de factores, sendo de destacar os seguintes: a maior parte das pessoas interessadas em aumentar o seu nível de escolaridade inscreveu-se nas iniciativas que tiveram lugar nos anos 90; por outro lado, surgiram outras ofertas mais aliciantes para os públicos pouco escolarizados, os CRVCC, os cursos EFA e cursos promovidos pelo IEFP. A bolsa de formação atribuída pela participação em algumas ofertas e/ou a redução do tempo do percurso formativo para a obtenção da certificação são factores que as tornam mais aliciantes do que o ensino recorrente, o que na opinião da entrevistada é legítimo: *"uma pessoa que tenha dificuldades económicas prefere e muito bem, ir para um curso do Centro de Emprego do que para os cursos do ensino recorrente"* (E10.1). Os adultos preferem optar por ofertas mais ajustadas aos seus objectivos e conhecimentos. Por vezes, adquiriram saberes ao longo da vida que lhes permitem a realização do processo de reconhecimento de competências, "*eles têm necessidade de obter os seus diplomas e no ensino recorrente levam muitos anos e como eles já têm as competências, em Ferreira do Alentejo [no CRVCC] são-lhes validadas as competências e obtêm com mais facilidade o seu diploma"* (E10.1). As pessoas que contactam a Coordenadora

Concelhia são, sobretudo, as que por razões profissionais (inserção ou progressão) precisam de obter o certificado escolar do 9º ano. A entrevistada organiza, pontualmente, alguns cursos de actualização da Língua Portuguesa, enquadrados nos cursos de educação extra-escolar, substituindo assim os cursos de alfabetização do 1º ciclo. Esta é uma estratégia a que recorre para ultrapassar os constrangimentos relacionados com o 1º ciclo do ensino recorrente. Neste nível de ensino, exigem-se professores do 1º ciclo para ministrar os cursos, mas os concursos de acumulação dos professores do 1º ciclo ocorrem tardiamente, o que inviabiliza a dinamização dos cursos junto das populações.

A intervenção, nos concelhos de Ourique e de Castro Verde, é assegurada por uma Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente. No concelho de Ourique, não há qualquer dinâmica do ensino recorrente, o que se prende com a falta de público para os cursos, situação particularmente notória a partir do ano lectivo de 2000/2001. Em Castro Verde, têm sido promovidos apenas cursos do 1º ciclo, direccionados para os beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI). No momento de realização da entrevista, funcionava um curso de 1º ciclo, frequentado por adultos de etnia cigana. Os beneficiários do RSI são pressionados a frequentar o ensino recorrente e, normalmente, não estão motivados para a aprendizagem. A entrevistada reconhece que não há adesão a esta modalidade de ensino, muito embora persista uma elevada taxa de adultos pouco escolarizados, nestes dois concelhos. Na sua opinião, o reduzido investimento no ensino recorrente justifica-se com base em três factores. Por um lado, a reduzida adesão dos adultos, estes, quando fazem a análise de custo-benefício, percebem que os benefícios podem ser inferiores ao esforço necessário para adquirir as competências de leitura e escrita, como menciona a entrevistada, *"alguns dizem-me que passaram a vida inteira sem saber ler nem escrever, conseguiram trabalhar, conseguiram ter sucesso na vida, em termos profissionais, e dizem — Agora para que quero eu saber ler e escrever?*" (E11.1). Por outro lado, os Coordenadores Concelhios do Ensino Recorrente deparam-se com constrangimentos de organização e funcionamento dos cursos: exige-se um mínimo de dez formandos nos cursos, o que é, muitas vezes, impossível assegurar em locais com povoamento disperso e populações envelhecidas, como é o caso destes concelhos, além de outro constrangimento que está relacionado com os atrasos resultantes do sistema de colocação dos professores nos cursos do 1º ciclo.

O curso que decorre em Castro Verde apenas teve início em Janeiro 2005 quando deveria ter sido iniciado em Setembro de 2004, o que reduz significativamente o tempo do curso. Por último, o surgimento de outras ofertas formativas mais atractivas, como é o caso dos cursos EFA e dos CRVCC. Os cursos EFA permitem uma dupla certificação e contemplam uma

bolsa de formação. Os CRVCC surgem como uma oferta alternativa ao ensino recorrente e que na opinião da Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente, é muito mais apelativa, como se pode depreender das suas palavras: "*elas precisam, sobretudo, é do documento, ou para apresentarem no trabalho ou para se matricularem e avançarem mais rapidamente na escola […] é mais fácil a pessoa ir ao Centro […] do que andar ali um ano a investir*" (E11.1). A entrevistada refere que é habitual divulgar e encaminhar as pessoas que a procuram para o CRVCC. Algumas pessoas optam pela autoproposta a exame, o que é mais frequente no 1º e 2º ciclo. As autopropostas, normalmente, estão associadas ao facto do adulto pretender ingressar num curso EFA que lhe exige o certificado do 4º ou 6º ano.

No concelho de Aljustrel, a dinâmica do ensino recorrente incide, essencialmente, em cursos do 1º ciclo para idosos e, em casos pontuais, para os beneficiários do Rendimento Social de Inserção (quase sempre adultos de etnia cigana). O Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel refere a existência de várias fases na dinâmica do ensino recorrente no concelho, ao longo das últimas duas décadas. No início dos anos 80, promoveu cursos do 1º ciclo para jovens que abandonavam a escola, porém, a redução desse tipo de público fê-lo apostar em cursos de 1º ciclo para idosos. Os cursos do 1º ciclo para idosos têm registado um aumento da procura e são avaliados de uma forma muito positiva. No momento de realização da entrevista, decorriam três cursos do 1º ciclo, no concelho. Os cursos do 1º ciclo resultam, normalmente, de parcerias o que para o Coordenador Concelhio é bastante positivo: *"as coisas funcionam melhor quando há parcerias […] com entidades locais e que tenham um contacto com este público"* (E13.1). Nas parcerias destaca a Câmara Municipal, as Juntas de Freguesia, as Irmãs Doroteias, a Esdime e o Centro de Formação Profissional de Aljustrel. Para o Coordenador Concelhio o trabalho em parceria permite dinâmicas e resultados mais interessantes, isto porque as entidades *"sabem como hão-de lá chegar e envolvem as pessoas […] tem técnicos, tem conhecimentos, tem estudos feitos e tem projectos, se trabalharmos em conjunto é muito melhor"* (E13.1). O curso de Messejana resultou da indicação de um funcionário de uma instituição bancária desta vila, que identificou um elevado número de pessoas que não sabiam assinar quando recebiam a reforma e que estavam interessadas em aprender. A iniciativa de Montes Velhos partiu do contacto das responsáveis do Centro de Dia.

O Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel considera que o trabalho em parceria é muito consistente, registando-se uma maior mobilização dos formandos e a redução das desistências. O curso de alfabetização de idosos exige tempo, é um trabalho muito moroso, *"a alfabetização dura 4, 5, 6 anos ou mais"* (E13.1). O curso do 1º ciclo em Aljustrel decorreu durante seis anos para garantir a obtenção do diploma a todos os que o tinham

iniciado. O grupo era composto, essencialmente, por idosos, "*havia pessoas de oitenta e tal anos*" (E13.1). Estes idosos estavam muito motivados para a aprendizagem, eram assíduos e pretendiam adquirir conhecimentos*, "o aprender a ler legendas, a ler nos filmes para elas é uma motivação, ler as revistas, os jornais, a publicidade que chega no correio […] o ir receber a reforma e assinar o nome, isso para elas que levaram anos e anos a fazer com o dedo é muito bom"* (E13.1). O curso de Messejana decorre há sete anos e as pessoas estão muito motivadas. O curso de Montes Velhos funciona há três anos e o ano passado teve 21 formandos*, "são pessoas que têm uma vontade incrível de aprender, há competição entre elas"* (E13.1).

As iniciativas anteriormente identificadas permitem uma mobilização das pessoas e criam dinâmicas importantes nas comunidades: *"o curso de alfabetização é a única coisa que se faz em Jungeiros […] são populações muito pequenas […] trazendo um grupo de 15 ou 20 pessoas num curso já se envolvem muitas famílias e isso é interessante"* (E13.1). Para assegurar a qualidade de funcionamento dos cursos, o Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel promove acompanhamento e dá formação aos formadores. Nos anos 80, investiram na formação sobre o método de Paulo Freire. Actualmente, não os orientam para um método de alfabetização específico, mas tentam sensibilizá-los para a pesquisa e reflexão sobre as suas práticas, com o objectivo de adaptarem a metodologia e os materiais às especificidades do público: "*o importante é que ensinem as pessoas a ler e a escrever, mas os materiais que utilizam têm que ser adequados aos adultos. Tentamos que façam trabalho de pesquisa, recolha, para que se possam adaptar ao público que têm"* (E13.1). O entrevistado refere que os professores que passam pelas experiências de alfabetização de adultos ficam motivados para trabalhar neste domínio: *"é um trabalho que deixa marcas […] estas aulas enriquecem muito os professores, nestas aulas não se dá só matéria, as pessoas falam, debatem coisas interessantes do dia-a-dia"* (E13.1). Quando fala sobre as fragilidades, aponta, sobretudo, os atrasos que se registam na colocação de professores em regime de acumulação, o que obriga a grandes interrupções lectivas nestas dinâmicas, *"nós terminamos em final de Junho e depois só retomamos em Janeiro […] perde-se muito a dinâmica, as pessoas esquecem-se do que aprenderam"* (E13.1).

Nos anos 90, o Coordenador Concelhio de Ensino Recorrente de Aljustrel promoveu vários cursos do 3º ciclo em localidades do concelho de Aljustrel, casos de Ervidel, Montes Velhos e Rio de Moinhos, mas, atendendo à elevada taxa de desistência dos formandos, nos últimos anos, optou por não organizar cursos do 3º ciclo do ensino recorrente. Quando fala dos últimos cursos do 3º ciclo que organizou, refere*: "vi logo que aquilo ia ser um fiasco […] vi que ia ser complicado, com muita gente jovem, e esse também é o problema do 3º ciclo, entravam*

muitos jovens que tinham tido insucesso na escola, com 15, 16, 17 anos" (E13.1). O Coordenador Concelhio estabeleceu uma parceria, nos anos 90, com o Centro de Formação Profissional de Aljustrel e outra com a Esdime para a organização de dois cursos com dupla certificação, profissional e escolar (certificação do 6º ano). O curso do Centro de Formação Profissional de Aljustrel foi na área da jardinagem e dos espaços verdes, foi financiado pelo programa Integrar e direccionado para mulheres desempregadas de longa duração. Do curso promovido em parceria com a Esdime, na área de reciclagem de papel, resultou uma empresa criada pelas formandas, *"a* Esdime *deu-lhes sempre o apoio na implementação da empresa, estiveram a funcionar pelo menos uns três anos"* (E13.1). Esta foi a primeira experiência de trabalho em parceria e a avaliação foi extremamente positiva, sobretudo, porque a taxa de desistências foi reduzida, quando comparada com o habitual no ensino recorrente. Estes cursos contribuíram para a inversão da tendência das taxas de desistência no ensino recorrente no concelho, nesse período.

Os Coordenadores Concelhios que intervêm no território em estudo são unânimes relativamente ao decréscimo acentuado da dinâmica de cursos de ensino recorrente nos vários graus de ensino, destacando um conjunto de factores: primeiro, os adultos mais disponíveis e interessados em elevar o nível de escolaridade fizeram-no nos cursos implementados no passado; segundo, actualmente, os adultos pouco escolarizados optam por outras ofertas que se apresentam mais interessantes, ou seja, pelos cursos EFA e outros cursos do IEFP, devido à bolsa de formação e pelos CRVCC porque obtêm a certificação mais rapidamente; terceiro, os requisitos exigidos legalmente para a organização e funcionamento inviabiliza, em muitos casos, a criação de cursos, devido à exigência de um número mínimo de formandos por curso ou aos atrasos na colocação de professores nos cursos do 1º ciclo; quarto, e último, a existência de adultos pouco escolarizados, que não estão interessados em obter um nível de escolaridade superior ao que possuem, por diversos motivos. Para contornar a diminuição de público interessado em participar nos cursos do ensino recorrente, os Coordenadores Concelhios repensaram e reorientaram as suas práticas, o que justifica, em grande medida, as dinâmicas diferenciadas em cada um dos concelhos em estudo. No concelho de Mértola, continuam a apostar no 1º e 3º ciclo do ensino recorrente. Porém, prevê-se que, a curto prazo, deixem de os organizar. Neste momento, o 3º ciclo é o nível que tem mais expressão quantitativa, mas tendencialmente a procura tenderá a diminuir, porque a escola EB2,3 e Secundária organiza, já há alguns anos, cursos de educação-formação de jovens para garantir que todos os alunos terminem a escolaridade obrigatória.

No concelho de Almodôvar, a Coordenadora Concelhia optou por não organizar cursos do ensino recorrente, por considerar que não havia público interessado. A Coordenadora dos concelhos de Ourique e Castro Verde investe no 1º ciclo, apenas para assegurar a participação dos beneficiários do Rendimento Social de Inserção. O Coordenador de Aljustrel optou por apostar nos cursos do 1º ciclo para idosos, em parceria com entidades locais. Torna-se evidente que a intervenção dos actores locais responsáveis pelo ensino recorrente é influenciada por uma acentuada redução da procura, por parte dos adultos pouco escolarizados, e pelo surgimento de novas medidas no domínio da educação de adultos (cursos EFA e CRVCC). Os estudos de avaliação e investigações sobre o ensino recorrente evidenciam inúmeras fragilidades (Pinto, Matos e Rothes, 1998; Abreu, 2000; Costa, 2002 e Celeste, 2005). A análise dos dados confirma o decréscimo de investimento político nesta modalidade de ensino e a reduzida procura por parte dos adultos pouco escolarizados. Nos últimos anos, embora tenham surgido novas modalidades de educação e formação de adultos, com grande envolvimento político e uma boa receptividade do público potencial, estas nem sempre estão adaptadas à alfabetização de adultos, nem aos públicos com reduzidas competências de leitura e escrita. Os adultos pouco escolarizados apresentam perfis muito diversificados, quanto à escolaridade, aos saberes e competências, à idade, à situação face à profissão, às motivações para as situações de formação, o que torna necessário e pertinente a diversidade de ofertas de educação e formação. A análise dos níveis de escolaridade dos cursos EFA e o número de certificados nos CRVCC reforçam a ideia de que o público que não apresenta o 1º ciclo dificilmente se enquadra nestas novas ofertas educativas.

2.2 A educação extra-escolar

No período em análise, os cursos de educação extra-escolar funcionaram, na maioria dos concelhos, como uma estratégia de compensação, relativamente à diminuição da procura do ensino recorrente. No entanto, a dinâmica da educação extra-escolar apresenta algumas especificidades em cada um dos cinco concelhos. Os cursos de educação extra-escolar sempre tiveram uma grande adesão por parte das populações. Quando surgiram dificuldades em organizar turmas de ensino recorrente, os Coordenadores Concelhios investiram neste tipo de dinâmica, numa tentativa de salvaguardar a continuidade do seu trabalho e de responder às solicitações das comunidades.

Quadro 17. Número de adultos envolvidos na educação extra-escolar, nos concelhos em estudo, entre 2000-2004

Níveis de Escolaridade	Total de formandos por ano					Total
	2000	2001	2002	2003	2004	
Almodôvar (*)	91	53	51	- - (1)	- - (1)	195
Aljustrel	31	0	0	0	0	31
Ourique	0	20	40	47	81	188
Castro Verde	172	188	230	255	115	960
Mértola	- - (2)	- - (2)	- - (2)	- - (2)	101	101
Total	294	261	321	302	297	1475

Nota: O quadro foi elaborado com base nos elementos fornecidos pelos Coordenadores Concelhios do Ensino Recorrente (Aljustrel e Mértola), pela Coordenação Distrital (Almodôvar) e pelo Coordenador do Programa Novas Oportunidades (Castro Verde e Ourique).
(*) Os dados de Almodôvar são referentes ao número de adultos certificados nos cursos de educação extra-escolar, enquanto que nos restantes concelhos os valores identificados dizem respeito ao total de participação. (1) Não foi possível obter dados sobre os cursos de educação extra-escolar realizados em 2003 e 2004, no concelho de Almodôvar. (2) Não foi possível obter dados sobre os cursos de educação extra-escolar realizados entre 2000 e 2003, no concelho de Mértola.

Os elementos que se apresentam não reflectem com rigor a dinâmica dos cursos de educação extra-escolar, uma vez que não foi possível obter alguns dados, nomeadamente, os referentes ao número de formandos que frequentaram estes cursos no concelho de Almodôvar (Quadro 17). Sabendo, através das entrevistas aos Coordenadores Concelhios do Ensino Recorrente que Almodôvar é o concelho onde se tem vindo a registar uma maior aposta nos cursos de educação extra-escolar. Os elementos quantitativos, ainda que incompletos, permitem-nos perceber que o número total de adultos envolvidos nestes cursos é superior ao número de adultos envolvidos no ensino recorrente, o que confirma a elevada adesão das populações e a aposta nesta dinâmica, por parte dos Coordenadores Concelhios. Os cursos de educação extra-escolar, que inicialmente foram pensados numa lógica de complementaridade face ao ensino recorrente, a partir do ano 2000, funcionaram, no território em estudo, numa lógica de substituição enquanto estratégia de compensação. Nos concelhos onde não há cursos de ensino recorrente ou onde esta dinâmica é muito reduzida, há um grande investimento em termos de educação extra-escolar, casos de Almodôvar, Castro Verde e Ourique. Pelo contrário, nos concelhos onde ainda há alguns cursos do ensino recorrente, a dinâmica na educação extra-escolar é mais reduzida (Mértola e Aljustrel).

No concelho de Mértola, no ano lectivo 2004/2005, havia dez cursos de educação extra-escolar a funcionar: um curso de Inglês, um de Artes Decorativas, três de Movimento e Saúde, três de Bainhas Abertas e dois de Bordados à Mão. O público destes cursos é muito diversificado. No caso do curso de Inglês, a maior parte dos formandos é professor da EB2,3 e

Secundária de Mértola; no curso de Artes Decorativas, há também muitos funcionários desta escola. Um dos cursos de Movimento e Saúde decorre em parceria com a Santa Casa da Misericórdia e dirige-se aos utentes do lar desta instituição que são idosos. Os cursos de Bainhas Abertas e de Bordados à Mão decorrem em várias localidades do concelho de Mértola e são, sobretudo, frequentados por mulheres desempregadas, com escolaridade inferior ao 9º ano. Os Coordenadores Concelhios consideram que a maior adesão do público feminino se fica a dever à sua maior disponibilidade: *"é mais fácil para quem está em casa o dia inteiro frequentar um curso destes do que quem já tem um dia de trabalho"* (E12). Nos cursos de Movimento e Saúde embora o público feminino seja predominante, há também alguns homens a frequentar. Nestes cursos, que se enquadram em dinâmicas de educação não formal, valoriza-se mais a ocupação de tempos livres e o próprio processo de participação do que os resultados em termos de aprendizagens, o que é evidente no discurso da Coordenadora Concelhio do Ensino Recorrente, quando diz que os cursos de educação extra-escolar: *"funcionam mais como descontracção do que como aprendizagem, é mais uma actividade de lazer do que de aprendizagem, mas obviamente aprendem técnicas"* (E12). As áreas dos cursos são definidas de acordo com os interesses do público e a disponibilidade de formadores; *"temos que ter formadores e candidaturas para o curso porque sem isso o curso não é viável"* (E12). Os Coordenadores do Ensino Recorrente consideram que haverá tendência a aumentar a dinâmica relacionada com a educação extra-escolar, para responder ao aumento da procura. A área da formação é um domínio fundamental para garantir a adesão dos adultos, pois *"as pessoas sabem perfeitamente aquilo que precisam e só vão à formação que precisam, não vão a mais nada"* (E12). Os cursos de educação extra-escolar resultam de pedidos de entidades ou de pessoas da população que *"rapidamente fazem chegar à escola quais são as suas necessidades e nós analisamos e vemos se há possibilidade, se há um número suficiente de formandos para pôr o curso a funcionar, se conseguiremos reunir o tipo de formandos com o perfil adequado àquele tipo de curso"* (E12).

No concelho de Almodôvar, no ano lectivo de 2004/2005, estavam previstos trinta cursos de educação extra-escolar. No momento de realização da entrevista, já estavam decorrer vinte e três cursos, o que confirma a aposta da Coordenadora Concelhia neste tipo de oferta. Os cursos de educação extra-escolar têm uma larga tradição neste concelho. São realizados desde o início da década de 90 e têm vindo a aumentar ao longo dos anos, o que resulta de um acréscimo de procura por parte da população e de uma estratégia da entrevistada para colmatar a falta de adesão nos cursos de ensino recorrente. Estes cursos são promovidos na sede de concelho e em várias localidades das freguesias que o integram. O desenvolvimento dos cursos

pode resultar de propostas efectuadas pela Coordenadora Concelhia ou pelas populações. Para além dos cursos que se dirige à população em geral, há um conjunto de cursos que resulta de parcerias com instituições locais e que se dirigem a públicos específicos, como os idosos e os jovens e adultos portadores de deficiência. A Coordenadora refere a tradição das parcerias com algumas instituições locais. Com a Cercicoa, estabeleceram uma parceria que funciona há oito anos; com o lar da Santa Casa da Misericórdia de Almodôvar funciona há cinco anos; a que se seguiu a parceria com o Centro Paroquial e Social de Santa Clara-a-Nova; e por último, a parceria com o lar da Graça dos Padrões, que funciona há dois anos. Inicialmente, os idosos destas instituições não foram receptivos, *"não queriam ser incomodados, estavam ali sentados na cadeira à espera da refeição"*, o que rapidamente se ultrapassou e *"começaram a aderir muito bem"* (E10.1). O balanço dos cursos realizados em parcerias com as várias instituições é muito positivo e, actualmente, são as instituições que os solicitam para garantir a continuidade da intervenção, o que confirma a importância dos projectos e a motivação dos formandos, *"os idosos sentem a necessidade dos cursos e «dos professores»*" (E10.1). No trabalho com os idosos, têm privilegiado três tipos de cursos: cursos na área de aperfeiçoamento da Língua Portuguesa orientados para a recolha de lendas, tradições e para as vivências dos idosos e onde procuram desenvolver algumas competências de leitura e escrita; cursos de Educação Física que são orientados para a destreza motora; e cursos de Artes Decorativas orientados para a promoção da destreza motora e da auto-estima.

Na opinião da entrevista, a elevada mobilidade de formadores é uma das fragilidades dos cursos dirigidos aos idosos e aos portadores de deficiência, o que inviabiliza que o mesmo formador assegure o curso em anos consecutivos, *"eles emocionalmente agarram-se muito às pessoas e depois custa-lhes quando saem aqueles formadores e vêm outros"* (E10.1). Nos cursos dirigidos à população, em geral, a mobilidade dos formadores é percepcionada como uma potencialidade, porque a mudança pode permitir a renovação de dinâmicas. A entrevistada refere: *"raramente mantenho o mesmo formador na mesma localidade mais de dois anos, porque são outras técnicas, se não cai-se sempre no mesmo estilo de ensino-aprendizagem"* (E10.1). A adesão aos cursos é muito semelhante entre as várias áreas. As áreas formativas variam de acordo com as sugestões das populações, *"há populações que têm uns interesses, outras populações têm outros"* (E10.1). Normalmente, são as pessoas que solicitam a continuidade do curso ou a criação de novos cursos: *"muitas vezes até pedem para lançar um curso de outro género e isso facilita-me o meu trabalho"* (E10.1). Os trabalhos realizados pelos formandos dos vários cursos são expostos na Feira Cultural que se realiza anualmente na sede do concelho. A selecção e apresentação dos trabalhos realizados ao longo dos cursos de

educação extra-escolar são organizadas pelos formadores e pelos formandos: *"são eles próprios que se interessam, se entusiasmam",* o objectivo *"é dar a conhecer à população e aos visitantes em geral toda a dinâmica e as nossas potencialidades"* (E10.1). Os cursos de educação extra-escolar contam com formandos com níveis de escolaridade muito diversificado. No caso dos cursos realizados nas aldeias são, sobretudo, mulheres domésticas que não possuem o 9º ano de escolaridade.

Na sede do concelho, o público destes cursos é bastante diversificado em termos de habilitações escolares, os cursos são frequentados por adultos pouco escolarizados, adultos com o ensino secundário e adultos com licenciatura. Estes cursos são frequentados, essencialmente, por mulheres empregadas. Os resultados dos cursos de educação extra-escolar são evidentes, principalmente, nos formandos envolvidos, registando-se o desenvolvimento e aperfeiçoamento de um conjunto de competências técnicas e relacionais que lhe são úteis em termos pessoais e, em casos pontuais, em termos profissionais. Alguns adultos rentabilizam as competências técnicas adquiridas para elaborar trabalhos para vender, o que se apresenta como uma mais-valia financeira na economia doméstica, como refere a Coordenadora Concelhia: *"eu tenho tido conhecimento que há pessoas que fazem trabalhos para fora, por encomenda e vão ganhando o seu dinheiro"* (E10.1). A entrevistada menciona o caso de uma ex-formanda que abriu uma loja de materiais de lavores. Os resultados destes cursos, também, se manifestam no fortalecimento de laços sociais e no convívio, no caso das mulheres e dos idosos "*há uma quebra no seu isolamento*" (E10.1), permitindo a descoberta de novos interesses e aptidões, o que se reflecte de uma forma muito positiva na auto-estima das pessoas envolvidas. Nas visitas de acompanhamento, a Coordenadora Concelhia tem confirmado a importância destes cursos na vida das pessoas, há uma grande mobilização e empenho na continuidade dos cursos: *"estavam muito alegres e pediam novamente a continuação daqueles curso e de outros, ora se pedem é porque vêem que vale a pena e gostam de frequentar"* (E10.1). A motivação dos adultos para a participação nestes cursos é inquestionável, eles aderem de uma forma desinteressada, pois os cursos não atribuem qualquer bolsa.

A Coordenadora Concelhia de Ensino Recorrente de Almodôvar acompanha os formadores, nomeadamente, os envolvidos pela primeira vez nestes cursos, porque eles *"sentem uma certa relutância e sentem uma certa dificuldade […] e eu dou-lhes todo o apoio"* (E10.1). O acompanhamento visa apoiar os formadores e a ajudar a integrá-los na organização e no funcionamento dos cursos de educação extra-escolar, como refere: *"para que não haja qualquer tipo de impedimento para que os nossos cursos tenham sucesso"* (E10.1). Para além

dos formadores, que são professores dos vários níveis de ensino, contam também com a colaboração de bolseiros. Nos cinco concelhos em estudo, os bolseiros dinamizam cursos de educação extra-escolar[3]. Estes apresentam uma candidatura a bolsa, onde consta o plano de actividades, entre outros elementos, a qual é analisada por um júri da Direcção Regional de Educação do Alentejo. Podem assumir funções de bolseiros, no âmbito da educação de adultos, "os candidatos que, independentemente da sua formação escolar, disponham de conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento de acções de formação que se propõem realizar" (Assembleia da República, 1990, p.4478). Nos cinco concelhos em estudo, os bolseiros têm uma vasta experiência na promoção destes cursos e desenvolvem-nos *"com muita dinâmica e muito orgulho*" (E10.1). Os cursos de educação extra-escolar *"já têm sido um ponto de partida para depois formarmos um curso do 6º ano, do 9º ano"* (E10.1). Nestes casos, foi possível mobilizar os adultos envolvidos nos cursos de educação extra-escolar para a dinâmica do ensino recorrente, o que permitiu a captação de alguns adultos considerados "não públicos" para as práticas formativas de carácter formal.

Nos concelhos de Ourique e Castro Verde regista-se uma grande dinâmica a nível da educação extra-escolar, o que é particularmente evidente neste último concelho. A maioria dos cursos de educação extra-escolar é promovida pela Coordenadora Concelhia junto das comunidades e apenas em casos pontuais tem apostado nas parcerias institucionais, a título de exemplo destaca-se a parceria com o Lar Jacinto Faleiro e com o Centro de Dia de Entradas. No Lar Jacinto Faleiro, promoveram um curso de Educação para a Saúde e tiveram, também, a intervenção de uma animadora que contava histórias, recolhia lendas e tradições e *"com esse propósito ia-os ouvindo"* (E11.1). Todavia, a adesão dos idosos foi muito reduzida e não voltaram a desenvolver cursos em parceria com esta instituição. No Centro de Dia de Entradas, as actividades dirigem-se aos utentes e às pessoas mais idosas da população. Neste caso, foram realizados cursos de trabalhos manuais (Artes Decorativas, Pintura). Segundo a Coordenadora Concelhia, os idosos que se encontram nos lares e nos Centros de Dia do concelho são um *"público muito difícil*" (E11.1), têm uma idade muito avançada e não estão motivados para participar nas actividades, mas também reconhece que não têm sido o público-alvo prioritário da sua intervenção: *"não nos falta que fazer, temos tanta coisa, estamos a deixar para depois"* (E11.1).

As áreas dos cursos de educação extra-escolar são definidas tendo por base dois tipos de critérios: por um lado, promovem cursos em áreas orientadas para saberes relacionados com

[3] O Despacho Normativo 214/91 de 30 de Setembro, determina que os bolseiros podem organizar cursos de ensino recorrente, no 1º e 2º ciclo, e cursos de educação extra-escolar.

a cultura local e que estavam em vias de se perder (macramé, bainhas abertas, bordados à mão e rendas); e por outro lado, promovem cursos em áreas que despertam muito interesse na actualidade (Inglês e Informática). Sobre os cursos nas áreas dos saberes tradicionais, a entrevistada diz: *"acabamos por promover cursos nestas áreas ligadas ao artesanato que até estava mais no esquecimento […] só meia dúzia de pessoas é que ainda conhecia a técnica e divulgámos esses conhecimentos através destes cursos e actualmente já há muita gente a saber fazer* (E11.1)*".* A Coordenadora Concelhia salienta a procura crescente de cursos de educação extra-escolar: *"aqui em Castro temos turmas com vinte pessoas e temos cursos que desdobramos em duas turmas, o ano passado para Bainhas Abertas tínhamos trinta e sete inscritos*" (E11.1). Um exemplo da elevada adesão é o curso de informática, em que a procura foi superior à capacidade da oferta. O curso conta com a participação de dezoito formandos e, embora tivessem mais pessoas interessadas, tiveram de encerrar as inscrições por limitações de espaço e equipamento). O curso de Informática permite-nos compreender a dinâmica dos cursos de educação extra-escolar, ou seja, a maioria dos formandos adere frequentemente aos sucessivos cursos organizados pela Coordenadora Concelhia, e apenas uma minoria dos formandos são pessoas que aderem pontualmente. A entrevistada afirma: *"as pessoas que tenho em Informática são as pessoas que já vieram de outros cursos"* (E11.1). No de curso de Informática, o grupo de formandos habituais é designado pela Coordenadora Concelhia por *"veteranas".* Trata-se de um grupo de mulheres reformadas, com mais de cinquenta anos, pouco escolarizadas, que tem vindo a inscrever-se continuamente nestes cursos e que, de um ano para outro, descobre novos interesses.

A adequação das áreas formativas e dos métodos são factores fundamentais para captar este tipo de público para a formação formal. A dinâmica formativa dos cursos de educação extra-escolar tem vindo a ser rentabilizada como estratégia para despoletar novos interesses nos formandos. Segundo a Coordenadora Concelhia, muitas das formandas do curso de Informática já estão sensibilizadas e motivadas para a importância da realização do curso de Inglês: "*— Vocês que estão na Informática era importante fazerem o Inglês — É assim que vamos motivando as pessoas e quando chegar ao fim do ano tenho a certeza que tenho uma turma para Inglês, mas as coisas são feitas assim devagar"* (E11.1). Os cursos de educação extra-escolar, por via da dinâmica criada pelos formadores e pela Coordenadora, permitem a captação de público que muito dificilmente adere a formações de carácter formal. Os formandos dos cursos de educação extra-escolar, normalmente, ficam muito satisfeitos com a dinâmica e mostram-se interessados em continuar, sugerem e incentivam a criação de novos cursos, o que, para a entrevistada, está muito relacionado com o convívio que entretanto estabelecem com os

outros formandos: *"têm a necessidade de estar a partilhar com um grupo qualquer actividade e já nos procuram — Então este ano o que é que vai haver? Então este ano está a fazer… conta connosco? O que tem para nós?"* (E11.1). A Coordenadora Concelhia considera que a captação do público pouco escolarizado para a formação formal é um processo longo e gradual que, no seu caso, tem passado pela organização de formação de acordo com os seus pedidos e áreas de interesse, pelo acompanhamento das dinâmicas e pela sensibilização para novas áreas formativas: *"as pessoas estão mais motivadas para ir aprender as Bainhas Abertas ou o Macramé e depois talvez para o ano já estejam motivadas para ir para um curso de informática, e depois para o Inglês"* (E11.1). As dinâmicas não-formais contribuem para o aumento da auto-estima. Através delas, os adultos percebem as suas capacidades, nomeadamente, as de aprendizagem, ficam mais confiantes e motivados para a aprendizagem, descobrem novas áreas de interesse, o que é destacado pela Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Castro Verde e Ourique: *"logo à primeira, se formos convidá-las a frequentar um curso de Informática ou Inglês as pessoas ainda acham difícil, que não lhes diz nada [posteriormente] frequentam os cursos porque já sentem necessidade de estar no tal grupo*" (E11.1). Esta Coordenadora Concelhia, à semelhança do que acontece no concelho de Almodôvar, optou por organizar cursos de educação extra-escolar, orientados para a alfabetização, mais concretamente para o Aperfeiçoamento da Língua Portuguesa.

A organização de acções de alfabetização no âmbito dos cursos de educação extra-escolar é uma estratégia para contornar as dificuldades associadas à criação de cursos do 1º ciclo do ensino recorrente. No momento de realização da entrevista, estavam a decorrer dois cursos deste tipo: um curso em Casével e outro em Castro Verde, ambos no segundo ano de funcionamento. O curso de Casével surgiu no seguimento de um curso do 1º ciclo do ensino recorrente, segundo a Coordenadora *"era para pessoas que já tinham frequentado o 1º ciclo, mas que queriam evoluir nos conhecimentos do Português"* e *"tínhamos pessoas muito interessadas"* (E11.1). Em Castro Verde, o curso foi orientado para imigrantes que trabalham no concelho, nomeadamente, dos países de Leste e Chineses *"lembrámo-nos dos Chineses, fomos procurá-los também se mostraram logo interessados […] estão a frequentar com muito interesse e a fazer progressos"* (E11.1).

A procura de cursos de educação extra-escolar é diferenciada, a Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Castro Verde e Ourique procura diversificar a oferta para responder a um público muito alargado, "*temos um grupo de pessoas para quem os bordados não interessa, mas interessa a Pintura em Tela, a Azulejaria*" (E11.1). Estes cursos decorrem em vários espaços, mas os mais frequentes são as escolas (escolas

primárias e EB2, 3) e os espaços cedidos pelas Juntas de Freguesia do concelho. O horário dos cursos é adaptado à disponibilidade do público-alvo. Têm cursos diurnos, normalmente, direccionados para idosos e cursos nocturnos, quando são frequentados por adultos que trabalham. A identificação das áreas dos cursos é efectuada com base no conhecimento que a Coordenadora Concelhia tem dos concelhos de Castro Verde e Ourique, nos pedidos que são efectuados pelos formandos, nas propostas que surgem dos visitantes da exposição do final do ano lectivo; na disponibilidade de formadores, dos materiais e dos equipamentos. Os cursos de educação extra-escolar a realizar dependem dos pedidos efectuados pelos adultos, dos formadores e dos equipamentos disponíveis: "*E outras dão logo a sugestão: — Este ano gostávamos de aprender… depois nós de acordo com a disponibilidade de formadores para aquelas áreas, das instalações e do equipamento vemos se há possibilidade de pôr lá um curso em funcionamento"* (E11.1). Os equipamentos funcionam, em alguns casos como factor impeditivo para a realização de cursos muito pertinentes e com procura garantida *"um curso de Arraiolos é fácil, porque cada um leva a tela e a lã e começa-se a fazer, um curso de tapeçaria utilizando teares não é possível, tínhamos que ter os teares"* (E11.1). O mesmo acontece com o curso de culinária, que ainda não avançou, porque não há as instalações e equipamentos necessários. Os responsáveis das Juntas de Freguesia do concelho de Castro Verde e Ourique solicitam a organização de determinados cursos à Coordenadora Concelhia porque, para além dos pedidos dos munícipes, reconhecem que estes cursos são uma forma de dinamizar as localidades, num contexto em que não há outro tipo de iniciativas: *" — Veja lá se põe qualquer coisa a funcionar naquela localidade […] ponha lá porque as senhoras querem lá a ginástica; depois eles não têm forma de pagar a um professor de Educação Física para dar o curso e procuram-nos, sabem que temos a possibilidade de fazer isso*" (E11.1).

No final do ano lectivo, organizam uma exposição no espaço da Junta de Freguesia de Castro Verde para divulgar os trabalhos dos vários cursos realizados no concelho e também fazem exposições nos locais onde o curso decorreu, isto porque "*as pessoas gostam de mostrar às vizinhas aquilo que foi feito ao longo do curso*" (E11.1). Na exposição do último ano lectivo, as formandas do curso de Arraiolos fizeram uma demonstração da elaboração de tapetes; tiveram uma mostra gastronómica dos Países de Leste, organizada pelos formandos do curso de Aperfeiçoamento da Língua Portuguesa; uma aula de Russo para Portugueses, organizada por alunos deste último curso. O balanço desta iniciativa é muito positivo, "*foi bastante interessante*" (E11.1). Habitualmente, organizam uma viagem para os formandos dos vários cursos, "*todos os anos há um passeio, as pessoas contam logo com isso*" (E11.1), o que

constitui um momento de lazer e de convívio entre os formandos e formadores dos vários cursos.

A Coordenador Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique refere-se igualmente ao projecto de dinamização de uma biblioteca popular numa sede de freguesia do concelho de Castro Verde, o qual surgiu na continuidade de um curso do 2º ciclo de ensino recorrente. Segundo a entrevistada, "*as bibliotecas populares, que já ninguém sabe o que são, estavam sob a nossa responsabilidade*" (E11.1) e tornou-se imperativo a sua dinamização. A biblioteca foi dinamizada durante três anos por um professor em regime de complemento de horário, que catalogava os livros e desenvolvia actividades para estimular a leitura dos adultos. O balanço é muito positivo, embora reconheça que é um trabalho moroso e difícil. O principal objectivo era promover a ida dos adultos à biblioteca, pelo que tentaram tornar o espaço apelativo, tinham computadores, Internet, revistas, jornais. Mas, segundo a entrevistada: "para um adulto que não tem hábitos de leitura não é de um dia para o outro que vai pegar num livro de lombada larga, é mais fácil pegar numa revista" (E11.1). As senhoras consultavam, sobretudo, revistas de culinária e revistas de lavores "era o que elas gostavam, era o que ia ao encontro delas e era uma forma de começarmos" (E11.1). No seguimento do projecto de dinamização da biblioteca, organizaram uma feira do livro que teve bastante sucesso em termos de visitantes e de volume de vendas, o que incentivou à continuidade desta actividade, muito embora a dinamização da biblioteca tivesse sido suspensa no ano lectivo 2003/3004, por falta de recursos humanos. A partir de 2003/2004, passaram a organizar a feira do livro, numa freguesia de Ourique (Garvão), em parceria com a Esdime e com a Junta de Freguesia. Na feira do livro, para além da exposição e venda de livros organizam ateliers, animam o espaço, *"todos os anos convidamos alguém, ou um contador de histórias ou outros animadores"* (E11.1), e convidam as crianças das escolas do concelho para o evento numa tentativa de, através das crianças, sensibilizar os adultos para a leitura.

A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique promove sessões informativas dirigidas às comunidades do concelho de Castro Verde sobre várias temáticas pertinentes na actualidade. Esta prática teve início com os cursos do 2º ciclo do ensino recorrente, no módulo de formação complementar e, como foi bem recebida pelas populações, continua a ser um domínio de aposta. Actualmente, promovem estas sessões nos locais onde decorrem cursos de educação extra-escolar, abrindo-as à comunidade. A este nível, têm promovido sessões temáticas em várias áreas. A título de exemplo, a entrevistada referiu sessões na área da saúde (diabetes, alcoolismo) que são asseguradas por médicos ou enfermeiros e sessões sobre dinheiro falso, dinamizadas por elementos da GNR. Promovem

sessões de partilha de saberes entre idosos e crianças do concelho. Neste caso, convidam idosos que frequentaram os cursos do ensino recorrente ou cursos de educação extra-escolar e que tinham profissões e/ou dominam alguns saberes em vias de desaparecer, para irem às escolas do 1º ciclo falar e/ou demonstrar actividades às crianças: "*tenta-se uma partilha dos saberes tradicionais*" (E11.1).

Para a Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique os cursos de educação extra-escolar têm como principais finalidades promover a participação social e a valorização pessoal dos adultos que os frequentam. Na sua opinião, a elevada adesão e motivação das pessoas resulta, essencialmente, da necessidade de ocupação dos tempos livres e da participação em actividades que estimulam o relacionamento interpessoal e não tanto do interesse em adquirir conhecimentos: *"as pessoas procuram o curso não é para aprender a técnica é, sobretudo, por necessidades de convívio, de estarem em grupo, de estarem todos a partilhar um saber"* (E11.1). *Nos cursos de educação extra-escolar, tenta-se conciliar a aprendizagem com* uma forte dinâmica de relacionamento interpessoal entre os formandos e entre estes e o formador: *"durante o curso não é só a transmissão de saberes, fala-se sobre outros assuntos, organiza-se um lanche ou um jantar, as pessoas convivem"* (E11.1). Esta orientação dos cursos é fundamental para responder às motivações e interesses do seu público maioritário (mulheres domésticas e reformadas), *"muitas das pessoas são, sobretudo, senhoras e às vezes nunca tiveram oportunidade de ir jantar fora com as amigas e é ali que surge a primeira oportunidade de o fazer e isso as pessoas gostam […] para elas isso tem muita importância"* (E11.1). O convívio entre pares é muito importante para despoletar o sentimento de pertença a um grupo e a motivação para a aprendizagem, isto porque o projecto de aprendizagem que inicialmente era individual assume, progressivamente, uma dimensão colectiva. As dinâmicas destes cursos podem inclusivamente ter efeitos muito positivos em pessoas consideradas "excluídas". A entrevistada relatou o caso de uma mulher "*que até podemos considerar que está já no grupo dos excluídos socialmente e pergunta-me — Professora quando é que vai começar outro curso? Eu gostei tanto, as senhoras falam sempre comigo, quando me encontram na rua; estava incluída num grupo e isso conseguiu-o através do curso"* (E11.1). Os idosos frequentam os cursos para evitar a solidão o que tem resultados muito positivos a todos os níveis *"dizem-nos que estão felizes, porque estão lá, porque não estão sozinhas e até nem têm ido tanto ao médico"*, o que é muito gratificante para a Coordenadora, que sente nessas palavras um incentivo para prosseguir o seu trabalho "*quando elas me dizem isso, penso — Vale a pena estarmos cá! Vale a pena nem que seja só por uma das pessoas nos dizer isto*" (E11.1).

A elevada adesão e motivação dos formandos tem efeitos positivos no trabalho realizado pela Coordenadora Concelhia, que revela que: a educação extra-escolar "*é o que me apraz mais* […] *é o que nos deixa felizes*". Isto porque "*as pessoas sentem-se bem por lá estar* […] *tudo o que falam do extra-escolar é com satisfação, as pessoas andam lá porque querem*" (E11.1). Pontualmente, a participação nos cursos permite a aquisição de determinadas técnicas que podem ser rentabilizadas, pelas pessoas, como forma de ganhar algum dinheiro e de contribuir assim para a economia familiar: "*temos algumas pessoas que passaram a bordar para fora […] algumas que têm mais habilidade começam a fazer trabalhos para fora*" (E11.1). A entrevistada promove, frequentemente, o acompanhamento dos cursos de educação extra-escolar. Para além do contacto que estabelece com os formandos e formadores, procura fazer visitas aos locais onde decorrem os cursos, nas quais tem confirmado o grau de satisfação das pessoas e a dinâmica de convívio que se gera. Procura que as visitas de acompanhamento sejam percepcionadas pelos formandos e formadores como um momento positivo de encontro, de troca de informações e de convívio: *"funcionamos um bocadinho como animadores, porque o dia que vamos lá acaba por ser um dia especial, procuramos levar sempre boas novidades, ou vamos-lhe falar da visita, ou vamos falar de alguma coisa que estamos a organizar, de algum evento especial que estamos a organizar a pensar neles"* (E11.1). Os formandos e o formador procuram transformar o encontro com a Coordenadora num *"dia diferente no curso, aproveitam para fazer um lanche"* (E11.1).

No concelho de Aljustrel, a realização de cursos de educação extra-escolar é pontual e restringe-se, geralmente, a casos em que há parcerias com outras instituições, numa lógica de continuidade das dinâmicas existentes nas comunidades. O Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel considera que os cursos de educação extra-escolar são, essencialmente, orientados para a ocupação dos tempos livres enquanto actividades de lazer e não têm sido uma prioridade na sua intervenção, contrariamente ao que se passa nos concelhos limítrofes. Apesar disso, reconhece a elevada adesão dos adultos a estes cursos "*temos sempre uma grande adesão […] sei perfeitamente que se tivesse aqui dez cursos de extra-escolar tinha público, mas tento não fazer isso*" (E13.1). O Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel justifica as opções dos seus colegas com as especificidades do contexto de intervenção "*populações em que isso é a única coisa que aparece, populações isoladas isso é muito bom, em concelhos como Castro Verde, Almodôvar é normal que promovam muito a educação extra-escolar*" (E13.1). O entrevistado aponta três razões para não investir nos cursos de educação extra-escolar: primeiro, considera que as características do concelho onde intervém não justificam uma aposta mais intensa nestes cursos; segundo, porque vê com muito desagrado os

atrasos no pagamento aos bolseiros e o reduzido montante[4] da bolsa, "*é aborrecido, dizemos que pagam mal e vem atrasado, eles dizem que não há problema, mas depois começam a perguntar pelo dinheiro […] é pouco motivador, só alguém que goste daquilo [se sujeita às condições que oferecem]"* (E13.1)*;* terceiro, porque não tem disponibilidade para organizar e acompanhar este tipo de cursos, uma vez que, nos últimos anos, assumiu o acompanhamento dos cursos EFA, enquanto responsável por uma Unidade Local da ANEFA, o que ocupou muito do seu tempo. Assim, optou pela organização e acompanhamento de cursos do 1º ciclo do ensino recorrente. Este Coordenador Concelhio, embora organize pontualmente cursos de educação extra-escolar, afirma que estes se apresentam como o "*lado positivo da educação de adultos*" (E13.1), porque têm uma elevada adesão e uma reduzida taxa de abandono.

A maioria das pessoas que adere a estes cursos é constituída por mulheres desempregadas e domésticas, com pouca escolaridade. Apesar de serem também frequentados por pessoas empregadas e com escolaridade de nível secundário e superior. No ano lectivo 2004/2005, promoveu três cursos de educação extra-escolar, ambos na área de Educação para a Saúde e no seguimento de projectos que decorriam na comunidade. Em Rio de Moinhos, deu continuidade a um projecto criado pela Junta de Freguesia e tem vinte e nove pessoas inscritas. Neste curso existem dois grupos etários: um com pessoas jovens e de meia-idade (uma média de quarenta anos) e outro grupo com pessoas idosas (60 ou mais anos). Em Messejana, decorria um projecto concebido pela Esdime e dinamizado por uma voluntária, "*como sabia que havia o projecto contactei-os para trabalhar com eles*" (Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar - E13.1). Actualmente, este curso é frequentado por doze adultos com idades compreendidas entre os vinte e os cinquenta e cinco anos. O curso que decorre em Aljustrel surgiu no seguimento de um projecto realizado pela Associação do Bairro da Mina "*que já tinha acabado*", porque não havia disponibilidade financeira para pagar ao professor e "*nós pegámos no grupo*" (Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar - E13.1). Este grupo é constituído por mulheres entre os quarenta e os cinquenta anos. Estes cursos centram-se no desenvolvimento de actividades físicas (caminhadas, hidroginástica e outras actividades em recinto fechado) e, segundo a Coordenadora Concelhia, despertam um grande interesse nas populações.

A dinâmica dos cursos de educação extra-escolar é interdependente das práticas do ensino recorrente. Nos concelhos em que há menos procura do ensino recorrente, os Coordenadores Concelhios investem mais nos cursos de educação extra-escolar; nos concelhos

[4] O valor mensal da bolsa é de 149,64 euros. Como destaca o Despacho Normativo 214/91, de 30 de Setembro, "as bolsas constituem uma forma meramente simbólica de reconhecimento do esforço e dedicação desenvolvidos" (Assembleia da República, 1991, p.5082), no âmbito de um trabalho de carácter voluntário.

onde ainda se regista alguma procura do ensino recorrente, os Coordenadores Concelhios organizam apenas pontualmente os cursos de educação extra-escolar. Os Coordenadores Concelhios do território em estudo salientam a importância dos cursos de educação extra-escolar nas comunidades e a crescente adesão a estas práticas, o que contribuiu para compensar a diminuição da procura no ensino recorrente. Os cursos de educação extra-escolar apresentam-se como dinâmicas de educação de adultos, de carácter não formal, muito importantes na vida das comunidades. Contrariamente aos outros tipos de formação realizadas no território em estudo, nos cursos de educação extra-escolar, os adultos são reconhecidos como actores da sua formação e das suas actividades sociais, ou seja, são percepcionados como sujeitos aprendentes e cidadãos, o que tem um conjunto de consequências nas metodologias e dinâmicas formativas, assim como na atitude e papel dos formadores. A análise das dinâmicas formativas dos cursos de educação extra-escolar revela o predomínio de actividades práticas e de dinâmicas de grupo. Os formadores actuam como dinamizadores, orientadores e promovem o acompanhamento do grupo, tornando-se, por vezes, notória a reversibilidade de papéis. A reversibilidade resulta do reconhecimento da experiência dos formandos e da importância desta ser partilhada com o grupo. A aprendizagem realizada nestes cursos resulta, maioritariamente, de processos de observação, de tentativa-erro e da partilha entre pares. Os mecanismos de aprendizagem são muito semelhante ao que se processa nas situações de vida quotidianas. Estes elementos justificam a elevada adesão dos adultos aos cursos de educação extra-escolar, em particular dos adultos pouco escolarizados, que habitualmente não estão motivados e não aderem a outras dinâmicas formativas, e que se envolvem nestas experiências e ficam motivados para lhes dar continuidade.

2.3 A formação profissional

2.3.1 As entidades formadoras e a formação profissional

A análise que se segue centra-se na dinâmica da formação profissional no território em estudo e visa compreender a participação na formação por parte dos adultos pouco escolarizados. A recolha dos dados quantitativos relativos à formação realizada entre 2000 e 2004 afigurou-se uma tarefa difícil. As entidades contactadas não possuíam informação estatística tratada sobre a formação realizada no período e no território em estudo, pelo que seria necessário recolher os dados para cada acção de formação a partir dos dossiers técnio-

pedagógicos, tarefa bastante morosa. Para contornar estas dificuldades e atendendo a que a maior parte da formação profissional realizada foi financiada pelo Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), optou-se por solicitar os dados quantitativos à entidade gestora do referido Programa. Todavia, também é de realçar a existência de formação suportada por outros instrumentos financeiros (Programa Operacional da Região Alentejo, designado por PORA, do Programa FORAL[5] e da Iniciativa EQUAL[6]) que, em casos pontuais, tem uma expressão significativa. Por exemplo, no Centro de Formação Profissional de Aljustrel, entidade que desenvolve grande parte da formação profissional no território em estudo, a formação financiada pelo PORA tem uma grande expressão. O mesmo acontece no caso da Associação de Municípios do Distrito de Beja, pois o FORAL é o programa que permite o financiamento da formação na administração pública local e está inserido numa medida do PORA. Para contornar estas dificuldades e atender às especificidades das entidades formadoras, no caso do Centro de Formação Profissional de Aljustrel optou-se por uma análise da formação tendo em conta os dados fornecidos pela Direcção Regional do IEFP no Alentejo. Estes dados reúnem o total da formação realizada quer através do POEFDS, quer através do PORA. No entanto, como os dados não são passíveis de desagregação por concelho e atendendo que o âmbito de intervenção deste Centro não se circunscreve apenas aos cinco concelhos em estudo, optou-se por trabalhar os dados com base numa estimativa para o território em estudo. Outra limitação dos dados quantitativos é o registo dos formandos por ano civil, uma vez que, um mesmo formando pode ser registado várias vezes, em função do número de anos civis em que decorre a formação.

Quadro 18. Total de formandos no POEFDS, nos concelhos em estudo, entre 2000-2004, por sexo

Sexo	Total formandos	%(1)	%(2)
Homens	2623	37%	2,9%
Mulheres	4432	63%	4,9%
Total	7055	100%	3,9%

Fonte: INE-Censos 2001 e elementos quantitativos disponibilizados pelo gestor do POEFDS.
Notas: (1) percentagem em relação ao total de formandos no território em estudo; (2) percentagem de participação na formação, em relação à distribuição da população residente com mais de 15 anos, por sexo, nos 5 concelhos do território em estudo.

A formação realizada no âmbito do POEFDS, entre 2000-2004, apesar de não compreender a totalidade da formação realizada, permite-nos captar algumas tendências que nos ajudam a compreender as lógicas de acção dos vários actores envolvidos (Quadro 18). No período em análise, a taxa de participação na formação é de 3,9%, tendo em conta o total da

[5] O FORAL (Programa de Formação para as Autarquias Locais) foi instituído em 2000.
[6] A Iniciativa EQUAL é suportada pelo Fundo Social Europeu e visa a implementação de medidas de combate à discriminação.

população residente, com mais de 15 anos. A taxa de participação na formação no território em estudo, apesar de muito reduzida, é superior à verificada na região Alentejo, que se situa nos 2,9% (Cf. Quadro 1, Anexo 3). Estes valores indiciam uma maior dinâmica formativa nos concelhos em estudo por comparação com a região Alentejo. Na tentativa de compreender as especificidades associadas à dinâmica formativa dos concelhos em estudo, procede-se a uma análise da participação na formação por género, por situação face ao emprego, por grupo etário e por entidade formadora.

Ao ter como referência o total de formação realizada no território em estudo, entre 2000 e 2004, percebe-se que esta incidiu, sobretudo, no público feminino: as mulheres representam 63% do total de formandos. A análise da taxa de participação na formação evidencia uma diferença entre géneros. A taxa de participação nas mulheres é de 4,9%, valor superior à dos homens, que se situa nos 2,9%. Na região Alentejo, a taxa de participação das mulheres (3,1%) é superior à dos homens (2,6%), porém, a diferença de acesso à formação entre os géneros não é tão acentuada como no território em estudo (Cf. Quadro 1, Anexo 3).

Quadro 19. Total de formandos no POEFDS, nos concelhos em estudo, entre 2000-2004, por situação face ao emprego

Situação face ao emprego	Número de formandos	%(1)	%(2)
Empregados	2864	41%	4%
Desempregados	4191	59%	19%
Total	7055	100%	--

Fonte: INE-Censos 2001 e elementos quantitativos disponibilizados pelo gestor do POEFDS.
Notas: (1) percentagem em relação ao total de formandos no território em estudo; (2) percentagem em relação à distribuição da população residente com mais de 15 anos, segundo a situação face ao emprego, nos 5 concelhos do território em estudo.

A taxa de participação na formação entre os adultos empregados no território em estudo é semelhante à registada na região do Alentejo, situando-se nos 4% (Quadro 19 e Cf. Quadro 2, Anexo 3). Verifica-se, também, que apenas 7% dos formandos empregados frequentou formação realizada pela própria entidade empregadora, os restantes 93% frequentaram formação realizada por entidades externas. Estes valores evidenciam uma reduzida aposta das entidades empregadoras na apresentação de candidaturas a apoio financeiro para a formação dos seus trabalhadores, situação idêntica ao que se regista na região Alentejo. A taxa de participação na formação junto dos activos empregados nos cinco concelhos em estudo apresenta-se superior à média nacional (2,9%), tendo por referência os indivíduos entre os 25 e os 64 anos, que nas últimas quatro semanas à data da realização do Inquérito ao Emprego de 2002, tinham frequentado acções de formação. Na União Europeia (dos 15), este valor ascendia aos 8,5% (Neves *et al*., 2005, p.144). A formação realizada no território em estudo dirigiu-se,

principalmente, aos adultos desempregados. Estes representam 59% do total de formandos, enquanto que os empregados representam 41%. Estes elementos têm uma expressão inversa na região do Alentejo, onde a maioria da formação foi dirigida para empregados (65%) e os formandos desempregados representaram apenas 35% do total de formandos. Ao contrário, a taxa de participação na formação entre os adultos desempregados no território em estudo (19%) é bastante superior à taxa registada na região Alentejo (10%). A formação realizada nos cinco concelhos em estudo centrou-se, essencialmente, nos adultos desempregados de longa duração (DLD) (Cf. Quadro 4, Anexo 3). A formação dos DLD representa 62% do total da formação para desempregados, valor superior ao registado na região Alentejo, que se situa apenas nos 37% (Cf. Quadro 3, Anexo 3). Na região Alentejo, a maior incidência de formação entre os desempregados regista-se junto do público desempregado à procura do primeiro emprego, a qual representa perto de 46% do total da formação para desempregados, enquanto que nos concelhos em estudo representa apenas 31%.

As especificidades da formação realizada nestes concelhos, entre 2000 e 2004, prendem-se, essencialmente, com o enfoque na formação para desempregados, nomeadamente, nos desempregados de longa duração. A preponderância da formação para desempregados no território em estudo suscita-nos algumas considerações. Esta tendência resulta de alguns factores, tais como: uma maior taxa de desemprego no território em estudo (11%) por comparação à média da região Alentejo (8,4%); o elevado número de domésticas nos concelhos em estudo, as quais representam 6,9% da população residente com mais de 15 anos, valor superior ao da região Alentejo que se situa nos 5,6%; a elevada expressão quantitativa da formação promovida por entidades públicas que habitualmente, privilegiam a formação para desempregados; um investimento na captação do público que mais facilmente adere à formação. Os dois últimos factores identificados são os que mais contribuem para explicar as especificidades da oferta formativa nos concelhos em estudo. A maioria da formação realizada nestes cinco concelhos é da responsabilidade de Centros de Formação Profissional de gestão directa e de Centros de Emprego, o que justifica, em grande parte, a aposta na formação para o público desempregado. A oferta formativa tem sido orientada para o público que mais facilmente adere a este tipo de dinâmica, como é o caso das mulheres domésticas que encaram a formação como uma estratégia de compensação financeira, devido à bolsa de formação. As características da formação realizada no território em estudo são reflexo de políticas públicas europeias, que se traduzem nas políticas nacionais, e evidenciam "o papel central da formação na gestão social do desemprego" (Le Goff, 1996, p.32), o que induz a considerar os desempregados como o público prioritário da formação.

Quadro 20. Número de formandos por nível de escolaridade e sexo, nos concelhos em estudo

Sexo	Nível de escolaridade dos formandos						
	< 4 anos	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secundário	Ensino Superior	Total
Homens	89	683	598	794	292	167	2623
Mulheres	240	1211	874	941	684	482	4432
Total	329	1894	1472	1735	976	649	7055
%(1)	4,7%	26,9%	20,9%	24,6%	13,8%	9,2%	100%
%(2)	0,6%	3,3%	6,5%	7,8%	7,2%	11,6%	--

Fonte: INE-Censos 2001 e elementos quantitativos disponibilizados pelo gestor do POEFDS.
Notas: (1) percentagem em relação ao total de formandos no território em estudo; (2) percentagem em relação à distribuição da população residente com mais de 15 anos, segundo o nível de escolaridade, nos 5 concelhos do território em estudo.

A análise dos formandos por nível de escolaridade permite-nos verificar, numa primeira leitura, que a maioria da formação (mais de 70%) realizada nos concelhos em estudo foi frequentada por adultos com escolaridade compreendida entre o 1º ciclo e o 3º ciclo (Quadro 20). Os adultos com escolaridade inferior ao 9ºano frequentaram metade do volume total da formação realizada no período em análise. Dito deste modo, pode pensar-se que a formação incidiu, particularmente, sobre os adultos pouco escolarizados. Porém, a distribuição da população residente com mais de 15 anos por nível de escolaridade permite-nos relativizar os números anteriormente referidos e perceber melhor a incidência da formação. Verifica-se que o acesso à formação aumenta à medida que se eleva a escolaridade, o que é coincidente com os resultados identificados na generalidade dos estudos sobre o acesso à formação, realizados em vários países. Um estudo realizado, em França, sobre a formação profissional nos últimos trinta anos,

> "*mostra que são os outros — os que possuem níveis de escolaridade mais elevados, os mais qualificados e os mais bem inseridos — que mais beneficiaram da formação. É sem dúvida parcialmente inevitável: apenas uma boa formação inicial pode dar acesso a uma larga sucessão de formações contínuas"* (Dubar, 2000, p.111).

A formação realizada nos concelhos do território em estudo tem abrangido, sobretudo, os adultos com escolaridade igual ou superior ao 2º ciclo. A taxa de participação na formação situou-se nos 6,5% para os adultos com o 2º ciclo; nos 7,8% para os adultos com o 3º ciclo; nos 7,2% para adultos com o ensino secundário e nos 11,6% para adultos com o ensino superior. Por comparação com a dinâmica formativa da região Alentejo, nota-se uma diferença nas taxas de formação dos adultos com o 3º ciclo (mais 3% anuais) e com o ensino superior (mais 3,6%

anuais). Os adultos pouco escolarizados representam cerca de metade dos formandos (53%). No entanto, se tivermos em conta o total de residentes pouco escolarizados, a taxa de participação na formação situa-se nos 6%, valor que ascende aos 9% para os adultos com escolaridade igual ou superior ao 3º ciclo. Na região Alentejo, a tendência é idêntica, sendo a diferença na participação da formação ainda mais acentuada em prejuízo dos pouco escolarizados (Cf. Quadro 5, Anexo 3). A participação na formação por parte dos adultos pouco escolarizados é ligeiramente superior nos concelhos do território em estudo (2,7%) do que na região Alentejo (1,6%), mas, ainda assim, revela um valor muito reduzido. Segundo Bonaïti *et al.* (2006), "a taxa de acesso à formação contínua dos menos qualificados é entre três a quatro vezes inferior por comparação à taxa de acesso entre os mais qualificados" (p.1). Estes autores salientam também que esta tendência, notória desde os anos 1970, se reforçou a partir de meados de 1990. A partir de meados dos anos 1990, as políticas públicas investiram na promoção de formação, porém, a incidência na lógica de responsabilização individual contribui para aumentar as desigualdades no acesso à formação por parte dos públicos menos escolarizados. Ou seja, "longe de permitir uma segunda oportunidade aos adultos pouco escolarizados, a formação profissional contínua beneficia aqueles têm mais escolaridade" (Dubar, 2000, p.69).

A análise desagregada por nível de escolaridade revela diferenças no acesso à formação por parte dos adultos pouco escolarizados. Entre os adultos pouco escolarizados, o acesso à formação aumenta à medida que aumenta o nível de escolaridade. No território em estudo, a incidência da formação foi reduzida junto dos adultos que não têm qualquer nível de escolaridade (0,6% por ano); nos adultos com o 1º ciclo situou-se nos 3,3%; e nos adultos que têm o 2º ciclo, a taxa de participação foi de 6,5%. Esta tendência é idêntica ao que se regista na região Alentejo, embora se notem algumas especificidades no território em estudo. A taxa de participação na formação no território em estudo é igual à da região Alentejo, no caso dos adultos sem qualquer nível de escolaridade. Ao contrário, a formação dos adultos com o 1º ciclo e o 2º ciclo de escolaridade teve uma maior incidência nos concelhos do território em estudo, apresentando valores superiores à média da formação realizada no Alentejo. Registou-se uma diferença de 2,1% e de 1,9%, respectivamente, na taxa de participação da formação. Os valores mencionados revelam a menor incidência da formação junto dos públicos pouco ou nada escolarizados, o que pode estar relacionado com um conjunto de factores: primeiro, porque as práticas formativas se baseiam, maioritariamente, no modelo escolar, tornando-se pouco estimulantes para as pessoas que têm poucas competências, a nível da leitura e escrita; segundo, a idade avançada de um grande número de adultos pouco escolarizados faz com que

não se enquadrem nos públicos prioritários da formação, em termos das políticas públicas, que privilegiam os adultos activos. O público que acede mais facilmente à formação é o mais escolarizado, pois está mais familiarizado com as práticas educativas formais e não tem dificuldades de leitura e escrita. O público pouco ou nada escolarizado é tido como "*difícil*", porque é pouco receptivo à frequência de formação, isto porque nem sempre lhe atribui sentido. O modelo formativo, frequentemente, adoptado na formação profissional é inadequado para os adultos pouco escolarizados, pois baseia-se no modelo escolar

Quadro 21. Número de formandos pouco escolarizados, por sexo, nos concelhos em estudo

	Total formandos por nível escolaridade								
Sexo	< 4 anos	%(2)	1º ciclo	%(2)	2º ciclo	%(2)	Total	%(1)	%(2)
Homens	2325	0,4%	683	2%	598	4,8%	1370	37%	1,9%
Mulheres	3695	0,7%	1211	4,8%	874	8,7%	2325	63%	3,4%
Total	329	0,6%	1894	3,3%	1472	6,5%	3695	100%	2,7%

Notas: Quadro elaborado a partir dos elementos quantitativos disponibilizados pelo gestor do POEFDS. (1) percentagem em relação ao número total de formandos pouco escolarizados nos 5 concelhos. (2) percentagem em relação à distribuição da população residente com mais de 15 anos, segundo o nível de escolaridade e o sexo, nos 5 concelhos do território em estudo. (1) e (2) calculados a partir Censos 2001, INE.

Nos concelhos do território em estudo, à semelhança da região Alentejo, as mulheres apresentam uma maior participação na formação. Entre os adultos pouco escolarizados, as mulheres representam 63% do total de formandos (Quadro 21). Na região Alentejo, o volume de formação entre as mulheres é também superior (54%) ao registado entre os homens (46%). Porém, a diferença de participação na formação entre os géneros não é tão acentuada como no território em estudo. Ao ter por referência o total de residentes pouco escolarizados e a sua distribuição por género confirma-se uma maior taxa de participação na formação entre as mulheres, em todos os níveis de escolaridade (sem 1º ciclo, 1º ciclo e 2º ciclo). Todavia, essa diferença é mais acentuada nos residentes com o 1º ciclo e 2º ciclo de escolaridade. Na região Alentejo, a taxa formativa é também mais elevada entre as mulheres, com excepção das que não tem qualquer tipo de escolaridade. É de salientar que na região Alentejo a diferença de participação na formação no que respeita ao género não é tão acentuada como no território em estudo (Cf. Quadro 5, Anexo 3).

Quadro 22. Número de formandos[7] por grupo etário e género, nos concelhos em estudo

Formandos	Grupos etários								
	≤15 anos	16-19 anos	20-24 anos	25-34 anos	35-44 anos	45-49 anos	50-54 anos	55-64 anos	≥65 anos
Homens	8	554	420	532	567	218	198	53	60
Mulheres	6	479	650	1118	1021	420	282	131	102
Total	14	1033	1070	1650	1588	638	480	184	162
%(1)	0,1%	8%	8,3%	6,8%	1,9%	5%	4%	0,7%	0,3%

Notas: Quadro elaborado a partir dos elementos quantitativos disponibilizados pelo gestor do POEFDS.
(1) percentagem calculada em função da distribuição dos grupos etários na população residente. INE-Censos 2001.

Ao proceder-se a uma análise dos formandos por grupos etários percebe-se que, nos concelhos em estudo, a formação incidiu bastante sobre os grupos etários jovens, nomeadamente, nos grupos entre os 16-19 anos, 20-24 anos e os 25-34 anos, com uma taxa de participação na formação de 8%, 8,3% e 6,8%, respectivamente (Quadro 22). As taxas de participação na formação, nestes grupos etários, na região do Alentejo, são mais baixas, situando-se perto dos 5,8% (Cf. Quadro 6, Anexo 3). Nos cinco concelhos em estudo, os restantes grupos etários apresentam uma taxa de participação na formação bastante inferior, os grupos etários dos 45-49 anos e dos 50-54 anos apresentam taxas de 5% e 4%, respectivamente. O grupo etário dos 35-44 anos tem uma taxa de participação apenas de 1,9%. Os grupos de idades mais avançadas apresentam taxas de participação na formação muito reduzidas, sendo de 0,7% para o grupo dos 55-64 anos e de 0,3% para as pessoas com mais de 65 anos. Estes valores evidenciam algumas especificidades na formação realizada nos concelhos do território em estudo, por comparação com a formação realizada na região Alentejo. Nesta, a taxa de participação na formação reduz-se proporcionalmente à medida que aumenta a idade. Os grupos etários entre os 16 e 34 anos são os que frequentam mais formação, com uma taxa de participação de 7,6%, a que se segue o grupo dos 35-44 anos, com uma taxa de 3,4%, o grupo de 45-49 anos, com uma taxa de 2,9%, o grupo de 50-54 anos, com uma taxa de 1,9%, o grupo dos 55-64 anos com uma taxa de 0,7% e o grupo com idade superior aos 65 anos, com uma taxa de 0,3%.

A análise comparativa dos dados confirma a reduzida aposta na formação para activos no território em estudo, o que se traduz na reduzida taxa de participação na formação dos adultos entre os 35-44 anos, e um maior enfoque na formação para os desempregados e para as mulheres domésticas, o que se torna evidente nas taxa de participação na formação nos grupos etários dos 45-49 anos e dos 50-54 anos. A reduzida taxa de participação de formação, nos adultos de idade mais avançada (idade superior a 65 anos), confirma a associação das políticas públicas de formação, nacionais e europeias, às questões do emprego e da gestão de

[7] Os valores apresentados neste quadro não apresentam elementos da medida 5 do POEFDS, os dados desta medida não foram disponibilizados desagregados por grupos etários, o que justifica a ligeira diferença no total de formandos.

recursos humanos. A formação realizada no território em estudo confirma a orientação das políticas públicas de formação, a nível nacional e europeu, para os jovens e para os adultos em idade activa, numa tentativa de prevenção e resolução dos problemas do desemprego. Esta situação evidencia uma incoerência do discurso político sobre a aprendizagem ao longo da vida, que atendendo às opções que tem inerentes seria mais correcto designar-se por política de aprendizagem ao longo da vida activa, ou política de formação profissional. Esta situação tem consequências profundas a vários níveis, nomeadamente, na intervenção junto do público idoso. A incidência sobre os activos contribui para o reforço da "dicotomia activos-inactivos que se traduz numa menor atenção para com os idosos" (Amaro, 1996, p.18), o que evidencia um paradoxo na política de aprendizagem ao longo da vida, permitindo evidenciar as lógicas subjacentes ao discurso "escondido". Na realidade, não se trata de promover o desenvolvimento pessoal e social, mas sim o contributo que cada indivíduo pode dar para o desenvolvimento económico. Só assim se compreende a incidência do discurso nos jovens e a ausência de discurso sobre a formação orientada para os idosos.

A análise da formação por tipo de medida de financiamento permite-nos compreender melhor algumas tendências apontadas anteriormente relativamente às características do público-alvo. No total da formação realizada no território em estudo, as acções de formação direccionadas para públicos desfavorecidos representam 43%, o que é bastante expressivo. A formação para activos representa 35% do total das acções realizadas, a que se segue a formação para os jovens com 19% e a formação de formadores com 3%. A formação centrada nos públicos ditos "desfavorecidos" é maioritariamente frequentada por mulheres desempregadas de longa duração, pouco escolarizadas, com idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos. A aposta na formação dos públicos ditos "desfavorecidos" (neste caso, assim considerados, porque estão numa situação de desemprego de longa duração) tem permitido, no território em estudo, que a formação profissional incida particularmente sobre os adultos pouco escolarizados. Neste tipo de formação, também há um número relevante de formandos com idades mais avançadas, inclusive com mais de 65 anos, o que não acontece nas outras medidas em que esses valores são quase inexpressivos. A formação dirigida para jovens teve uma participação equilibrada entre homens e mulheres, incidiu, sobretudo, nos grupos etários dos 16-24 anos e a maior parte dos formandos possuía escolaridade igual ou superior ao 3º ciclo. A formação para activos empregados foi essencialmente frequentada por mulheres com idades compreendidas entre os 20 e os 44 anos e com escolaridade igual ou superior ao 3º ciclo.

Para se compreender a dinâmica formativa do território em estudo, nomeadamente, a orientada para os adultos pouco escolarizados, considera-se importante identificar o tipo de

entidades envolvidas na formação, a delimitação geográfica da sua intervenção, as áreas formativas mais frequentes e o tipo de formação. Do contacto com os responsáveis das principais entidades formativas nos cinco concelhos e da análise dos dados quantitativos provenientes do POEFDS ressaltam a multiplicidade de entidades envolvidas e a disparidade de lógicas de intervenção. A delimitação geográfica de intervenção das entidades é diferenciada: por um lado, há um conjunto de entidades que organizam formação, essencialmente, para os concelhos do território em estudo, ainda que, pontualmente, também promovem formação noutros concelhos e distritos; por outro lado, também se regista o inverso. Há um conjunto de entidades que pontualmente desenvolve acções de formação nos concelhos em estudo, apesar da maior parte da formação se centrar noutros territórios, quer contíguos, quer mais distantes.

Quadro 23. Total de acções de formação realizadas no âmbito do POEFDS, no período 2000-2004, por tipo de entidade formadora e concelho

Entidades Formadoras	Total acções	Concelhos					
	Alentejo	Aljustrel	Almodôvar	Castro Verde	Mértola	Ourique	Total
Centro Formação Profissional de Aljustrel	243	139	13	15	0	15	182
ESDIME	160	73	3	13	0	18	107
CERCICOA	104	0	102	1	0	0	103
Associação Defesa Património Mértola	27	0	0	0	14	0	14
IEFP*	278	0	25	14	0	17	56
Centro Formação Profissional Beja	341	0	3	0	6	6	15
Escola Nacional de Bombeiros	146	3	0	4	3	4	14
Associação Portuguesa Mulheres Empresárias	59	0	10	0	0	0	10
Confraria Gastrónomos Distrito Beja	61	0	0	4	0	5	9
Plurifactor	14	0	5	3	0	0	8
Hipocausto	70	0	0	6	0	0	6
Centro Formação Profissional Santiago Cacém	635	0	6	0	0	0	6
Inovinter	148	2	0	3	0	0	5
Inftur	93	0	1	0	3	0	4
União das Misericórdias Portuguesas	58	3	0	0	1	0	4
Associação Ensino Bento Jesus Caraça	13	0	0	5	0	0	5
Associação Industriais da Cortiça	22	0	0	0	0	1	1
Total acções	2473	220	168	68	27	66	549
Total entidades	--	5	9	10	5	7	17

Notas: Quadro elaborado a partir dos elementos quantitativos disponibilizados pelo gestor do POEFDS. IEFP* (estas acções de formação são realizadas pelo Centro de Emprego de Ourique com o enquadramento institucional do IEFP e centram-se, essencialmente, em cursos de aprendizagens dirigidos a jovens)

As entidades formadoras que realizaram acções financiadas no âmbito do POEFDS aproximam-se das duas dezenas, o que é um número elevado atendendo à baixa densidade populacional destes cinco concelhos (Quadro 23). Entre estas entidades apenas quatro desenvolvem a maior parte da sua actividade formativa no território em estudo (Cf. Quadro 7, Anexo 3). O Centro de Formação Profissional de Aljustrel concentra a sua actividade formativa, sobretudo, no concelho de Aljustrel; a Esdime realiza a maior parte da sua formação no concelho de Aljustrel; a Cercicoa promove a formação, essencialmente, no concelho de Almodôvar; a Associação de Defesa do Património de Mértola realiza cerca de metade da formação, no concelho de Mértola. Estas quatro entidades privilegiam a realização da formação no local onde estão situadas, muito embora algumas realizem formação noutros concelhos limítrofes, como é o caso da Esdime, da Associação de Defesa do Património de Mértola e o do Centro de Formação Profissional de Aljustrel. O Centro de Formação Profissional de Aljustrel tem alguma actividade formativa em zonas mais distantes, nomeadamente, no distrito de Beja e no concelho de Alcácer do Sal. As acções de formação dirigidas para os concelhos do território em estudo representam 76% do total da actividade formativa destas quatro entidades. Por outro lado, a actividade formativas destas entidades representa 74% do total da formação realizada neste território. Estes valores confirmam a existência de um número reduzido de entidades responsáveis pela maior parte da actividade formativa realizada nos cinco concelhos em estudo, e que, por sua vez, estas entidades concentram a actividade formativa, essencialmente, neste território (Centro de Formação Profissional de Aljustrel, Esdime, Cercicoa e Associação de Defesa do Património de Mértola).

A formação realizada pela Escola Nacional de Bombeiros resulta da política de descentralização da formação, numa lógica de proximidade e de rentabilização dos recursos humanos. Esta entidade recruta os seus formadores entre os bombeiros com mais experiência na área formativa, nas Corporações dos concelhos onde se realiza a formação. A formação realizada pela Escola Nacional de Bombeiros é orientada exclusivamente para a saúde e socorrismo, áreas necessárias ao aperfeiçoamento profissional e à progressão na carreira dos bombeiros. A Associação Portuguesa de Mulheres Empresárias realizou formação em 2003, no concelho de Almodôvar. A formação foi dirigida, sobretudo, a mulheres jovens (dos 20 aos 44 anos), empregadas, com o 3º ciclo e ensino secundário de escolaridade. As áreas formativas foram muito específicas e, particularmente, relacionadas com as questões dos projectos de investimento, da gestão e contabilidade e do vitrinismo. Atendendo ao público e às áreas

formativas, pode afirmar-se que formação foi realizada num registo de complementaridade de intervenção com as outras entidades que promovem formação no concelho.

A Confraria de Gastrónomos do Distrito de Beja realizou formação nos concelhos de Castro Verde e Ourique, no ano 2003. A formação foi dirigida para as mulheres empregadas, com escolaridade compreendida entre o 1º ciclo e o 3ºciclo, nas áreas de hotelaria e restauração. Esta entidade realizou, formação em vários concelhos do Distrito de Beja, na área da hotelaria e restauração. A formação realizada parece enquadrar-se numa estratégia de descentralização, o que é fundamental no território em estudo, atendendo à dispersão geográfica, à reduzida dimensão das empresas do sector e à escassa rede de transportes públicos. A União das Misericórdias realizou formação nos concelhos de Aljustrel e Mértola, nos anos de 2002 e 2004. A formação destinou-se, exclusivamente, a mulheres empregadas, com idades compreendidas entre os 25 e os 54 anos, com o 1º e 2º ciclos de escolaridade. A formação centrou-se em áreas relacionadas com o serviço de apoio à criança e ao idoso (cursos de auxiliares de acção educativa, de ajudantes de lar e de pessoal de cozinha). A União das Misericórdias organiza formação a pedido das Santa Casa da Misericórdia situadas no território nacional. Esta formação é descentralizada, realizando-se preferencialmente no local onde se situa a instituição que solicitou a formação. A União tem um conjunto de formações orientadas para os perfis profissionais das pessoas que trabalham nas instituições ligadas à Santa Casa da Misericórdia. A instituição proponente selecciona as áreas formativas, propõe os formadores e acompanha a formação e a União realiza o processo de candidatura ao financiamento. Esta é uma estratégia expedita pois permite rentabilizar os recursos financeiros disponíveis para a formação e, em simultâneo, promover a formação considerada necessária e adequada para o aperfeiçoamento profissional dos trabalhadores destas instituições de carácter social.

A Associação de Ensino Bento de Jesus Caraça desenvolveu a sua actividade formativa no concelho de Castro Verde, entre 2001 e 2003. A formação promovida centrou-se unicamente na qualificação inicial de jovens, e envolveu jovens entre os 19 e os 25 anos, à procura do primeiro emprego, com o ensino secundário. As áreas formativas centraram-se nas questões do ambiente (recursos hídricos, tratamento de águas). Esta é uma área de formação específica que não foi desenvolvida pelos Centros de Formação Profissional de Aljustrel e Beja (entidades formadoras que, normalmente, orientam mais a sua intervenção para a qualificação inicial de jovens nestes concelhos). A Associação de Industriais de Exportação de Cortiça realizou uma acção de formação no concelho de Ourique, em 2001. A formação foi dirigida para o aperfeiçoamento profissional dos encarregados que trabalham na extracção da cortiça e destinou-se, exclusivamente, a homens, com idades compreendidas entre os 20 e os 49 anos,

com o 1º e o 2º ciclos de escolaridade. Esta formação é muito específica e enquadra-se no domínio de actividade profissional da entidade.

O Instituto de Formação Turística (Inftur) realizou formação nos concelhos de Almodôvar e Mértola, no ano de 2001 e 2002. A sua actividade formativa incidiu sobre as mulheres empregadas, com idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos, com escolaridade de nível secundário e superior. As áreas formativas centraram-se em áreas que se enquadram no apoio à actividade turística, nomeadamente, nas línguas (inglês) e do atendimento ao público (atendimento turístico). No concelho de Mértola, a Associação de Defesa do Património de Mértola tem vindo a desenvolver formação também nestas áreas, em articulação com os principais operadores turísticos do concelho, o que evidencia uma sobreposição de oferta formativa. O Inovinter realizou formação para activos, nos concelhos de Aljustrel e Castro Verde, em 2003 e 2004. A actividade formativa destinou-se a mulheres empregadas, entre os 25 e os 44 anos, com os 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário. A formação centrou-se, exclusivamente, na área das TIC (processamento de texto, Internet), colocando-se a questão da sobreposição de áreas formativas com a oferta do Centro de Formação Profissional de Aljustrel, entidade que também realiza formação para activos nestes domínios.

A empresa Plurifactor promoveu formação nos concelhos de Almodôvar e Castro Verde, nos anos de 2003 e 2004. A sua intervenção formativa incidiu sobre mulheres jovens empregadas (entre os 20-44 anos), com o 3º ciclo e o ensino superior. A formação foi realizada em áreas transversais (informática, atendimento ao público, motivação, higiene e segurança no trabalho e formação de formadores), o que evidencia uma sobreposição com a oferta formativa do Centro de Formação Profissional de Aljustrel e da Associação de Defesa do Património de Mértola. A empresa Hipocausto realizou formação no concelho de Castro Verde, nos anos 2001 e 2002. A sua actividade formativa neste concelho incidiu sobre mulheres empregadas, entre os 25 e os 44 anos, com o ensino secundário e superior. A formação foi realizada em áreas genéricas tais como tecnologia da informação e comunicação (TIC), marketing, gestão de empresas e gestão de recursos humanos. Neste caso, também se regista uma sobreposição com a oferta formativa do Centro de Formação Profissional de Aljustrel e da Associação de Defesa do Património de Mértola. A sobreposição a nível das áreas formativas e do tipo de públicos origina situações de interdependência competitiva entre as entidades. Mesmo quando as ofertas não são coincidentes temporalmente, coloca-se a questão do esgotamento do público potencial, o que é mencionado pelas entidades localizadas no território. A título de exemplo, recorre-se ao caso da Associação de Defesa do Património de Mértola. Esta entidade, por

vezes, opta por não realizar acções de formação de formadores porque a procura não é suficiente.

Em síntese, pode dizer-se que as entidades com uma actividade formativa pontual nos concelhos em estudo têm em comum o facto de oferecerem, essencialmente, formação para activos empregados, com excepção da Associação de Ensino Bento Jesus Caraça, que orienta a sua formação para os jovens desempregados à procura do 1º emprego. A análise da oferta formativa e do tipo de entidades permite-nos identificar duas estratégias distintas. Por um lado, há entidades que promovem formação específica para públicos concretos, numa lógica de descentralização da formação. Nestes casos, a formação é orientada para o aperfeiçoamento profissional dos activos, ligados ao sector de actividade que representam. As entidades que adoptam esta estratégia são a Escola Nacional de Bombeiros, a União das Misericórdias e a Associação de Exportadores da Indústria Corticeira. Este tipo de formação é realizado com o enquadramento e apoio das entidades empregadoras locais e, nalguns casos, resulta de solicitações destas entidades. Por outro lado, há entidades formadoras, com intervenção a nível nacional ou regional, que promovem formação em áreas que coincidem com a oferta formativa das entidades formadoras localizadas no território em estudo. A sobreposição é particularmente evidente na área de formação de formadores e nas TIC. Esta formação é dirigida aos activos empregados e consiste, ao que tudo indica, numa lógica de disseminação da formação. As entidades desenvolvem um conjunto de cursos de formação, em áreas genéricas, tendo em conta os recursos disponíveis na empresa e as áreas com maior potencial de procura e apresentam uma oferta do tipo "catálogo", idêntica em todas regiões do país (Plurifactor e Inovinter). A formação é percepcionada como um produto a "vender", neste caso, a lógica da oferta determina a procura.

De seguida apresenta-se uma análise mais detalhada da dinâmica formativa do Centro de Formação Profissional de Aljustrel, da Esdime, da Cercicoa, e da Associação de Defesa do Património de Mértola. Ou seja, a análise da dinâmica formativa das quatro entidades que orientam a sua oferta formativa, sobretudo, para o território em estudo e são responsáveis pela maior parte da formação desenvolvida nestes cinco concelhos. O Centro de Formação Profissional de Aljustrel é a entidade responsável pela maior parte da formação realizada nos concelhos em estudo, com excepção do concelho de Mértola, onde a principais entidades formadoras são a Associação de Defesa do Património de Mértola e o Centro de Formação Profissional de Beja. A análise da formação realizada por este Centro é baseada nos elementos fornecidos pela gestão do POEFDS e nos dados fornecidos pela Direcção Regional do IEFP do Alentejo. Os dados fornecidos pela Direcção Regional do IEFP do Alentejo são referentes ao

total da formação promovida pelo Centro de Formação Profissional de Aljustrel, incluem a formação financiada pelo POEFDS e a formação financiada no âmbito do Programa Operacional da Região Alentejo (PORA), ou seja, nas medidas desconcentradas (Cf. Quadro 8, Anexo 3).

A formação desenvolvida no Centro de Formação Profissional de Aljustrel no âmbito do POEFDS corresponde, apenas, a cerca de um terço do total da formação desenvolvida pela entidade. A oferta formativa desta entidade representa cerca de 70% da formação realizada nos cinco concelhos. A expressividade desta oferta formativa contribui, indubitavelmente, para marcar as tendências formativas no território em estudo. No período temporal em estudo, esta entidade não apresentou grandes oscilações no número total de formandos por ano, mantendo-se entre os 1381 formandos e os 1826 formandos, o que é revelador de uma intensa actividade formativa. A formação realizada foi, essencialmente, dirigida a activos desempregados, os quais representam 71% do total de formandos, a que se segue a formação contínua, para activos empregados, com 26% do total de formandos (Cf. Quadro 8, Anexo 3). No período em análise (entre 2000 e 2004), registou-se uma tendência de diminuição da formação contínua para empregados e um aumento acentuado da formação para desempregados. Estes valores confirmam e reforçam a ideia, que a maior parte da formação realizada neste território é direccionada para os desempregados.

As mulheres representam 71% do total de formandos, no período em estudo. Este valor confirma que o público que frequenta a formação é, sobretudo, feminino. Esta tendência é, particularmente, evidente entre os activos desempregados, situação que se justifica pela elevada taxa de desemprego entre as mulheres nestes concelhos. Os valores referentes à escolaridade e à idade dos formandos apenas estão disponíveis para 3 anos, no período entre 2002-2004. Ao ter como referência o número total de formandos do Centro de Formação Profissional de Aljustrel nestes três anos (2002-2004), verifica-se que a maioria (71%) da formação foi frequentada por pessoas com o 2º ciclo, o 3º ciclo e o ensino secundário (Cf. Quadros 11, 14 e 17, Anexo 3). Estes valores são confirmados quando se calculam as taxas de participação na formação dos residentes no território em estudo, com mais de 15 anos. Neste caso, percebe-se que as pessoas com o 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário tiveram uma maior taxa de participação de formação, cerca de 8,7%, 7,5% e 10%, respectivamente, por comparação com a taxa de participação dos residentes com escolaridade igual ou inferior ao 1º ciclo.

Os adultos com escolaridade inferior ao 9º ano representam 46% do total de formandos, o que à partida nos sugere uma elevada taxa de participação dos residentes pouco escolarizados. Os homens pouco escolarizados representam 31% do total de formandos e as

mulheres pouco escolarizadas 52%. No entanto, quando se realiza uma análise da taxa de participação na formação, verifica-se que apenas 2% dos adultos pouco escolarizados frequentaram acções de formação, valor bastante inferior ao dos formandos com escolaridade superior ao 9ºano, cuja taxa se situa nos 8%. Estes valores são coincidentes com os anteriormente apresentados para a formação realizada no âmbito do POEFDS. De facto, no território em estudo as pessoas pouco escolarizadas têm uma participação na formação muito inferior à dos adultos que possuem a escolaridade obrigatória. Esta situação justifica-se por várias razões: a maior parte das medidas formativas exige que a pessoa tenha a escolaridade mínima obrigatória para a frequentar; os adultos pouco escolarizados apresentam menos receptividade à formação, principalmente quando esta é organizada com base no modelo escolar. Quando se faz uma análise por ano civil verifica-se que o número de formandos com o 1º ciclo diminuiu de um total 317, em 2002, para um total de 93, em 2004. Em 2002 e 2003, a formação realizada por esta entidade ainda foi frequentada por alguns formandos sem qualquer nível de escolaridade, o que já não se registou em 2004.

As mulheres pouco escolarizadas frequentaram mais formação que os homens com equivalente nível de escolaridade, situação que também se registou nos adultos com escolaridade igual ou superior ao 9º ano (Cf. Quadros 9, 10, 12, 13, 15 e 16, Anexo 3). A taxa de participação na formação, entre as mulheres pouco escolarizadas, foi de 3,3% e entre os homens ficou-se pelos 0,8%. Os adultos com escolaridade inferior ao 1º ciclo tiveram uma taxa de participação na ordem dos 0,2%, e os homens com esse nível de escolaridade não frequentaram qualquer tipo de formação realizada por esta entidade. A taxa de participação entre os homens com o 1º ciclo é muito reduzida, situando-se nos 0,3% enquanto que no caso das mulheres é um pouco mais elevada (2,7%). A maior diferença de participação na formação situa-se no 2º ciclo, em que a taxa de participação das mulheres é de 15% e dos homens é de apenas 3,4%.

No caso dos homens a participação na formação aumenta à medida que se eleva o nível de escolaridade, com excepção dos que têm ensino superior. Os homens com o ensino superior têm uma taxa de participação inferior (4,3%) aos homens que possuem o 2º ciclo e o ensino secundário. Quanto às mulheres, a tendência é um pouco diferente, regista-se o aumento de participação na formação à medida que se eleva o nível de escolaridade. Todavia, há duas excepções a esta situação. As mulheres com o 2º ciclo apresentam uma taxa de participação na formação mais elevada do que as que possuem o 3º ciclo e secundário. À semelhança do que ocorre com os homens, também a taxa de participação na formação das mulheres com o ensino superior (5,3%) é inferior à das que têm o 3º ciclo e secundário. Estes

dados confirmam um acesso à formação bastante reduzido por parte dos adultos com escolaridade inferior ao 2º ciclo. A relação entre os níveis de escolaridade e a idade mostra-nos que, entre os adultos pouco escolarizados, os que têm mais de cinquenta anos dificilmente participam na formação. Os formandos que apresentam o 1º ciclo situam-se essencialmente nos grupos etários dos 35-44 e dos 45-49 anos. Os formandos com o 2º ciclo têm entre 25 e 44 anos. Ou seja, à medida que se eleva o nível de escolaridade diminui a idade dos formandos, o que evidencia os efeitos do aumento da taxa escolarização na população mais jovem.

A análise do total de formação realizada permite-nos dizer que a grande maioria dos formandos (83%) tinha idade compreendida entre os 15 e os 44 anos. Ao tomar por referência a distribuição etária da população residente, verifica-se que as taxas de participação na formação foram superiores nos grupos etários mais jovens, nomeadamente nos grupos etários dos 20-24 anos e dos 25-34 anos, correspondendo a 10% e 7,7%, respectivamente. A estes seguiram-se os grupos etários dos 15-19 anos e 35-44 anos, com 5,4% e 4,8%, respectivamente. A taxa de participação na formação é muito baixa nos grupos etários dos 45-49 anos e 50-54 anos, com valores na ordem dos 3,6% e 2,7%, respectivamente. A taxa de participação na formação no grupo etário dos 55-64 anos é bastante reduzida (0,9%). O grupo etário com mais de 65 anos apresenta uma taxa ínfima de participação na formação (0,03%). Estes valores confirmam que a formação no território em estudo é, sobretudo, frequentada pelos adultos mais jovens.

A formação realizada pelo Centro de Formação Profissional de Aljustrel, durante um período de 4 anos, entre 2000 e 2004, evidencia uma grande diversidade de áreas formativas. Durante esse período, a oferta formativa incidiu em trinta áreas (Cf. Quadro 20, Anexo 3). Porém, a maior parte das acções concentrou-se em sete áreas, que se identificam por ordem decrescente, tendo em conta o número total de formandos: a informática, com 25% do total de formandos; a hotelaria/restauração e turismo (13%); os serviços pessoais e à comunidade (9,3%); a construção civil (8%); a agricultura e a produção animal (7%), o têxtil e vestuário (6%); e por último, a área de administração e gestão (5,2%). As restantes áreas formativas registaram valores entre os 3% (floricultura e jardinagem) e 0,2% (desenvolvimento pessoal). A análise do número de formandos pelas várias áreas formativas permite-nos perceber alguns elementos sobre o tipo de público mais envolvido na formação promovida por esta entidade. A informática na óptica do utilizador foi a área de aposta das entidades formadoras. Para além de ser uma área em que é fácil arranjar a logística para a componente prática (apenas é necessário uma sala e computadores), é uma área que desperta o interesse dos adultos, independentemente da idade, sexo e actividade profissional. A formação nesta área foi, sobretudo, direccionada para os

activos empregados (formação contínua), dos grupos etários dos 21-44 anos, e para os desempregados, do grupo etário dos 21-34 anos.

A formação na área de hotelaria, restauração e turismo foi, sobretudo, frequentada por desempregados, nomeadamente, mulheres do grupo etário dos 21-44 anos. Nesta área, o Centro de Formação Profissional de Aljustrel organiza geralmente cursos de cozinha, serviço de mesa e pastelaria. A formação na área dos serviços pessoais e à comunidade foi frequentada, essencialmente, por mulheres desempregadas, com idades compreendidas entre os 21 e os 44 anos. Esta área formativa também foi frequentada por mulheres desempregadas a partir dos 45 anos, embora o número de formandas tenha sido muito inferior ao dos grupos etários mais jovens. Estes cursos, normalmente, são dirigidos para as questões da geriatria e do apoio domiciliário, num território onde a taxa de envelhecimento é bastante elevada e a expansão de serviços deste tipo foi notória nos últimos anos. A área formativa da construção civil foi maioritariamente frequentada por mulheres desempregadas entre os 21 e os 44 anos e embora também se tenha registado a presença de formandos homens, o seu número foi bastante inferior ao das mulheres. Estes cursos foram normalmente ligados à pintura da construção civil. Na área formativa da agricultura, a maioria dos formandos foi constituída por mulheres desempregadas do grupo etário dos 25-44 anos. A área formativa do têxtil e vestuário foi frequentada, quase exclusivamente, por mulheres desempregadas a partir dos 25 anos. Esta formação foi orientada para cursos de costura. Estes valores mostram-nos que independentemente das áreas formativas, o público é idêntico, ou seja, são maioritariamente, as mulheres desempregadas entre os 21 e os 44 anos que frequentam a formação.

As acções de formação realizadas pela Esdime representam cerca de 19% no total da formação realizada nestes 5 concelhos, o que posiciona esta entidade como a segunda maior entidade formadora, a seguir ao Centro de Formação Profissional de Aljustrel. A Esdime é uma Associação de Desenvolvimento Local, situada em Messejana, no concelho de Aljustrel. A sua intervenção circunscreve-se os concelhos de Aljustrel, Castro Verde, Almodôvar e Ourique. Esta entidade defende uma intervenção integrada e articulada com as outras entidades locais, privilegiando o apoio aos actores locais que pretendam desenvolver projectos. A análise da formação realizada pela Esdime, no âmbito do POEFDS, permite-nos afirmar que a sua intervenção foi orientada para áreas muito específicas e que visavam enquadrar e apoiar os projectos da Associação, nomeadamente, em termos do associativismo jovem, da animação comunitária, da gestão de parcerias e de informação, aconselhamento e encaminhamento. A Esdime desenvolveu formação para os seus trabalhadores numa perspectiva de aperfeiçoamento profissional, nas áreas de intervenção da Associação, representando esta

formação cerca de 18% da sua actividade formativa. Os trabalhadores da Esdime realizaram acções de curta duração nas áreas do diagnóstico, da gestão (gestão de parcerias, gestão de recursos humanos, gestão de recursos, gestão de formação), do marketing do território e do planeamento geográfico. A maioria (65%) da formação promovida pela Associação dirigiu-se a desempregados, com idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos e com o 1º ciclo de escolaridade. A formação dirigida a este público centrou-se na promoção do associativismo e na promoção da cidadania. O público mais jovem frequentou formação direccionada para a promoção da iniciativa juvenil. As áreas formativas identificadas levam-nos a induzir que a formação visava funcionar como um meio para despoletar outras dinâmicas e processos no território onde a Associação intervém, nomeadamente, no desenvolvimento do associativismo junto das comunidades. A formação realizada visava criar um efeito de "alavanca", numa lógica de indução de dinâmicas comunitárias, opondo-se a uma lógica de formação orientada para a compensação da ausência de emprego. O carácter pontual e as áreas formativas deixam perceber que a formação realizada se enquadra, essencialmente, em projectos de intervenção comunitária desenvolvidos pela entidade, numa lógica integrada e participativa.

A Cercicoa é uma Cooperativa de Ensino orientada para crianças e jovens portadores de deficiência. Tem sede em Almodôvar e admite crianças e jovens provenientes dos concelhos de Ourique, Castro Verde e Almodôvar. A instituição apresentou uma intensa actividade formativa, no âmbito do POEFDS, nos anos de 2001-2002 e 2003-2004 e dirigiu a sua intervenção para dois tipos de públicos, os jovens portadores de deficiência e as suas famílias. Promoveram formação de apoio às famílias dos jovens portadores de deficiência com os quais trabalham. A formação dirigida às famílias foi frequentada por adultos empregados e desempregados (não DLD´s), sem qualquer tipo de escolaridade ou com o 1º ciclo e com mais de 50 anos de idade. Esta entidade promoveu formação para jovens e adultos portadores de deficiência nas áreas da educação para a saúde (alimentação, higiene-oral, planeamento familiar, higiene, doenças infecto-contagiosas), da educação ambiental e das TIC. Os formandos que participam neste tipo de formação tinham idades compreendidas entre os 16 e os 54 anos e possuíam escolaridade entre o 1º e 3º ciclos. A formação dirigida às famílias incidiu sobre áreas de sensibilização, consideradas importantes pela instituição. A formação dirigida aos utentes, portadores de deficiência parece ter funcionado como um complemento da formação escolar promovida pela entidade.

A Associação de Defesa do Património de Mértola é uma entidade que surgiu em 1974 e orienta a sua intervenção para quatro domínios: a educação ambiental, a intervenção social, o desenvolvimento local e a formação profissional. A formação realizada é orientada para três

áreas de intervenção: a recuperação de actividades tradicionais; a qualificação escolar e profissional (cursos EFA); e a formação contínua. A formação realizada, no território em estudo, pela Associação de Defesa do Património de Mértola centrou-se, essencialmente, na formação para activos empregados. A formação foi frequentada, essencialmente, por mulheres entre os 16 e os 34 anos, com os vários níveis de escolaridade, desde as que não possuíam qualquer tipo de escolaridade até às que tinham o ensino secundário. A formação para activos empregados foi orientada para áreas gerais como as línguas (inglês e espanhol) e as TIC (informática, internet) e para domínios mais específicos (gerontologia e a prevenção especializada). A entidade realizou também formação de qualificação de jovens, na área da carpintaria e desenvolveu acções direccionadas para a sensibilização de autarcas e para o apoio à criação de micro empresas.

Nos concelhos em estudo intervêm dois Centros de Formação de Escolas, um localizado em Mértola e outro em Almodôvar, que desenvolvem formação para pessoal docente e não docente. Entre o pessoal não docente há adultos que não possuem o 9º ano de escolaridade. A formação para o pessoal não docente tem vindo a aumentar nos últimos anos, nomeadamente, no que se refere à formação de auxiliares de acção educativa. Estes dois Centros de Formação organizaram formação para auxiliares de acção educativa com o objectivo de preparar as pessoas deste grupo profissional para as alterações na carreira e permitir-lhes o acesso à progressão profissional. O Cenfocal é um Centro de Formação que organiza formação para docentes e não docentes para as escolas dos concelhos de Almodôvar, Ourique, Castro Verde e Aljustrel. Este Centro organiza formação para pessoal não docente desde 2000. Entre 2001 e 2004, o volume de formandos não docentes quadruplicou, passando de vinte formandos, em 2001, para oitenta e dois formandos, em 2004. A formação realizada teve como públicos-alvo os auxiliares de acção educativa, os administrativos e o pessoal operário (trabalhadores das cantinas e os guardas nocturnos).

O presidente do Cenfocal refere a grande adesão à formação por parte do pessoal não docente: "a procura é sempre maior que a oferta, fica sempre muita gente de fora da formação, mesmo neste grupo profissional" (E7). Embora seja mencionada uma grande adesão à formação no período em análise é notória uma maior participação na formação por parte do pessoal não docente com escolaridade igual ou superior ao 9º ano, o qual representa 70% do total de formandos. Atendendo aos elementos fornecidos por cinco dos sete agrupamentos/escolas que pertencem a este Centro de Formação, verifica-se que 44% do pessoal não docente tem escolaridade inferior ao 9º ano. Estes valores confirmam que a taxa de participação na formação dos adultos mais escolarizados é superior à dos adultos pouco

escolarizados. Estes valores são coincidentes com a tendência geral registada nos outros tipos de entidades em análise. O diagnóstico e as propostas de formação são apresentados, normalmente, por cada uma das escolas ou agrupamentos do Centro que, para além de definirem a área, identificam também o conteúdo da formação e os objectivos. Esta é uma estratégia que visa a organização de formação "à medida" das escolas e dos potenciais formandos, o que se tem revelado muito positivo: *"isso tem vindo a dar algum resultado, é mais difícil acontecer de as pessoas dizerem no final — afinal não era bem isto que eu queria; é mais fácil. Quando nós falamos com o formador já dizemos que têm de preparar com base naqueles conteúdos, antes era mais vago*" (E7).

O Centro de Formação da Associação de Escolas de Mértola foi pioneiro na realização de formação para pessoal não docente na região do Alentejo, tendo iniciado a sua actividade formativa neste âmbito, em 1998, ano em que passou a ser possível oferecer a formação a outros grupos profissionais para além dos docentes. A presidente do Centro de Formação da Associação de Escolas de Mértola reconhece a reduzida mobilização para a formação por parte do pessoal não docente pouco escolarizado, mas salienta que esta pode ser ultrapassada através de uma selecção adequada dos formadores, do acompanhamento da formação e da promoção de uma relação de proximidade. Para este Centro, não foi possível identificar a taxa de participação na formação do pessoal não docente pouco escolarizado pois não nos facultaram os dados quantitativos. Porém, é de referir que a totalidade das auxiliares de acção educativa e do pessoal de cozinha da escola EB2,3 e Secundária de Mértola, local onde está sedeado o Centro, frequentou acções de formação. No início, as pessoas que trabalham na cozinha não aderiram à formação porque não estavam informadas, segundo a responsável do Centro: "*elas acharam que não era para elas, a divulgação não lhes chegava*" (E8), situação que foi ultrapassada quando a presidente deste Centro as contactou directamente. A entrevistada confirma a maior adesão à formação por parte das mulheres o que, na sua opinião, está relacionado com factores culturais: "*as mulheres têm mais apetência para a formação. Os homens são mais velhos, vivemos no Alentejo, o homem é muito machão, vou para a formação fazer o quê? Perder tempo! O que vou para lá fazer. Mas há excepções!"* (E8).

2.3.2 As entidades empregadoras e a formação profissional

Numa tentativa de obter elementos sobre a formação profissional para os activos empregados estabeleceram-se contactos com as entidades empregadoras do território em estudo, com mais de vinte trabalhadores, tendo por base os Quadros de Pessoal do ano 2000.

Nesse âmbito realizaram-se entrevistas aos responsáveis de treze entidades empregadoras. Para além destas entidades, contactaram-se também os responsáveis pelos recursos humanos nas cinco Câmaras Municipais dos concelhos em estudo, uma vez que estas são entidades empregadoras de grande dimensão. Os elementos que se apresentam seguidamente são referentes às dezoito maiores entidades empregadoras do território em estudo.

Quadro 24. Tipo de dinâmica formativa por entidade empregadora

Designação entidade	Formação interna	Formação externa	Formação não formal	Não promovem formação
Pirite-Extracção	■		■	
Reust			■	
Sociedade de Explosivos		■	■	
PubliObras			■	
ImoConstrução				■
CoopAlentejo				■
Padaria de Ourique				■
Santa Casa da Misericórdia de Ourique	■		■	
Santa Casa da Misericórdia de Mértola	■		■	
Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel	■		■	
Centro Paroquial de Ervidel		■	■	
Lar Jacinto Faleiro		■	■	
Associação de Bombeiros de Aljustrel		■	■	
Associação de Regantes				■
Câmara Municipal de Aljustrel		■	■	
Câmara Municipal de Almodôvar		■	■	
Câmara Municipal de Ourique		■	■	
Câmara Municipal de Castro Verde		■	■	
Câmara Municipal de Mértola		■	■	
Total de entidades	4	9	15	4
%(1)	21%	47%	79%	21%

Nota: Quadro elaborado com base nos elementos recolhidos nas entrevistas realizadas neste estudo. Formação interna certificada (formação certificada organizada pela entidade para os seus funcionários, decorre em instalações da entidade); formação externa certificada (formação certificada organizada por entidade formadora externa, decorre fora das instalações da entidade); formação de carácter não formal (compreende as sessões informativas e de sensibilização de curta duração, que decorrem no interior da instituição, cujos formadores podem ser internos ou externos); (1) percentagem em relação ao total de entidades empregadoras contactadas. Atribuíram-se nomes fictícios às entidades privadas para assegurar a confidencialidade dos dados.

A recolha de dados junto das entidades empregadoras reforça a análise que se realizou sobre a formação profissional para activos empregados, financiada pelo POEFDS. Com efeito, há um número muito reduzido de entidades que promove formação para os seus trabalhadores, apenas quatro desenvolvem formação interna certificada, o que corresponde a 21% do total das entidades contactadas (Quadro 24). Entre as entidades que realizam formação interna certificada, apenas a Pirite-Extracção e a Santa Casa da Misericórdia de Mértola são entidades acreditadas como formadoras pelo Instituto para a Qualidade na Formação. A Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel e a Santa Casa da Misericórdia de Ourique realizam formação interna certificada, mas com o enquadramento da União das Misericórdias Portuguesas, enquanto entidade formadora acreditada. A percentagem de empresas (21%) que realiza formação profissional no território em estudo é semelhante à média nacional (22%), e muito inferior aos valores apresentados pelos restantes países da Comunidade Europeia. A Dinamarca lidera a percentagem de empresas que realiza formação, com 96%; o Reino Unido apresenta 87%; França com 76%; Espanha 36%, e apenas a Grécia tem valor inferior, 18%. Estes valores são baseados no estudo do EUROSTAT (2002).

Um grande número de entidades (47%) recorre à formação externa para a qualificação dos seus recursos humanos, alegando a sua reduzida dimensão para promover formação interna. Entre as entidades que recorrem a formação externa há apenas uma empresa do sector privado, a Sociedade de Explosivos, sendo as restantes entidades do sector social direccionadas para o apoio à terceira idade e à primeira infância e Câmaras Municipais. A maioria das entidades contactadas realiza formação de carácter não formal, a nível interno (79%), o que consiste em acções de informação e de sensibilização de curta duração, sobre temáticas muito específicas e consideradas fundamentais para a qualidade dos serviços prestados ou para a eficácia da organização. As entidades que não promovem qualquer tipo de formação para os seus trabalhadores representam 21% do total, sendo maioritariamente empresas privadas. Das sete empresas contactadas, apenas duas promovem formação certificada (uma tem formação interna e outra tem formação externa), quatro promovem formação de carácter não formal e três empresas não efectuam qualquer tipo de formação. Identificam-se, de seguida, os elementos respeitantes à caracterização das maiores entidades empregadoras do território e à sua dinâmica formativa.

A Pirite-Extracção é uma empresa de grande dimensão (984 trabalhadores), que se dedica à indústria extractiva. A empresa é entidade formadora acreditada pelo IQF e realiza formação certificada para os seus trabalhadores. Estes têm formação igual ou superior ao 12º ano, com excepção do grupo profissional dos mineiros, onde a maioria não possui a

escolaridade mínima obrigatória. Os mineiros são maioritariamente adultos pouco escolarizados, mas altamente qualificados em termos profissionais. No exercício das suas funções trabalham com equipamentos de alta tecnologia e, nalguns casos, são responsáveis pela colocação do material explosivo nas "frentes" da mina, trabalho que exige conhecimentos técnicos e muita perícia. O trabalho com equipamentos muito sofisticados e, nalguns casos, com materiais perigosos exige o desenvolvimento de um conjunto complexo de competências profissionais. A entidade empregadora promove acções de formação inicial e de aperfeiçoamento para este grupo profissional. Esta formação é assegurada por uma equipa de catorze formadores internos. Os formadores são mineiros especializados que trabalham na empresa e, em simultâneo, dão formação. Os formadores têm o certificado de aptidão profissional e alguns não possuem o 9º ano de escolaridade. Para além destes formadores, contam com a colaboração de um técnico de formação em extracção mineira e um consultor externo. Possuem quatro salas equipadas e destinadas à formação. Os responsáveis de recursos humanos da empresa elaboram anualmente um diagnóstico sobre as áreas formativas estratégicas e definem um plano de formação.

Na Pirite-Extracção, a formação destinada aos mineiros tem uma componente em sala e outra componente no local de trabalho. Os responsáveis da empresa privilegiam a formação em contexto de trabalho e é, por isso que têm uma área na mina reservada à formação que designam "*on-job*", onde os mineiros recebem formação e em simultâneo desempenham determinadas funções ligadas à extracção mineira, com a orientação e o acompanhamento do formador. A formação inicial dos mineiros tem a duração de três meses, cinco dias por semana. Durante quatro dias recebem formação no contexto de trabalho e um dia têm formação em sala. Este exemplo de organização da formação permite-nos ficar com a ideia da importância que esta empresa atribui à formação em contexto de trabalho. Os responsáveis apostam neste modelo formativo, porque consideram que é o mais adequado para os objectivos que pretendem atingir com a formação, ou seja, o aperfeiçoamento profissional em áreas muito específicas, relacionadas com os equipamentos de trabalho e as questões de segurança, numa tentativa de aumentar a produtividade e diminuir os acidentes de trabalho. Entre 2000 e 2004, a empresa teve uma média de 578 trabalhadores em formação, dos quais 202 eram mineiros, pelo que 35% da formação foi dirigida a este grupo profissional. Normalmente, não existem problemas de adesão à formação, por parte dos mineiros, ainda que os responsáveis considerem que, as suas reduzidas competências na comunicação oral e escrita, colocam alguns problemas na transmissão de informação entre pares e no momento da formação, o que pode ser um constrangimento importante quando a empresa apostar na formação *e-learning*, projecto que

pretendem desenvolver a curto prazo. Este tipo de constrangimento é evidente quando realizam palestras sobre segurança dadas por mineiros mais experientes e especializados, aos seus colegas, notando-se dificuldade na transmissão de mensagens orais. No que respeita a ligações com entidades locais, os responsáveis entrevistados referiram o contacto estabelecido com o CRVCC da Esdime, no sentido de assegurar um maior enquadramento e institucionalização da adesão dos mineiros ao processo RVCC, dado que até ao momento, os trabalhadores têm-no feito a nível individual.

A Reust é uma empresa multinacional, de grande dimensão (4246 trabalhadores), que tem a sede em Lisboa e trabalha na área da restauração. No território em estudo, tem dois serviços com um total de setenta e sete trabalhadores. O serviço de restauração, que funciona no concelho de Castro Verde, tem trinta e três trabalhadores, cuja totalidade entre 2000 e 2004, frequentou formação interna, organizada pela empresa. Nesta unidade, 72% dos trabalhadores não possui o 9º ano de escolaridade. A empresa tem em curso um processo de certificação da qualidade e é neste sentido que organiza a formação interna, privilegiando as áreas que permitem a qualificação dos trabalhadores, de modo a garantir a qualidade dos serviços prestados. Promove anualmente formação nas áreas da higiene e segurança, conservação de alimentos, qualidade, atendimento e procedimentos administrativos. Os formadores são internos e externos e a formação é realizada no horário de trabalho. Os responsáveis contactados consideram que apesar da idade avançada e da escolaridade reduzida, as pessoas desempenham as suas funções e não apresentam qualquer tipo de obstáculo à frequência de formação, pelo contrário, estão motivadas, manifestam vontade de aprender e uma grande capacidade de adaptação a novas situações. Em termos de funções, têm empregados de refeitório, preparadores de alimentos, despenseiros, cozinheiros e pessoal de limpeza.

A Sociedade de Explosivos é uma empresa da indústria de explosivos, com 47 trabalhadores. A empresa aderiu a um processo de certificação da qualidade ISO e é enquadrada nesse projecto, que surge a formação. O diagnóstico e plano de formação é elaborado anualmente, com base nos elementos da avaliação organizacional realizado no final de cada ano civil. A empresa ainda não tem este sistema articulado com a avaliação de desempenho dos trabalhadores, o que está previsto acontecer no futuro. A maior parte da formação é interna e de carácter não formal. Todavia, também promovem formação externa (em Portugal e no estrangeiro), sendo essa mais dirigida para os quadros superiores. A formação interna é, essencialmente, de carácter não formal, como se verifica na afirmação do responsável da empresa: "*a formação às vezes é um bocado intangível, antes de alguém ir pegar numa máquina, logicamente ele passa por lá 15 dias, com outro operador, e aprende com a*

supervisão dele, mas depois não há o registo formal disso" (E20). A especificidade dos equipamentos e das funções desta empresa exigem que a maior parte da formação seja realizada internamente, "*eu acho que é a que resulta mais, honestamente acho que sim, é mais operacional, é uma forma de passar conhecimento entre as pessoas da empresa*" (E20). Para além da formação interna assegurada pelos próprios trabalhadores, têm formação interna em que solicitam a intervenção de formadores externos. No caso da formação sobre o sistema de segurança, foi a empresa responsável pelos equipamentos que assegurou a formação aos guardas, no local de trabalho. A maior parte das pessoas que trabalha na produção não possui o 9º ano de escolaridade, embora algumas já tenham aderido ao CRVCC da Esdime, a título individual. O responsável da empresa refere que os trabalhadores, inclusivamente, os que não têm o 9º ano de escolaridade, estão motivados para frequentar formação quando percebem que isso é uma mais-valia para o seu desempenho profissional. Nesta empresa, os trabalhadores com baixos níveis de escolaridade são pessoas com muita experiência profissional e muito qualificados a nível profissional. Alguns desempenham funções de elevada responsabilidade, trabalham com equipamentos sofisticados e conseguem desenvolver novas competências e responder aos desafios, o que na opinião do entrevistado "*acaba por acontecer naturalmente, através de formação interna, é um conhecimento que se passa entre eles*" (E20).

Em relação a contactos com entidades locais, o entrevistado refere a colaboração com os Bombeiros Voluntários de Aljustrel como sendo muito profícua. Estes realizaram formação na empresa, fizeram simulacros, testaram o sistema de segurança e os equipamentos e fizeram recomendações. O responsável da empresa Sociedade de Explosivos refere que: "*tem sido uma colaboração muito boa, dá-nos segurança, são pessoas que sabem e estão muito disponíveis, são interessadas, sentimo-nos bastante confortados com o apoio deles*" (E20). Quando a empresa iniciou actividade, pediram colaboração do Centro de Formação Profissional de Beja que lhes disponibilizou os contactos das pessoas com o perfil que pretendiam recrutar para a empresa. Com o Centro de Formação Profissional de Aljustrel não estabelecem qualquer tipo de contacto e desconhecem o seu plano formativo, embora alguns dos seus trabalhadores tenham frequentado formação contínua nesta entidade, a título individual (Inglês e Informática). O entrevistado considera que a relação institucional com esta entidade tem vindo a diminuir ao longo dos anos: *"no início ainda soubemos os cursos que havia, agora não, são mais as pessoas a nível individual que sabem dos cursos, nós não temos a noção dos cursos que há durante o ano, isso realmente é uma lacuna"* (E20). Esta situação inviabiliza o estabelecimento de parcerias profícuas *"se calhar até nos podiam interessar e podíamos incentivar algumas pessoas a frequentar, podíamos aproveitar estas sinergias"* (E20). Relativamente a este aspecto

afirma que: "*sinceramente acabo por não perceber se o Centro de Formação corrige lacunas do sistema escolar, tenho receio que se criem estruturas que se queiram manter a elas próprias. A formação não devia ter apenas a vertente social*" (E20). Considera, ainda, que esta entidade formadora desenvolve acções em áreas transversais que poderiam interessar à empresa, tais, como a higiene e segurança no trabalho. Quando questionado sobre o futuro da dinâmica formativa na empresa, o entrevistado refere que a formação terá de evoluir em função das exigências colocadas pelo projecto de desenvolvimento organizacional e em articulação com a gestão da qualidade e com as novas exigências do código de trabalho.

A PubliObras é uma empresa que trabalha em obras públicas e na construção civil, tem sede em Aljustrel e 79 trabalhadores. A maioria dos trabalhadores da empresa não tem o 9º ano de escolaridade (73%). Entre as categorias profissionais dos trabalhadores que não têm o 9º ano incluem-se motoristas de pesados, manobradores de máquinas, canalizadores, pedreiros, serventes, electricistas, telefonista, escriturário e jardineiro. Para além destes profissionais, há um conjunto de trabalhadores que asseguram funções de chefia e que possuem o 1º ou 2º ciclo, como é o caso, do encarregado geral, dos chefes de equipa e do chefe de oficina. A empresa não realiza formação profissional certificada promovendo, apenas, sessões de esclarecimento, no início de cada obra. As sessões de esclarecimento são realizadas no contexto de trabalho, pelos engenheiros responsáveis da obra e incidem, principalmente, sobre as questões da higiene e segurança no trabalho. Por vezes, as pessoas que trabalham na área administrativa e financeira frequentam acções de esclarecimento, realizadas por parte da AECOPS (Associação de Empresas da Construção e Obras Públicas).

O responsável da PubliObras não considera necessária a aposta na formação de carácter profissionalizante, porque as pessoas que trabalham na empresa têm muita experiência profissional, "*os pedreiros, serventes, maquinistas, se calhar eles sabem mais do que aqueles que lhes vão dar formação*" (E14). Ou seja, os trabalhadores têm qualificação profissional que lhes permite desempenhar adequadamente as suas funções e, nalguns casos, através de processos de formação experiencial (auto aprendizagem ou de aprendizagem entre pares), conseguem evoluir profissionalmente, isso torna-se evidente na afirmação: "*são pessoas que vão adquirindo a sua experiência e vão assumindo coisas sozinhos, já não é necessário um encarregado ou chefe de equipa que lhe diga as coisa, é mais à base da experiência porque em termos de formação não temos, a formação é do terreno, da prática*" (E14). Há casos de pessoas que entram na empresa como trabalhadores indiferenciados e, gradualmente, passam a assumir funções de maior responsabilidade e qualificação. Isso é evidente na afirmação: "*temos aí um caso de um rapaz que entrou como servente, depois começou a andar com um*

cilindro, depois começou a andar com uma máquina, tirou a carta de pesados e agora está a andar num camião, é motorista de pesados, tem vindo a evoluir" (E14). Este processo de evolução interna é incentivado pelas chefias: "temos um rapaz servente e o encarregado diz — "*Anda cá aqui, tu tens carta pega lá aqui! Se ele se desenrascar começa assim, um dia conduz outro bocadinho, outro bocadinho, depois já não vai para servente, fica como maquinista*" (E14). Neste momento, a empresa tem dificuldade em recrutar pessoas com formação em várias áreas, nomeadamente, pedreiros, electricistas, estucadores e carpinteiros. Quanto a contactos com as entidades locais, o entrevistafdo referiu o Centro de Formação Profissional de Aljustrel, a Escola Profissional Bento Jesus Caraça e a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Beja. Estas entidades solicitam a realização de estágios para os seus alunos na empresa. No que se refere ao CRVCC da Esdime, o entrevistado sabe da sua existência, mas considera que os trabalhadores não estão interessados em fazer o processo; *"julgo que as pessoas não estão interessadas nisso, já estão acomodadas, já não querem saber de chatices, não querem evoluir mais, é aquilo que sabem e chega, julgo que as pessoas não estão para aí viradas"* (E14).

A ImoConstrução é uma empresa da construção civil, localizada no concelho de Castro Verde, com dezanove trabalhadores. A maioria dos trabalhadores não possui o 9º ano de escolaridade (84%), e cerca de três quartos tem apenas o 1º ciclo de escolaridade. As profissões destes trabalhadores pouco escolarizados são as seguintes: pedreiros, serventes, pintores da construção civil, estucadores, canalizadores, condutores-manobradores, serralheiro civil. A empresa não realiza qualquer tipo de formação para os seus trabalhadores, o que justifica, por um lado, com a inexistência de oferta adequada às suas necessidades e, com a impossibilidade de adquirir serviços de formação a preços tão elevados como os praticados por algumas entidades formadoras, nomeadamente, na área da higiene e segurança no trabalho. O entrevistado é sócio-gerente e considerava importante a promoção de formação na área de higiene e segurança no trabalho e em áreas mais específicas (desenho de construção civil, regras e técnicas de construção). Na sua opinião, a formação teria de ser de curta duração e no horário de trabalho, para garantir a adesão dos trabalhadores. O entrevistado considera que a formação promovida pelo Centro de Formação Profissional de Aljustrel contempla áreas que não se apresentam como uma mais-valia para a empresa. O entrevistado conhece o CRVCC da Esdime e refere o caso de um trabalhador da empresa, que fez o processo a título individual. Este trabalhador desempenhava funções de pedreiro e, após a obtenção da certificação do 9ºano, foi trabalhar como segurança, para o Algarve.

A CoopAlentejo é uma cooperativa que desenvolve a sua actividade na área do comércio de produtos alimentares, tem vinte e quatro trabalhadores. Dos seus trabalhadores,

perto de metade possui apenas o 1º e 2º ciclos de escolaridade. A entidade não promove formação e apenas o entrevistado (responsável pelos recursos humanos e contabilidade) frequenta, pontualmente, algumas sessões informativas organizadas por entidades externas. Na opinião do entrevistado, os trabalhadores apresentam dificuldade em resolver determinadas situações, o que seria facilmente ultrapassado se frequentassem formação. No momento de realização da entrevista, estavam em conversações com o Centro de Emprego de Ourique, com vista à organização de um curso de formação em atendimento, dirigido aos funcionários da Cooperativa: "*se o IEFP vai abrir o curso de atendimento ao cliente é do nosso interesse frequentar o curso, porque é uma área muito importante, onde se precisa muito de formação*" (E15). Embora se mostre muito entusiasmado com este trabalho em parceria com o IEFP, não deixa de referir que "*é complicado [trabalhar] com o Instituto de Emprego porque estão sempre muito dependentes... umas vezes têm formadores não têm formandos, outras vezes têm formandos não têm formadores*" (E15). Os responsáveis da Cooperativa estabeleceram contacto com o Centro de Emprego, porque estavam a realizar um processo de despedimento de trabalhadores e foi nesse seguimento que surgiu a possibilidade de realização de formação. O entrevistado tem conhecimento da oferta formativa da Hipocausto e da Associação de Defesa do Património de Mértola, mas considera que, no geral, as entidades formadoras apresentam cursos que não se adaptam às suas necessidades "*aparece uma ou outra de vez em quando mas já com cursos estabelecidos e nenhum se adequa àquilo que nós precisamos*" (E15). Para exemplificar, o entrevistado aborda a questão da inadequação do curso de informática às necessidades da empresa: "*temos muita gente em cursos de formação de informática e não vêm preparados para o mundo do trabalho, trabalham com o Excell e com o Word mas isso não usamos muito, raramente uso esse programas, não trabalhamos com isso*" (E15). O entrevistado considera que há uma reduzida motivação para a participação na formação, por parte dos trabalhadores: "*eu próprio já me tenho oferecido para dar esse tipo de formação [para colmatar necessidades do dia a dia] e é aqui que eu vejo a tal resistência das pessoas, tinha que ser uma hora fora do horário de trabalho, mas depois não vêm, noto resistência à formação*" (E15). O entrevistado, apesar de saber da existência do CRVCC da Esdime, tinha uma ideia muito vaga do trabalho que desenvolvia.

A Padaria de Ourique é uma empresa na área da indústria panificadora, localizada no concelho de Ourique, com trinta e cinco trabalhadores. A maioria dos trabalhadores não tem o 9 º ano de escolaridade e algumas pessoas não possuem o 1º ciclo. O sócio-gerente da empresa tem o 2º ano de escolaridade. Os trabalhadores exercem as profissões de amassadores, forneiros, ajudantes e distribuidores. A empresa tem alguns equipamentos computorizados,

como é o caso do silo da farinha e da máquina de bolos. Na opinião do entrevistado, os empregados não tiveram problemas com os novos equipamentos "*eles adaptam-se facilmente, tenho aí duas ou três coisas computorizadas […] mas até mesmo aquelas que não sabem ler conseguiram... aquilo também não é muito difícil, conhecem os números e pelos números [conseguem]*" (E19). Os trabalhadores menos escolarizados são pessoas com mais de quarenta anos, com experiência profissional e que asseguram aquilo que lhes é exigido no exercício das suas funções. Na preparação da massa, é necessário realizar cálculos para definir as quantidades de massa, água, sal e fermento; "*é x quilos de sal... nós normalmente fazemos sempre a mesma quantidade, fazemos massas de 150 quilos, já se sabe o fermento que é para 150 quilos, mas para 100 quilos qualquer pessoa que não saiba ler nem escrever sabe fazer o cálculo, divide por 3, é fácil*" (E19). A empresa não promove qualquer tipo de formação. O responsável refere a área da higiene e segurança no trabalho como um domínio fundamental em que deveria investir, porém, desconhece as entidades que promovem formação nesse domínio e em que moldes esta poderia decorrer. Além disso, coloca-se o problema do horário, "*nas horas de trabalho a gente não os pode dispensar, fora das horas de trabalho, eles não querem*" (E19).

A Santa Casa da Misericórdia de Ourique desenvolve trabalho na área do apoio à terceira idade e à primeira infância, e tem 67 trabalhadores. No Lar existem 3 valências: internamento, centro de dia e apoio domiciliário. As profissões dos trabalhadores são as seguintes: ajudantes de lar, cozinheiras, ajudantes de cozinha, operadoras de lavandaria, encarregada dos serviços gerais, motorista, auxiliares de limpeza, chefe de secretaria, telefonista e administrativa. A maioria dos trabalhadores tem o 1º ciclo e o 2º ciclo de escolaridade. A instituição estava a iniciar a primeira iniciativa de formação certificada, quando foi realizada a entrevista. A formação em curso na instituição foi direccionada para as ajudantes de lar, na área de cuidados de acamados e foi enquadrada pela União das Misericórdias. A União das Misericórdias disponibiliza um conjunto de cursos de formação, que as entidades requerentes seleccionam, e organiza a candidatura ao financiamento. A Santa Casa da Misericórdia de Ourique, enquanto entidade requerente, fez a selecção da área formativa e dos formandos, identificou possíveis formadores, identificou o espaço para a formação e forneceu os elementos necessários para a organização do dossier técnico-pedagógico. A organização da formação exigiu a alteração dos períodos de trabalho, para permitir a participação na formação e a continuidade do trabalho na instituição: *"eu não me posso dar ao luxo de tirar as pessoas todos os dias da escala para poderem estudar à noite"* (E26). Os turnos de trabalho formam alterados de modo a permitir a participação na formação, "*tenho o cuidado de fazer a escala de*

modo a que tenha 4 de manhã e 4 à tarde, das 4 que estão à tarde colocar sempre uma ou duas [que não frequentam a formação] para as outras poderem ir" (E26). A formação decorreu nas instalações da instituição o que facilitou a participação *"se houver necessidade de chamar as que estão em turno mas que foram para a formação, [as colegas] vão-lhes pedir ajuda, houve compreensão também por parte dos formadores, todos me disseram que não havia problemas*" (E26). No entanto, a responsável da Santa Casa da Misericórdia de Ourique considera que a formação exige um esforço adicional, o qual só faz sentido se o adulto estiver motivado para a aprendizagem.

Apesar das dificuldades referidas, o balanço da formação, que está a decorrer pela primeira vez na Santa Casa da Misericórdia de Ourique, é muito positivo: "*estão a gostar, dizem-me — Nós achávamos que sabíamos mas agora há outras formas de fazer"* (E26). A evolução dos saberes profissionais nesta área é um factor de motivação para a aprendizagem*: "quando aprenderam a forma era outra, tinham um tipo de tratamento agora já têm outro, estão a gostar muito, dizem que estão a aprender […] a maior parte das pessoas que estão na formação até disseram que se tiverem outra não se importam porque querem aprender*" (E26). A maioria das pessoas aderiu à formação por sua vontade, com excepção de uma formanda que foi convocada. Algumas das formandas, quando contactadas para frequentar formação, mostraram-se bastante apreensivas e receosas, por considerarem que não iriam ter capacidade para aprender "*— Mas eu se calhar já não tenho idade para estudar... tenho medo de não aprender; — Não! Então as outras pessoas aprendem e a senhora não vai aprender? — Tenho medo de falhar, tenho medo…"* (E26). A responsável pela formação na instituição teve um papel determinante no apoio e no reforço da confiança das trabalhadoras: *"— Não há que ter medo!".* No momento de realização da entrevista, a formação já estava a decorrer e a opinião das formandas era positiva*: "— Dizia que tinha medo, tinha algum receio, mas agora veio-me dizer que gosta muito e está muito satisfeita*" (E26). Na Santa Casa da Misericórdia de Ourique, por vezes, recorrem a sessões informativas para abordar questões relacionadas com problemas e dificuldades que surgem no apoio aos idosos, nomeadamente, na área da alimentação e da saúde. As sessões informativas são asseguradas pelos enfermeiros e pelo médico que dão apoio ao Lar e são organizadas a pedido dos responsáveis da instituição. A empresa que vendeu os equipamentos e o software garante a formação na área da informática quando a Santa Casa da Misericórdia de Ourique solicita e, neste caso, a formação realiza-se em contexto de trabalho.

A Santa Casa da Misericórdia de Mértola tem cento e vinte trabalhadores e desenvolve a sua actividade na área de apoio à terceira idade, à primeira infância e no apoio social. Na área

de apoio aos idosos tem três valências: um Lar, um Centro de Dia e Apoio Domiciliário. Na área da primeira infância, possui vários serviços: Creche, Jardim-de-infância, ATL´s, uma ludoteca itinerante e a Oficina da Criança. No apoio social, tem a valência do Rendimento Social de Inserção, uma unidade de apoio social integrado e a intervenção precoce. Dos seus trabalhadores, 67% não possui o 9º ano de escolaridade. A Santa Casa da Misericórdia de Mértola é entidade formadora acreditada pelo IQF e promove formação externa e interna. A formação externa é assegurada pela União das Misericórdias Portuguesas e decorre com base no modelo anteriormente referido para o caso da Santa Casa da Misericórdia de Ourique. A Santa Casa da Misericórdia de Mértola tem já uma vasta experiência de formação realizada com o apoio da União das Misericórdias (desde 1986). Através destas experiências com a União das Misericórdias, esta Misericórdia tomou contacto com a formação e decidiu investir num processo mais sistemático, optando por se tornar entidade formadora.

A Santa Casa da Misericórdia de Mértola organiza a formação para os seus trabalhadores de acordo com o diagnóstico elaborado pelos responsáveis da instituição e pelos trabalhadores. A formação realizada centrou-se, essencialmente, nas áreas funcionais predominantes na entidade, destacando-se: a área da geriatria, com cursos de geriatria, de apoio a idosos, de ajudantes de lar, de ajudante de lar de acamados e de ajudante de lar e centro de dia; a área da infância, com cursos de apoio à infância e de auxiliares de acção educativa; a área de animação sociocultural, com cursos de animador local e de animadores socioculturais; a área da cozinha, com o curso de cozinha. A maioria dos trabalhadores (73%) desta entidade teve acesso à formação, nas últimas duas décadas. Quando se considera o período entre 2000 e 2004, a dinâmica formativa envolveu 47% dos trabalhadores. A análise da participação na formação, tendo por base o nível de escolaridade, permite-nos perceber que a taxa de participação é muito próxima entre os adultos pouco escolarizados e os que possuem uma escolaridade igual ou superior ao 9º ano. A taxa de participação na formação por parte dos trabalhadores pouco escolarizados é de 69% e de 71% nos restantes trabalhadores. A proximidade destes valores vai de encontro ao discurso da entrevistada desta instituição que refere uma boa adesão à formação dos trabalhadores, independentemente, do nível de escolaridade que possuem: "*aquelas que têm o 4º ano […] também aderem muito bem à formação porque têm necessidade de evoluir, de aprender novas coisas, elas sentem necessidade porque lidam com as situações e surgem novas formas de lidar com as situações*" (E27). Para que esta adesão se verifique os responsáveis têm feito um trabalho de sensibilização e de mudança da imagem da formação junto dos trabalhadores, o que se torna evidente na seguinte afirmação: "*quando nós falamos da formação, há sempre medo e há*

sempre resistência, mas tanto eu como as pessoas que estão na coordenação das valências tentamos sempre falar com elas" (E27). O apoio da equipa técnica é fundamental na sensibilização, no aumento da confiança para o processo de aprendizagem e na desmistificação da formação formal, *"— Não há problema! Vocês não vão para a escola, em que uma tem que ser melhor que as outras, todos vamos para aprender; — Não tenham medo! […] Há sempre aquele receio: — Ah! Tenho que fazer testes! […] Tentamos sempre levá-las a perceber que não estão lá para ser avaliadas"* (E27).

A responsável pela formação da Santa Casa da Misericórdia de Mértola menciona a importância da mobilização dos trabalhadores para o projecto colectivo da instituição, da formação se distanciar do modelo escolar e dos formadores assumirem uma postura de proximidade e de ajuda, como refere, *"os formadores estão lá para ajudar"* (E27). Esta estratégia tem resultado, os trabalhadores *"depois entram na dinâmica e isso [o receio] passa*" (E27). Para alterar a imagem da formação junto dos trabalhadores pouco escolarizados, os responsáveis desta entidade, para além do trabalho de sensibilização e acompanhamento anteriormente referido, sensibilizam os formadores para a importância de implicar os formandos: *"nunca senti grandes dificuldades dessas pessoas, porque os formadores... os formadores que nós temos tentaram sempre dar a volta e nunca houve grande problema, ali depois não se diferencia quem tem mais e menos escolaridade, os formadores deram sempre volta a isso"* (E27). No recrutamento dos formadores, um dos principais critérios de selecção é a experiência e capacidade de gestão de grupos muito heterogéneos em termos escolaridade*: "nós temos tido sempre essa preocupação, recrutar formadores que saibam gerir a situação para não criar conflitos, [para não criar] dois grupos, os que sabem mais e os que sabem menos, ali todos estão em pé de igualdade*" (E27). O recrutamento dos formadores é tido como uma questão fundamental, pelo que privilegiam formadores que conheçam a instituição e o serviço que esta presta: "*são formadores que conhecem a nossa instituição e a nossa realidade […] tentamos que sejam conhecedores da nossa realidade*" (E27).

Nos momentos de formação, incentivam a discussão sobre a experiência de trabalho, no sentido de haver uma reflexão sobre a prática profissional: "*eu tenho sempre essa preocupação — "Como é que fazemos?"; — "Como é que podemos melhorar?*" (E27). Esta estratégia permite um entrosamento entre a experiência profissional e os saberes de carácter mais teórico permitindo, em simultâneo, a valorização e o questionamento crítico da experiência. A responsável pela formação considera a postura das chefias fundamental para a mobilização dos restantes trabalhadores, referindo o procedimento habitual: "*nós contactamos quando é aprovado [o curso] eu chego ao pé de cada responsável de cada área — Veja lá é bom que vá!*

E acho que isso passa muito pela chefia" (E27). Neste caso, as chefias não só incentivam à participação na formação, como também dão o exemplo frequentando as acções: "*na última formação tivemos até a coordenadora do lar em formação*" (E27). Outro elemento importante é o acompanhamento realizado pela responsável da formação, ao longo do processo formativo. Ela tenta assistir à formação para perceber a dinâmica e corrigir o que considera ser uma fragilidade: "*Tento ter um contacto diário com formandos e formadores, como está a decorrer, se surgiu algum problema, porque é que surgiu, o que é que se está a passar, eu tento estar sempre presente*" (E27).

O balanço da formação realizada é positivo, as pessoas melhoram as suas competências, o que permite melhorar a qualidade dos serviços prestados aos utentes. Mesmo entre os trabalhadores que inicialmente estavam menos receptivos, o balanço é positivo: "*ainda bem que nós fomos, estamos a aprender coisas novas, há outras maneiras, se calhar estamos a fazer desta forma e não é a melhor, há uma forma mais fácil*" (E27). A formação dirigida aos trabalhadores é enquadrada na missão da entidade, que procura melhorar a qualidade dos serviços prestados e ir de encontro às exigências que lhe são feitas pelos utentes e famílias: "*a instituição vê-se confrontada com uma situação em que se exige cada vez maior qualidade nos serviços, quer para a instituição, quer para os utentes que recebem o nosso apoio […] o utente requer e a instituição também quer prestar bons serviços*" (E27). A formação resulta, sobretudo, de uma lógica de qualificação de recursos humanos, associada à necessidade de assegurar a missão da instituição: "*penso que não devemos fazer só por fazer, devemos fazer mais e melhor atendendo à nossa realidade, não devemos pensar em fazer mais um curso só para fazer, mas sim, fazer atendendo às necessidades, é uma formação ´à medida` do que precisamos e do que as pessoas precisam*" (E27).

A Santa Casa da Misericórdia de Mértola, para além da formação dos seus trabalhadores, promove também formação para pessoas da comunidade. A formação dirigida às pessoas da comunidade tem dois objectivos, por um lado, formar indivíduos que possam estar preparados para assumir funções na entidade, sobretudo, quando ocorrem processos de recrutamento e, por outro lado, promover o desenvolvimento pessoal e social e a inserção profissional de alguns elementos da comunidade com problemas nestes domínios. A Misericórdia organiza cursos de formação para a comunidade quando tem novos projectos e visa recrutar novos elementos. Neste caso, a formação funciona como uma estratégia de qualificação inicial dos seus potenciais trabalhadores e de recrutamento. Por vezes, no período em que têm grupos externos em formação, fazem coincidir a componente prática (formação em contexto de trabalho) com a formação dos seus trabalhadores. Esta é uma estratégia que

permite resolver dois tipos de problemas: assegurar a continuidade dos serviços prestados pela entidade, enquanto os trabalhadores têm formação em horário laboral e, formar pessoas nas áreas de intervenção da instituição, o que facilita o recrutamento quando necessitam de novos trabalhadores ou de substituir alguns nos períodos de férias. A formação com objectivo social é realizada pontualmente pela instituição e, na opinião da entrevistada, exige um acompanhamento pós formação que nem sempre conseguem assegurar, por falta de recursos humanos e financeiros.

A Associação de Bombeiros Voluntários de Aljustrel conta com vinte e um bombeiros efectivos, vinte e três bombeiros voluntários e vinte e um aspirantes a bombeiros. Estes últimos são jovens que estão numa fase de preparação para ingressar nos bombeiros. Esta entidade tem uma vasta experiência de formação. Os bombeiros frequentam a formação exigida para efeitos de progressão na carreira, que é promovida a nível distrital pelo Comando Distrital de Bombeiros, formações especializadas, nas instalações da Escola Nacional de Bombeiros e acções de formação organizadas, com alguma regularidade, no quartel. A progressão na carreira, quer para os bombeiros profissionais, quer para os bombeiros voluntários, exige a participação de formação que está regulamentada. A formação para bombeiro de 3ª, 2ª e 1ª é promovida pelo Comando Distrital de Beja, através de um sistema que designam por Escolas Conjuntas, porque reúnem na mesma formação bombeiros de dois ou três quartéis do Distrito. Esta formação é dada pelos bombeiros dos respectivos quartéis que têm o certificado profissional de formador, uma vez que se trata de formação financiada pelo Fundo Social Europeu, mais concretamente no âmbito do POEFDS. Ainda relacionados com a progressão na carreira, têm também cursos de chefias (sub-chefe e chefe), que são da responsabilidade da Escola Nacional de Bombeiros. Para além dessa formação, os bombeiros frequentam cursos de especialização em determinadas áreas que são ministrados pela Escola Nacional de Bombeiros no quartel, em Aljustrel, ou na sede da Escola, em Sintra (Tripulante de Ambulância de Transporte e Tripulante de Ambulância de Socorro), ou por outras entidades especializadas em determinadas áreas, tais como, a Cruz Vermelha e o INEM (Socorrismo) e a ANA (Incêndios Aeronaúticos). A dinâmica formativa é bastante intensa.

Os bombeiros frequentam regularmente formação, quer para a progressão na carreira, quer para obter especialização em determinadas áreas. No quartel, há vários bombeiros com o certificado de formador que dão formação nos cursos das Escolas Conjuntas e em cursos de especialização, em Aljustrel, no Distrito de Beja e, por vezes, na região do Alentejo. Organizam frequentemente formação de carácter não formal no quartel, como forma de assegurar o aperfeiçoamento profissional dos bombeiros e dos jovens aspirantes a bombeiro. Esta formação

é realizada ao fim-de-semana, nos momentos que não são solicitados para serviços externos, e caracteriza-se por uma grande reversibilidade de papéis entre formandos e formadores. Habitualmente, identificam uma área temática e o formador é o bombeiro do quartel que têm mais formação e experiência nessa área. A formação tem a duração de duas horas e privilegia a componente prática, ou seja, as simulações. Este tipo de dinâmica permite a formação dos aspirantes a bombeiro e a reciclagem e aperfeiçoamento daqueles que já o são, rentabilizando os saberes dos mais qualificados. A dinâmica de partilha do saber e competências, que caracteriza este tipo de formação, é destacada por um bombeiro entrevistado: "*tem-se notado aqui não o fechar do saber, mas o comunicar do saber*" (E22.1). Colaboram também com um conjunto de entidades locais, através da realização de simulacros de incêndios e de sessões de formação, como é o caso da Escola EB2,3 de Aljustrel, das Pirites Alentejanas e da SEC - Sociedade de Explosivos. No momento de realização da entrevista, a maioria dos bombeiros desta Corporação já tinha a escolaridade igual ou superior ao 9º ano, o que resultou de uma parceria que estabeleceram com o CRVCC da Esdime.

Os responsáveis do CRVCC contactaram o comandante do quartel para perceber a sua receptividade ao processo de reconhecimento de adquiridos experienciais. A receptividade ao processo foi muito boa, no seguimento desse contacto negociaram a realização do processo RVCC, nas instalações do quartel dos Bombeiros Voluntários, num regime itinerante. A maioria dos bombeiros não possuía o 9º ano de escolaridade. O comandante aderiu ao processo e incentivou todos os bombeiros a fazê-lo, pois o acesso a formações especializadas da Escola Nacional de Bombeiros exigia o 9º ano de escolaridade, o que limitava a progressão profissional, da maioria, dos bombeiros deste quartel. No início, os bombeiros manifestaram alguma desconfiança e receio na adesão ao processo RVCC: "*amedrontou-os, porque pensavam que era o voltar àquilo que de certo modo, por um motivo ou outro, não gostavam [a escola], não havia maneira de meter na cabeça destas pessoas que não era bem assim, que era uma coisa diferente e havia vantagens*" (E22.1). Estas reticências iniciais foram progressivamente ultrapassados, o que, na opinião do entrevistado, resultou, sobretudo, do facto da chefia se ter mobilizado e aderido ao processo: "*o maior incentivo que eles têm é que eu também participo, eu também fiz…, como eles viram da minha parte uma motivação grande, penso que foi um factor que os mobilizou*" (E22.1). O balanço realizado sobre esta parceria é extremamente positivo, todos os inscritos conseguiram terminar o processo e obter a certificação do 9ºano. Sobre o impacto do processo RVC o entrevistado refere que "*cinco que já foram fazer os tais cursos que lhe estavam vedados porque não possuíam o 9º ano, ficaram não só valorizados pessoalmente, como também profissionalmente*" (E22.1). O entrevistado

reconhece a pertinência e as mais-valias do processo RVC, por isso divulgou, activamente, o processo: "*divulgámos esta situação pelo nosso corpo de bombeiros, pelo corpo de bombeiros do distrito de Beja, elas tiveram que ir a Barrancos, a Moura, o grupo que se inscreveu nos bombeiros penso que ascendia a 700"* (E22.1). Divulgaram o processo na comunidade e cederam um espaço, nas suas instalações, para a realização do RVCC*, "vieram aqui pessoas do exterior, cedemos as nossas instalações e houve pessoas que fizeram o processo, daí já se pode verificar o nosso interesse para uma acção dessa natureza*" (E22.1).

O Centro Paroquial de Ervidel dedica-se ao apoio à terceira idade e tem vinte e nove trabalhadores. A entidade tem três tipos de valências no trabalho com os idosos: o lar, o apoio domiciliário e o apoio domiciliário integrado. A maioria dos trabalhadores tem o 4º e o 6º ano de escolaridade e são auxiliares de acção directa, cozinheiras, ajudantes de cozinha e pessoal de lavandaria. Para além da formação de curta duração que realizam pontualmente e que não tem certificação, promoveram duas experiências de formação certificada, uma em 1995 e outra em 2003. Em 1995, os responsáveis do Centro Paroquial, conceberam e implementaram um percurso formativo na área do apoio aos idosos para doze dos seus trabalhadores, como forma de colmatar os problemas de qualificação profissional nesta área: "*as pessoas não tinham formação específica nesta área, tinham algumas noções, algumas formações de curta duração, mas era necessário apostar-se numa formação prolongada*" (E23). Esta formação foi enquadrada pela União das IPSS, entidade a que estão associados, e que tem um serviço de formação que elabora candidaturas de formação a financiamento. Em 2003, realizaram formação na área da geriatria. Esta formação foi realizada no Centro de Formação Profissional de Beja e frequentada pelos trabalhadores que não tinham realizado a formação em 1993. A instituição assegurou o transporte e ajustou os horários de trabalho de modo a facilitar a adesão à formação. Relativamente à primeira formação, o entrevistado considera que os resultados não foram rentabilizados, porque a instituição não assegurou o acompanhamento dos formandos no período pós formação, o que se verificou na formação mais recente, à qual associa resultados positivos. Como resultados da formação realizada em 2003, destaca a melhoria no desempenho das funções, "*na postura, é sempre benéfico, na linguagem, como abordar o utente, a postura é diferente*" (E23). Esta formação contribui para se sentirem "*mais valorizadas e mais motivadas para o seu trabalho, o aperfeiçoar de determinadas áreas valoriza-as*" (E23).

O entrevistado refere, também, a formação interna (duas acções de formação de curta duração), cujos custos foram suportados pelo Centro Paroquial. Estas formações, promovidas na área da nutrição, foram dirigidas às cozinheiras, às auxiliares e às ajudantes do lar. Para além da dinâmica formativa orientada para os trabalhadores, a instituição também têm realizado

formação para os utentes (acções de sensibilização na área da nutrição). O entrevistado referiu contactos com a Esdime, que assegurou a realização de uma das acções de formação na área da nutrição e permitiu o apoio financeiro à contratação do técnico de acção social; com o Centro de Formação Profissional de Beja, que assegurou a formação na área da geriatria; com o Centro de Formação Profissional de Aljustrel que, por vezes, solicita a realização da prática em contexto de trabalho na instituição quando se trata de cursos de geriatria e a colocação de estagiários. Alguns trabalhadores da instituição frequentam formações no Centro de Formação Profissional de Aljustrel, a título individual (informática, formação de formadores). Os contactos que estabeleceram com os Centros de Formação Profissional de Aljustrel e de Beja, no sentido de realizarem formação para os seus trabalhadores, não surtiram efeito. No caso do Centro de Formação Profissional de Aljustrel, refere: "*quando aceitámos o estágio profissional lancei a sugestão da formação para os nossos colaboradores, na altura disseram-nos que já tinham as coisas programadas, mas que iriam pensar, temos que voltar a falar nisso*" (E23). No caso do Centro de Formação Profissional de Beja, refere que pretendiam implementar um modelo em que "*as pessoas que estão nas instituições são retiradas para formação e eles colocam outras, mas isso não é muito bom para nós, pensámos que era muito arriscado para nós*" (E23). Os dois entrevistados desta entidade conhecem o CRVCC da Esdime, mas os trabalhadores, até ao momento, não se manifestaram interessados na realização do processo. Os entrevistados mencionam a reduzida receptividade à formação, por parte dos trabalhadores do Centro Paroquial, o que tem vindo a ser, progressivamente, ultrapassado: "*colocam entraves, colocam a questão dos transportes, nota-se também o receio de voltar à escola, muito receio a esse nível, mas depois até se esforçaram e conseguiram*" (E23).

A Associação de Regantes tem 22 trabalhadores, tem sede no concelho de Aljustrel e desenvolve a sua actividade na área agrícola. A Associação é responsável pela gestão dos recursos hídricos de uma barragem (construção e manutenção do sistema de rega, distribuição da água para rega e para consumo urbano), e pelo aluguer de máquinas aos agricultores para o cultivo dos terrenos, no perímetro da barragem. A maioria dos trabalhadores tem escolaridade inferior ao 9ºano (68%) e um grande número tem apenas o 1º ciclo (50%). Os trabalhadores pouco escolarizados são cantoneiros de rega, de condutores e operadores de máquinas, serralheiros mecânicos, fiel de armazém e encarregado geral de máquinas. A Associação não promove formação de carácter formal. A entrevistada refere que os trabalhadores, embora sejam pouco escolarizados, têm muitos anos de experiência profissional e desempenham adequadamente as suas funções. As pessoas que trabalham com as máquinas não têm dificuldades de adaptação, quando compram novas máquinas: "*adaptam-se bem. Vêm cá as*

pessoas que vendem explicar, mas eles também não precisam de muitos esclarecimentos, são pessoas com muita experiência" (E21). Por norma, são os trabalhadores que se ocupam da manutenção das máquinas: "*eles fazem algumas pecinhas para a máquina, se for preciso eles fazem […] eles tentam ver o livro da máquina, têm que ver o livro, às vezes há peças que o chefe das máquinas vem cá e pede para encomendarmos aquela peça*" (E21). A entrevistada desconhecia o CRVCC da Esdime.

O Lar Jacinto Faleiro situa-se em Castro Verde, presta apoio à terceira idade e à primeira infância e tem cento e vinte trabalhadores. Entre os trabalhadores com mais anos de serviço na instituição, a maioria tem apenas o 4º ano de escolaridade. A instituição tem dois lares, dois centros de dia, apoio domiciliário e apoio domiciliário integrado, Centro de Acolhimento Temporário em Urgência para idosos, creche, jardim-de-infância e intervenção precoce com crianças em risco. A instituição tem experiências pontuais de formação externa e promove formação interna de carácter não formal. Em 2005, tiveram dois cursos para ajudantes de lar, na área da animação. No momento de realização da entrevista, estava a decorrer formação, frequentada por trabalhadores de várias áreas funcionais, na área da higiene e segurança no trabalho. Ambas as formações foram promovidas pelo Centro de Formação Profissional de Aljustrel, no decurso de pedidos efectuados pela entidade: "*quando sentimos necessidade formativa nalguma área, como temos boas relações com estas entidades, solicitamos que sejam realizados cursos aqui em Castro"* (E25). Esta parceria resultou de contactos estabelecidos entre a entrevistada e um técnico do Centro de Formação Profissional de Aljustrel*:* "*disse-lhe que sentíamos lacunas nestas áreas e houve um dia em que o técnico ligou e disse — nós estamos a fazer a calendarização e a pensar a estrutura das formações, se calhar, vamos ver a área que vocês necessitam mais!"* (E25). Após esse contacto a entrevistada, recebeu um questionário onde identificou as áreas formativas que mais interessavam a instituição*: "eu coloquei a animação, a higiene e segurança no trabalho e gestão de recursos humanos e eles depois concretizaram essa formação*" (E25). Esta experiência de articulação entre uma entidade empregadora e o Centro de Formação Profissional de Aljustrel foi a única identificada no território em estudo. Esta formação decorreu em Castro Verde, em horário pós-laboral, e embora não fosse apenas dirigida a trabalhadores da instituição foi-lhes dada prioridade no acesso. A entrevistada refere as parcerias que estabelecem com várias entidades, entre as quais o Centro de Formação Profissional de Aljustrel, a Esdime, a Cercicoa e a CerciBeja, e a Escola Profissional de Alvito. Estas parcerias consistem, essencialmente, no acolhimento de estagiários e de formandos de cursos com componente prática em contexto de

trabalho, o que é tido como mais-valia para a entidade, daí o interesse neste tipo de colaboração.

O acolhimento de estagiários e de formandos é encarado como uma estratégia de recrutamento de novos trabalhadores: "*neste edifício […] todas as que entraram têm o curso de formação profissional de geriatria porque tiveram cá a fazer estágios profissionais em contexto da instituição e nós acabámos por ficar com as pessoas* (E25)*".* Durante o período de estágio, percebem como é o desempenho da pessoa e a maior parte dos seus trabalhadores foi recrutada após ter feito o estágio na instituição*: " já se viu na prática como é que a pessoa funciona, já fez o estágio e isso de facto tem sido uma mais-valia para a instituição*" (E25). O acolhimento de estagiários funciona, também, como uma situação geradora de novas aprendizagens para os seus próprios trabalhadores: "*recebemos aqui muitos estágios e isso é muito bom mesmo em termos de formação para os funcionários, muitas das práticas dos cursos são feitas aqui, […] e isso também é formação para os funcionários, vêm pessoas com outro tipo de metodologia, e é muito bom para os funcionários*" (E25). Esta entidade tem investido bastante na formação de carácter não formal, realizada internamente e dirigida a todos os trabalhadores. A área da formação é identificada pelas chefias e pelos trabalhadores, com base nos problemas e nas dificuldades que surgem no exercício das suas funções. Normalmente, esta formação é dada por enfermeiros e tem sido dirigida para as áreas da saúde (diabete, insulina, tensão arterial) e da alimentação. Quando recebem informação sobre workshops e seminários em áreas de interesse para a instituição, convocam os trabalhadores que devem ir, atendendo às suas funções. Porém, a entrevistada considera que esta oferta é, essencialmente, dirigida aos técnicos superiores, "*mas para o pessoal que lida directamente com as situações nem sempre há, e quando há nós aproveitamos, incentivamos as pessoas a ir e as pessoas vão se entenderem que devem ir*" (E25).

No Lar Jacinto Faleiro, a adesão à formação tem sido muito boa, "teve *uma adesão muitíssimo grande, as pessoas aprenderam algo de novo e ficaram motivadas para fazer mais e aprender mais nessa área [animação]"* (E25)*.* A adesão e motivação para a formação, neste caso, parecem estar relacionadas com um conjunto de factores, que se influenciam mutuamente. Por um lado, a formação é organizada para dar resposta aos problemas e dificuldades dos trabalhadores: "*as pessoas é que têm que fazer a formação na área onde acham que tem interesse e não impingir às pessoas formação só para elas terem formação, [o curso de animação] foi baseado na vontade das pessoas, nas necessidades das pessoas, não foi posto aqui ao acaso"* (E25)*.* Por outro lado, o contacto com colegas mais novos e com formação profissional na área contribui para despertar os trabalhadores com mais anos de

serviço na instituição para novas aprendizagens, "*Foi um incentivo para os que estavam cá há mais tempo, um incentivo de não ficarem para trás, de querem acompanhar os mais novos e então nota-se a preocupação do pessoal mais antigo na casa de fazerem formação profissional, para acompanhar os mais novos para não se sentirem ultrapassados"* (E25). No geral, os trabalhadores aderem à formação sem problemas *"querem sair para aprender*" (E25). Por último, destaca-se a aposta no acompanhamento da formação por parte das chefias "*normalmente, até frequento também. Fico e ouço até para perceber quais são as dúvidas das pessoas e as dificuldades*" (E25).

A Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel dirige a sua actividade para o apoio à terceira idade e à primeira infância. A instituição tem cinquenta trabalhadores, a maioria com escolaridade inferior ao 9º ano. As pessoas pouco escolarizadas trabalham como ajudantes de lar, ajudantes de cozinha, cozinheiras e na limpeza. A instituição tem realizado formação profissional certificada, enquadrada pela União das Misericórdias. Promoveram formação nas áreas da acção educativa, da alimentação e de geriatria. Estas formações, realizadas em horário pós-laboral, tiveram a duração de 180 horas e foram frequentadas pelos trabalhadores da instituição e por trabalhadores de outras instituições do concelho. No curso de cozinha convidaram pessoas de outros lares do concelho para assegurar os doze formandos, número mínimo exigido para constituir um grupo de formação. Este curso resultou de um contacto da iniciativa da União da Misericórdias, entidade que organizou o processo de candidatura a financiamento. A Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel providenciou as condições necessárias para o funcionamento da formação. Os responsáveis da entidade identificaram as áreas, identificaram os formandos, seleccionaram os formadores e asseguraram o acompanhamento da formação. A Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel organiza também formação de carácter não formal, ou seja, acções de curta duração (2 ou 3 horas), sendo de destacar as seguintes: a formação sobre diabetes, realizada pelo enfermeiro que apoia esta entidade, para ajudantes de lar; a formação sobre cuidados aos idosos e a pessoas dependentes, para ajudantes de lar e pessoal de serviço geral, assegurada por uma enfermeira e uma nutricionista do Centro de Saúde; a formação sobre grua giratória (equipamento específico para facilitar a mobilidade do utentes que necessitam de cadeira de rodas para se deslocar), da responsabilidade do enfermeiro da instituição, para ajudantes de lar; e a formação sobre nutrição, para todas as pessoas da instituição, que foi promovida pela Esdime.

A formação organizada pela Esdime resultou de uma proposta que esta fez à Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel. A adesão à formação tem sido, por norma, boa, com algumas excepções. A formação é realizada em horário pós-laboral, o que "*exige algum esforço porque*

as pessoas tinham o horário de trabalho, depois a vida familiar, e elas até conseguiram organizar as coisas e eram bastante assíduas" (E24.1). A formação de carácter não formal é realizada no momento de passagem de turnos, para conseguirem uma maior adesão dos trabalhadores. No momento de realização da entrevista estava em curso um processo de negociação para que os trabalhadores da entidade pudessem frequentar o processo RVC, o que surgiu no seguimento de uma acção de divulgação do CRVCC realizada pela Esdime. A entrevistada referiu os contactos com a Esdime, com o Centro de Formação Profissional de Aljustrel e com a Câmara Municipal. O contacto com a Esdime resulta de uma relação de parceria em que há mais-valias para ambas as instituições. A Esdime promoveu formação para os trabalhadores da instituição e a Santa Casa da Misericórdia cedeu espaço para formação que a Esdime realizou a um grupo de mulheres da comunidade. A relação com o Centro de Formação Profissional consiste, essencialmente, no acolhimento de formandos e de estagiários. Este tipo de relacionamento tem facilitado o recrutamento de novos trabalhadores para a instituição.

Os trabalhadores das Câmaras Municipais dos cinco concelhos em estudo frequentam, essencialmente, formação externa realizada pela Associação de Municípios do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral, pelo Centro de Estudo e Formação Autárquica (CEFA, pólo de Beja) e pela Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região Alentejo (CCDRA). A formação organizada por estas três entidades é financiada pelo programa FORAL. Esta formação decorre no horário de trabalho e, normalmente, realiza-se em Beja (formação da Associação de Municípios do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral e do CEFA) e Évora (formação da CCDRA). Na área da informática, os trabalhadores frequentam formação realizada pela Associação de Informática da Região Centro (AIRC). Umas vezes, esta formação é dada em Coimbra nas instalações da AIRC, outras é promovida no local de trabalho, por técnicos que se deslocam às autarquias. A Associação de Municípios do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral promove a maioria da sua formação em Beja, porém, quando há formandos em número suficiente para organizar um curso oferecem formação desconcentrada, o que já ocorreu em Castro Verde, Ourique e Mértola. Porém, a reduzida dimensão das autarquias tem dificultado a desconcentração da formação.

A Câmara Municipal de Aljustrel tem 168 trabalhadores e, relativamente, à escolaridade verifica-se que cerca de metade (49%) não possui o 9º ano. Os trabalhadores pouco escolarizados são maioritariamente homens com idades compreendidas entre os 40 e os 59 anos. A taxa de participação na formação dos trabalhadores, no período de 2000-2004, foi de 12%. Quando se analisa esta taxa em função do nível de escolaridade, percebe-se que ela é

mais elevada entre os trabalhadores que têm escolaridade igual ou superior ao 9º ano (14,8%), ficando-se os poucos escolarizados com uma participação na ordem dos 9%. Quando se analisa esta taxa em função do género, obtêm-se dados muito díspares: a taxa de participação na formação dos homens pouco escolarizados é bastante baixa (2,3%), enquanto a das mulheres pouco escolarizadas é muito alta (42,8%). Ou seja, quase metade das mulheres pouco escolarizadas que trabalha na Câmara Municipal de Aljustrel frequentou formação, no período em análise. Esta autarquia promove formação interna em dois domínios específicos, no sector da biblioteca (animação de bibliotecas) e na área da higiene e segurança do trabalho, direccionada para os profissionais que trabalham nos serviços de desporto. A responsável dos recursos humanos da Câmara Municipal referiu que a Esdime e o Centro de Formação Profissional de Aljustrel estabeleceram, recentemente, contacto com a autarquia para divulgar a sua oferta formativa. No seguimento destes contactos, alguns trabalhadores da Câmara frequentaram cursos promovidos pela Esdime e pelo Centro de Formação Profissional de Aljustrel. Segundo a entrevistada, o carácter repetitivo da oferta formativa influencia a adesão dos trabalhadores: "*a maior parte deles já tem quase todos os cursos que há no Centro de Formação, como já se repetem há tantos anos…*" (E31).

A Câmara Municipal de Almodôvar tem 230 trabalhadores e a maioria não possui o 9º ano (55%) de escolaridade. Os trabalhadores pouco escolarizados são maioritariamente homens com idades compreendidas entre os 35 e os 64 anos. A taxa de participação na formação dos trabalhadores, no período de 2000-2004, foi de 10,8%. Quando se calcula a taxa de participação na formação por nível de escolaridade, percebe-se que ela é bastante mais elevada entre os trabalhadores com escolaridade igual ou superior ao 9º ano (23%), do que entre os poucos escolarizados (0,6%). Entre os pouco escolarizados, a taxa de participação na formação é mais baixa nos homens (0,2%) do que nas mulheres (5%). A entrevistada desta autarquia sinaliza a reduzida participação na formação por parte dos trabalhadores pouco escolarizados: "*não se nota muito interesse na formação, são pessoas que não sentem necessidade e não procuram, e deste modo, também não se apercebem da importância da formação, isso acaba por ser um ciclo vicioso*" (E32). Segundo a entrevistada, estes trabalhadores desempenham bem as suas funções, mas seria necessário apostar na sua formação em áreas transversais (higiene e segurança no trabalho e na área comportamental). Referiu também o facto de haver dificuldade em dispensar os operários para formação, porque têm poucos trabalhadores em cada área funcional e durante o horário de trabalho a autarquia não consegue assegurar a continuidade dos serviços. Esta autarquia teve uma experiência de formação em contexto de trabalho realizada pelo CENFIC (Centro de Formação Profissional da

Indústria da Construção Civil e Obras Públicas). Tratou-se de formação para os trabalhadores da "equipa do alcatrão" e o balanço é muito positivo. A entrevistada desconhecia o CRVCC da Esdime. Quanto aos cursos do Centro de Formação Profissional de Aljustrel, considera que são apenas para desempregados, embora reconheça que algumas áreas de formação desta entidade teriam interesse para os trabalhadores da autarquia.

A Câmara Municipal de Castro Verde tem 207 trabalhadores e a maioria não tem o 9º ano (69%) de escolaridade. A taxa de participação na formação dos trabalhadores, no período em análise, foi de 15,7%. Os dados fornecidos não nos permitem analisar a taxa de participação na formação por níveis de escolaridade, porém, a técnica do Serviço de Recursos Humanos entrevistada referiu que a maioria das pessoas que frequenta formação são os administrativos e os técnicos superiores, à semelhança do que ocorre nas restantes Câmaras Municipais do território em estudo "*quanto maior é o nível de habilitações escolares maior é a motivação para frequentar formação, as pessoas menos escolaridade não estão muito interessadas"* (E30). Segundo a entrevistada, a adesão à formação por parte dos trabalhadores pouco escolarizados é muito reduzida, mesmo quando se trata de formação nas suas áreas profissionais: "*surgiu oferta para canalizadores, pedreiros, motoristas e se calhar num universo de 50 ou 60 formadores se calhar só 2 ou 3 é que se manifestaram interessados"* (E30). Na sua opinião, esta situação está relacionada com um conjunto de factores, tais como: a inadequação do modelo da formação às características dos formandos; a reduzida ou nula influência de participação na formação na progressão de carreira; a idade avançada destas pessoas. Quando é formação na sua área profissional, não aderem, porque consideram que a experiência adquirida ao longo dos anos de trabalho é suficiente para o desempenho das suas funções: *"acham que já sabem e não vão lá aprender nada, não percebem o interesse daquilo"* (E30). A idade avançada e o facto da formação não ter qualquer tipo de repercussão na progressão carreira são outros factores destacados*: "já estão no topo da carreira com a idade avançada pensam que também já não vão aprender, já não lhes traz mais-valias profissionais, estão bem como estão, acomodaram-se, daqui a pouco tempo estão na reforma"* (E30).

Na Câmara Municipal de Castro Verde, o tipo de divulgação poderá dificultar o acesso à formação. Realiza-se, essencialmente, por vias de cartazes e muitos destes trabalhadores têm dificuldade de leitura e interpretação de textos escritos*: "a informação também se calhar não lhes chega da melhor maneira […] dá-me a ideia que alguns sabem ler mas nem sabem interpretar e a informação não lhes chega. Pensam que aquilo não é para eles"* (E30). Reconhece que até ao momento não têm conseguido mobilizar os trabalhadores pouco escolarizados para a formação e que isso não se apresenta como uma tarefa fácil,

especialmente, se se continuar a apostar em formações predominantemente teóricas. A formação para os trabalhadores pouco escolarizados deverá ser pensada "à medida" dos seus problemas e motivações: *"tem que ser muito bem estudada, muito bem trabalhada, para elas se cativarem mais para a formação"* (E30). Para aumentar a adesão à formação por parte dos trabalhadores menos escolarizados, é, na sua opinião, necessário apostar na formação em contexto de trabalho, privilegiando-se a componente prática*: "a formação se calhar tinha que ser mais próxima deles, ou ser feita, numa primeira fase, no próprio local de trabalho, ou ser feita de outra maneira, com outro modelo. Tinha que se chegar directamente às pessoas, não é um trabalho fácil"* (E30).

A entrevistada refere que a Associação de Municípios do Distrito de Beja organizou formação para operários e auxiliares, mas que esta formação ficou comprometida pelo facto da adesão ter sido muito reduzida. Nesta autarquia tiveram experiências pontuais de formação de carácter não formal: a formação na área da informática, dada por um técnico que trabalha na autarquia e a sessão de discussão/reflexão, sobre os procedimentos administrativos dos serviços da entidade, intitulada "Conversas burocráticas". A entrevistada considera que no futuro "*tem que se pensar cada vez mais neste modelo. Cada vez temos mais informação e cada vez mais diversificada, temos que arranjar maneira de a rentabilizar...*" (E30). A entrevistada referiu a existência de oferta de formação em Castro Verde, a qual é divulgada pela autarquia e às vezes é frequentada, a título individual, pelos trabalhadores em horário pós-laboral. Referiu casos de trabalhadores que, por sua própria iniciativa, estão a frequentar o processo do CRVCC da Esdime. Neste caso, a autarquia disponibiliza o transporte e dispensa-os do serviço, uma vez que realizam o processo em horário laboral.

A Câmara Municipal de Mértola elabora um plano anual de formação, desde 2003, com o objectivo de facilitar o planeamento da formação de acordo com os problemas e os projectos dos vários serviços. O plano de formação é elaborado com base na recolha de elementos junto dos funcionários e das chefias. Como suporte ao plano de formação, elaboraram um regulamento interno sobre as questões da formação, que permite tornar a selecção e o acesso à formação num processo mais criterioso. Definiram que a formação frequentada deverá estar relacionada com o conteúdo funcional de cada trabalhador. Além disso, definiram um número de créditos para autoformação. Neste caso, o trabalhador pode frequentar formação em áreas que não se relacionam directamente com a sua área funcional. Após a participação na formação o trabalhador elabora um relatório com uma apreciação sobre a acção frequentada, identificando as mais-valias em termos profissionais e pessoais. A nível local, tiveram uma parceria com a EB2,3 e Secundária de Mértola, que desenvolveu formação na área da informática para os

trabalhadores da autarquia. Neste momento, estão a reforçar as parcerias com as entidades formadoras locais, no sentido de estabelecer as áreas de interesse prioritário para a autarquia. No momento de realização da entrevista, estavam num processo de negociação com a Associação de Defesa do Património de Mértola, prevendo-se a realização de formação na área da informática e das línguas (Inglês e Espanhol).

Na autarquia, o balanço da formação é positivo, principalmente, quando os formadores são funcionários da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região Alentejo, porque orientam a formação para as dificuldades e problemas sentidos pelos trabalhadores, razões semelhantes às evocadas pela entrevistada da Câmara Municipal de Castro Verde. Nestes casos, o balanço é muito positivo e a adesão superior à capacidade de resposta das entidades formadoras, sendo necessárias a inscrição atempada e a selecção dos formandos por parte da entidade formadora. A apreciação menos positiva está associada ao carácter demasiado teórico da formação, o que dificulta o processo de transferência de conhecimento entre a formação e a prática profissional. Com o objectivo de ultrapassar este problema, vão organizar formação no contexto de trabalho em algumas áreas (higiene e segurança no trabalho, socorrismo e informática). Estabeleceram um contrato com uma empresa para assegurar os serviços necessários à autarquia na área da higiene e segurança no trabalho, incluindo a formação nesta área. Na área do socorrismo, prevê-se a intervenção de formadores do Centros de Estudos e Formação Autárquica (CEFA). Na área da informática, estão a pensar recorrer aos funcionários da autarquia que trabalham nesta área para assegurar a formação dos restantes trabalhadores em contexto de trabalho. Quando a formação que pretendem frequentar é paga, a autarquia desenvolve um processo de candidatura ao FORAL, para garantir o financiamento dessa formação. Isso já ocorreu com a formação realizada pelo Centros de Estudos e Formação Autárquica e voltará a acontecer com a parceria com a Associação de Defesa do Património de Mértola. O entrevistado refere a reduzida adesão à formação por parte dos trabalhadores menos escolarizados: "*não manifestam muito interesse e mesmo quando os vamos abordar sobre o assunto não estão dispostos a frequentar*" (E28). A esta dificuldade acresce outra "*durante o tempo em que eles estão a frequentar formação alguém tem que desempenhar as funções deles e nós não temos pessoal suficiente*" (E28). Esta situação é notória no caso dos trabalhadores responsáveis pela recolha do lixo. Os condutores de transportes escolares frequentaram uma formação na área da Prevenção Rodoviária, promovida pela Associação de Municípios do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral. Os condutores de máquinas frequentam formação promovida pelas empresas que vendem os equipamentos.

Na Câmara Municipal de Ourique a formação frequentada pelos trabalhadores resulta, principalmente, da oferta apresentada pelas entidades formadoras. O entrevistado analisa criticamente esta situação ao referir que a formação deveria ser estruturada em função da identificação de áreas prioritárias para a entidade. Nesta Câmara Municipal, à semelhança do que ocorre nas outras Câmaras Municipais do território em estudo, os trabalhadores com escolaridade de nível secundário e superior são os que mais frequentam a formação. O entrevistado refere que os trabalhadores pouco escolarizados apresentam uma idade avançada e pouco interesse de participação na formação. A exigência de um número mínimo de formandos para a constituição de um grupo tem sido um constrangimento para a organização de formação "à medida", direccionada para os grupos profissionais em que predominam os adultos pouco escolarizados. Embora reconheçam a pertinência de formação dirigida para a categoria profissional dos operários (calceiteiros, canalizadores), a exigência anteriormente identificada tem inviabilizado este tipo formação, porque a entidade tem um número muito reduzido de trabalhadores em cada uma destas áreas funcionais. È referida a formação frequentada pelos motoristas de transportes escolares na área da Prevenção Rodoviária, promovida pela Associação de Municípios do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral. O entrevistado refere o contacto com o Centro de Emprego e com o Centro de Formação Profissional de Aljustrel, entidades que colocam estagiários na autarquia, nomeadamente, nas áreas da contabilidade, organização e gestão. Alguns trabalhadores da autarquia fizeram o processo no CRVCC da Esdime, a autarquia mobilizou os trabalhadores para o processo, disponibilizou o transporte e atribuiu-lhes o estatuto de trabalhador estudante.

Nas autarquias locais a oferta formativa é apropriada de um modo assimétrico pelas diversas categorias profissionais, situação confirmada num inquérito nacional, realizado no âmbito de um estudo do Programa FORAL, em que se verifica que a participação na formação "dos grupos operário e auxiliar é da ordem dos 2,3% e 6,1%, respectivamente, enquanto que para os grupos dirigente, técnico superior e técnico registamos valores de 100%, 91% e 72,1%" (Canário, Cabrito e Aires, 2002, p.23). A reduzida participação na formação por parte dos trabalhadores pouco escolarizados das Câmaras Municipais do território em estudo é confirmada pelo entrevistado da Associação de Municípios do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral. Numa tentativa de alterar esta situação, a partir de 2004 a Associação passou a promover formação direccionada para as categorias profissionais de auxiliares e operários, onde se regista um maior índice de trabalhadores pouco escolarizados. A escassez de oferta formativa para estes públicos está relacionada com um conjunto de elementos: i) a dificuldade das Câmaras Municipais dispensarem do serviço os trabalhadores das categorias auxiliares e

operários, porque não têm outras pessoas que os possam substituir enquanto frequentam a formação, o que inviabilizaria a continuidade de alguns serviços fundamentais para o município; ii) a dificuldade em recrutar formadores nas áreas funcionais dos auxiliares e operários (jardineiros, carpinteiros, calceteiros, canalizadores, etc), porque os profissionais nestas áreas raramente têm o certificado de formadores; iii) a reduzida adesão destes grupos profissionais à formação.

O entrevistado da Associação de Municípios do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral refere que "*é muito difícil encontrar formadores para estas áreas, esse é um grande problema, se não fosse o Centro de Formação de Beja, se calhar, nem conseguia. Nas novas tecnologias tenho os formadores que quiser, nestas áreas não é bem assim*" (E38). Para ultrapassar esta dificuldade, os responsáveis da Associação de Municípios do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral tentam qualificar os próprios trabalhadores das autarquias como formadores e organizam anualmente um curso de formação de formadores que tem como objectivo "*formar nesta área os próprios funcionários e arranjar formadores, já consegui isso a nível dos motoristas, já temos um que frequentou o curso de formação de formadores e agora é formador no curso de Prevenção Rodoviária*" (E28). A duração do curso de formadores tem-se afigurado como um constrangimento a uma maior adesão *"obriga as pessoas a frequentarem um curso durante duas semanas e tal, o que coloca a questão da disponibilidade*" (E28). No futuro, prevê-se a aposta na formação de operários e auxiliares nas áreas da higiene e segurança no trabalho e na área da prevenção rodoviária. A assimetria na participação da formação nas autarquias locais resulta de um conjunto de factores, todavia, para se resolver este problema complexo é fundamental uma "outra" formação, baseada na

> *"ruptura com o modelo escolar dominante, dando lugar a modalidades de formação-acção que permitam articular aprendizagem por via simbólica e aprendizagem por via experiencial, incidir, em simultâneo, sobre as pessoas e sobre as organizações, combinar as dimensões de qualificação escolar e de qualificação profissional, promover a formação na mudança, fazer da formação um projecto" (Canário, Cabrito e Cavaco, 2005, p.157).*

Em síntese, entre as entidades empregadoras do território em estudo há entendimentos diferenciados da formação, que dão origem a estratégias distintas e a práticas muito diversificadas. Para sistematizar as situações das várias entidades empregadoras, identificam-se três tipos de entidades. O primeiro tipo é constituído pelas entidades que não associam a formação a projectos de desenvolvimento organizacional. Neste caso, a formação é frequentada

numa lógica de qualificação individual, pelos trabalhadores. A entidade limita-se a divulgar a oferta formativa disponível. Nestas organizações os trabalhadores que rentabilizam a oferta formativa são os mais escolarizados, enquanto que, os trabalhadores pouco escolarizados raramente a frequentam. O segundo tipo é constituído pelas entidades que entendem a formação como uma estratégia para a resolução de alguns problemas de organização e funcionamento, procurando quer definir as áreas de interesse dos trabalhadores e negociar formações "à medida" com as entidades formadoras, quer optando pela formação interna. A formação é entendida, em simultâneo, como um projecto de qualificação individual, o que justifica a importância atribuída às sugestões de áreas formativas identificadas pelos trabalhadores, e como uma estratégia para promover a qualidade dos procedimentos e dos serviços prestados. Nestes casos, os responsáveis da entidade empregadora procuram motivar os trabalhadores para a participação na formação, mas assumem que a decisão de participação cabe a cada trabalhador. Em algumas destas entidades as relações de proximidade, o acompanhamento e a atenção dada ao recrutamento dos formadores são factores que têm permitido aumentar a participação na formação entre os trabalhadores pouco escolarizados. O terceiro tipo é composto pelas entidades para as quais a formação é enquadrada num projecto de desenvolvimento organizacional, cabendo aos seus responsáveis a articulação entre a formação e os projectos de desenvolvimento organizacional. Nestes casos, há um plano formação que é definido de acordo com o projecto de desenvolvimento organizacional. Nestas organizações, os trabalhadores são convocados pelas chefias para a formação. Nestas entidades, normalmente, a formação mobiliza a globalidade dos trabalhadores, independentemente do nível de escolaridade.

Os dados apresentados permitem-nos compreender que, se por um lado, o nível de escolaridade dos trabalhadores é um factor importante no acesso à formação, por outro lado, a dimensão e o sector de actividade da entidade empregadora são factores determinantes nesse acesso. Ou seja, à medida que aumenta a dimensão da entidade empregadora aumentam também as possibilidades dos trabalhadores frequentarem formação. Por outro lado, o sector de actividade apresenta-se, também, como um factor determinante. As entidades empregadoras que actuam no domínio social (apoio à comunidade, à terceira idade e infância) evidenciam uma grande preocupação com a formação e os seus trabalhadores, independentemente do nível de escolaridade, acedem à formação, com regularidade. Embora o nível de escolaridade influencie bastante o acesso à formação, quando se trata de activos empregados são principalmente os factores organizacionais que determinam o acesso. No contexto em estudo e no caso dos activos empregados não são tanto "os factores individuais ligados ao passado escolar ou

profissional dos adultos, mas os factores estruturais ligados às características e políticas das organizações que têm maior influência nas oportunidade de acesso à formação profissional continua" (Dubar, 2000, p.61).

2.4 As lógicas da formação e os adultos pouco escolarizados

Os elementos apresentados sobre a formação profissional permitem-nos dizer que, no território em estudo, os adultos pouco escolarizados apresentam, em geral, taxas de participação na formação muito baixas por comparação com os adultos que têm escolaridade igual ou superior ao 9º ano. No entanto, o número de adultos pouco escolarizados envolvidos nas dinâmicas de formação profissional é muito superior ao registado nas ofertas formativas expressamente orientadas para este tipo de público (ensino recorrente). A formação profissional, enquanto mecanismo da política activa de emprego, tem legitimado a prioridade de intervenção junto de adultos activos desempregados o que, no território em estudo, permite compreender o enfoque na formação das mulheres desempregadas de longa duração (domésticas) que, na sua maioria, são pouco escolarizadas. O enfoque colocado na formação de mulheres desempregadas de longa duração resulta, como já se destacou anteriormente, do facto de as políticas de formação considerarem prioritária a intervenção junto de públicos com maiores dificuldade de inserção profissional, mas também pode resultar, do facto deste ser, nos cinco concelho em estudo, um público numeroso e muito receptivo à formação. Contrariamente ao que se poderia pensar, existe um conjunto diversificado de ofertas formativas que permitem o acesso à formação por parte dos adultos pouco escolarizados, verificando-se, por vezes, quer a sobreposição de ofertas, quer a dificuldade na mobilização do público para a formação. Os dados quantitativos apresentados evidenciam a multiplicidade de ofertas formativas e de entidades envolvidas, e alguma sobreposição em termos do público-alvo e das áreas formativas.

Neste trabalho, interessa-nos compreender as lógicas de acção dos actores locais mais directamente envolvidos na promoção de formação, nomeadamente, da formação dirigida aos adultos pouco escolarizados. O conceito de interdependência competitiva, utilizado por Agnès Van Zanten (2006, p.194), parece-nos adequado para compreender as dinâmicas formativas no território em estudo. Considera-se que as lógicas de acção dos actores locais responsáveis pela dinâmica formativa são marcadas por factores que se prendem com as directivas europeias e nacionais, mas também por factores relacionados com o funcionamento de outras organizações que intervêm no mesmo território no domínio da formação. Neste caso, a interdependência

competitiva é, particularmente, notória quando se trata de captar os adultos para a formação, uma vez que o público disponível e interessado na participação da formação é muito inferior ao público potencial e as ofertas têm vindo a aumentar, progressivamente, nos últimos anos.

No território em estudo, a interdependência competitiva "não implica a existência de uma vontade consciente de influenciar" as outras organizações "nem pressupõe a existência de interacções directas e presenciais entre os agentes" (Van Zanten, 2006, p.194-195), das organizações onde estes processos ocorrem. Ou seja, os vários actores envolvidos na dinâmica formativa no território em estudo programam e adaptam a sua actividade em função das dinâmicas locais. A sua acção influencia e é influenciada pela acção de outros actores que actuam no mesmo espaço geográfico. A intervenção de cada entidade, na área da formação, influencia as opções das restantes entidades que intervêm no território, nesse sentido pode-se falar de interdependência competitiva. Trata-se de estabelecer uma relação de reciprocidade, na qual nem todas as organizações dispõem de idênticas condições, o que dá origem a assimetrias. Estas assimetrias entre os vários actores locais são bastante evidentes e marcam, de uma forma incontornável, as lógicas de acção. A dificuldade em captar público para o ensino recorrente resulta, entre outros factores, da existência de ofertas formativas consideradas mais "aliciantes" e que são promovidas por outras organizações locais, o que influencia as opções e as lógicas de acção dos Coordenadores Concelhios.

A interdependência competitiva, em termos de formação dirigida para adultos pouco escolarizados, tornou-se, particularmente, evidente após a criação de cursos com dupla certificação (escolar e profissional), financiados pelos programas comunitários e promovidos pelos Centro de Formação Profissional de Aljustrel e de Beja. Estes cursos, ao permitirem a atribuição de uma bolsa formação colocaram em "desvantagem" competitiva o ensino recorrente. A oferta do ensino recorrente tem vindo a diminuir progressivamente, porque se registou, nos últimos anos, um decréscimo acentuado da procura, na sequência do surgimento de outras ofertas mais aliciantes "*acho que vai haver novamente pouca adesão, porque cada vez mais os Centros de Formação proporcionam novos cursos e como há o caso da bolsa, acho que as pessoas aderem muito bem […] é lhes atribuído uma bolsa e os nossos não" (*Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar – E10.1). A entrevistada reforça a preferência dos adultos por outro tipo de ofertas: "*Uma pessoa que tenha dificuldades prefere, e muito bem, ir para um curso do Centro de Emprego do que para os cursos do ensino recorrente*" (E10.1). Esta situação de interdependência competitiva tornou-se ainda mais notória com a criação dos cursos EFA. Os Coordenadores Concelhios optaram por não promover

cursos do 2º e 3º ciclos do ensino recorrente, porque deixaram de ter público em número suficiente para constituir as turmas.

A sobreposição de ofertas formativas para o mesmo tipo de público é evidente na afirmação da Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde: "*os nossos alunos eram, sobretudo, mulheres desempregadas […] elas satisfazem perfeitamente as condições de acesso aos EFA […] e até mesmo as que tinham motivação para frequentar os nossos cursos diziam que estavam à espera do curso que desse a bolsa"* (E11.1). A bolsa de formação é tida como o elemento decisivo na opção dos adultos por outras ofertas formativas *"os Centros de Emprego encaminham essas pessoas para os EFA e as pessoas recebem uma bolsa, logo aí têm motivação para ir frequentar o EFA*" (E11.1). Normalmente, não ocorre uma competição "declarada" e intencional entre os actores envolvidos na formação direccionada para os adultos pouco escolarizados, regista-se, sim, uma competição "latente" quando coexistem várias ofertas formativas para o mesmo tipo de público. A situação de competição "latente" resulta da coexistência de medidas que se sobrepõem em termos de públicos-alvo, na sequência de novas orientações políticas nacionais, e vai sendo progressivamente ajustada pelos actores locais.

A coexistência de medidas destinadas ao mesmo tipo de público obriga a uma inflexão e reorientação da acção que tem como principal fundamento a dinâmica registada na procura, e isso é evidente nas afirmações dos entrevistados: "*agora em termos do meu trabalho não promovo cursos de 2º ciclo porque sei que o Centro de Formação os podia criar, não vou entrar em competição, nem conseguia. Aposto no público que sei que não é abrangido por outras formações*" (Coordenador do Ensino Recorrente do Concelho de Aljustrel – E13.1). Destacam-se outras afirmações no mesmo sentido: *"[os cursos EFA e o CRVCC] retiram [público], mas de qualquer das maneiras não sinto a necessidade... porque eu tenho propostos 30 cursos [de educação extra-escolar] este ano, já tenho 23 a funcionar*" (Coordenadora do Ensino Recorrente do Concelho de Almodôvar – E10.1). A Coordenadora do Ensino Recorrente dos concelhos de Ourique e Castro Verde refere: "*se a nível do recorrente temos tido menos procura, a nível do extra-escolar aumenta de dia para dia, porque as pessoas sentem a necessidade de ocupar o tempo*" (E11.1). Esta situação contribuiu para que, a partir do ano 2001, os Coordenadores Concelhios do Ensino Recorrente tenham investido, especialmente, nos cursos de educação extra-escolar e, em casos pontuais, nos cursos do 1º ciclo do ensino recorrente dirigidos para idosos e para beneficiários do Rendimento Social de Inserção. Os Coordenadores do Ensino Recorrente são unânimes na referência ao aumento da procura e da oferta dos cursos de educação extra-escolar: "*o que nos ocupa agora é o extra-escolar […] é esta possibilidade que*

nós damos às pessoas de ocupar de forma profícua os seus tempos livres, esse é, sobretudo, o aspecto mais positivo [do nosso trabalho]" (Coordenadora do Ensino Recorrente de Castro Verde – E11.1). A gestão da margem de autonomia, por parte dos actores locais, é fundamental para ultrapassarem as questões da interdependência competitiva: "*nós temos muita autonomia em termos de trabalho*" (Coordenador do Ensino Recorrente de Aljustrel – E13.1). Esta gestão da margem de autonomia por parte dos actores locais tem permitido passar de uma situação de sobreposição à complementaridade entre ofertas formativas. Neste caso, evidencia-se a dimensão instituída resultante das medidas políticas de âmbito nacional, quando estas originam sobreposições na oferta formativa para um mesmo público, e a importância da dimensão instituinte, que se traduz no espaço de liberdade e de autonomia dos actores locais. A dimensão instituinte tem sido fundamental para dar uma maior coerência à oferta formativa para os adultos pouco escolarizados no território em estudo.

A reorientação das práticas dos actores locais contribui para minimizar o tempo durante o qual se desenrola a competição "latente" e para promover um sistema de oferta marcado pela complementaridade, ainda que as orientações políticas nacionais contribuam para a sobreposição entre ofertas formativas. Esta situação é evidente no discurso da Coordenadora do Ensino Recorrente do Concelho de Almodôvar: "*colaboro muito com o Centro de Formação Profissional a nível de angariar os alunos para os cursos deles, também não tenho qualquer tipo de problema nisso... Às vezes o Centro de Emprego ou* Esdime *pedem-me [para divulgar a oferta e realizar as inscrições]"* (E10.1). Após a fase de inscrição envia a lista à entidade promotora: *"com quem tenho mantido com todas as melhores relações... em parte eles também não vêm prejudicar o meu trabalho […] Acho que a evolução a todos os níveis é muito mais gratificante do que o tentar esconder a realidade do Concelho"* (E10.1). A entrevistada menciona a articulação que tem vindo a estabelecer com o CRVCC da Esdime *"para onde eu mando muitos formandos, muitíssimos, para fazerem o 6º ano e o 9ºano, temos trabalhado em articulado*" (E10.1). Este discurso é reforçado pela Coordenadora do Ensino Recorrente de Castro Verde, como se pode verificar: *"muitas [vezes] somos nós que informamos que existe o Centro, vêm ter connosco e como não temos ensino recorrente encaminhamo-los"* (E11.1). Como neste momento já não realizam cursos de ensino recorrente do 2º e 3º ciclos do ensino básico, a Coordenadora considera importante informar as pessoas sobre as outras ofertas disponíveis: *"nós estamos cá é para as pessoas, é outra oferta, não são concorrentes, de modo algum, eu quando tenho conhecimento informo as pessoas para se dirigirem e procurarem, porque o que interessa são as pessoas*" (E11.1). *O* Coordenador do Ensino Recorrente de Aljustrel minimizou, desde logo, a interdependência competitiva: "*os meus colegas do*

recorrente, quando surgiram os cursos EFA, pensavam que eram sistemas concorrentes, que lhes tiravam público, eu sempre achei que não era assim" (E13.1). Após o surgimento das novas ofertas (cursos EFA e CRVCC), o entrevistado deixou de apostar no 2º e 3º ciclos do ensino recorrente e enquanto Organizador Local da Educação e Formação de Adultos (OLEFA), passou a dedicar o seu tempo quase, exclusivamente, ao acompanhamentos dos cursos EFA.

Após a reorientação das práticas, os actores locais superam a competição "latente" e tentam rentabilizar, tanto quando possível, as complementaridades entre as várias ofertas disponíveis para o mesmo público. Por vezes, as novas ofertas formativas contribuem para despoletar a procura de outras modalidades formativas e para a captação de novos públicos. Nos últimos anos, tem vindo a aumentar o número de pessoas que se autopropõem para realizar o 1º ciclo, porque pretendem ingressar num curso EFA B2 "*não há necessidade de ter o 1º ciclo para frequentar o B2, nem necessidade do B2 para frequentar o B3, não! […], mas há entidades promotoras que põem logo como condição de acesso, por exemplo para o B2 eles terem a 4º classe"* (E11.1). Para além das situações de interdependência competitiva entre o ensino recorrente e os cursos EFA, também se regista interdependência competitiva entre as entidades formadoras responsáveis pela formação profissional, o que tem repercussões sobre as lógicas de acção dos actores envolvidos. Este tipo de interdependência competitiva surge, porque há um conjunto de entidades com oferta formativa idêntica no território em estudo. Os responsáveis de algumas entidades referiram esta situação e as estratégias para a contornar, numa tentativa de evitar a competição e a sobreposição de ofertas. O responsável da Esdime refere a preocupação com a identificação de domínios de intervenção que não sejam explorados por outras entidades. É nesse sentido que fazem levantamentos para identificar a oferta formativa existente, "*porque já existe alguma oferta formativa na área da educação e formação de adultos, pelo IEFP, por outras instituições e portanto não queremos estar a sobrepor, isso não faz sentido nenhum...*" (E3.1). A responsável pela formação na Associação de Defesa do Património de Mértola afirma: "*já não fazemos cursos para jovens há algum tempo, é mais para desempregados à procura de novo emprego*" (E4). Esta estratégia, ao que tudo indica, resulta do facto de haver outras entidades locais que apostam nos cursos de formação de jovens.

No concelho de Mértola, a Escola EB2,3 e Secundária promove cursos de educação-formação para os alunos que pretendem abandonar a escolar sem a conclusão da escolaridade obrigatória, tentando, sempre que possível, mobilizar a totalidade dos alunos nessa situação para a participação neste tipo de formação. A responsável do Ensino Recorrente no Concelho de Mértola afirma: "*a nossa coordenadora entendeu que não tínhamos público-alvo que nos permitisse a abertura de um desses cursos [EFA]*" (E12). A entidade optou por não aderir aos

cursos EFA para adultos, porque desenvolve cursos de educação-formação de jovens. Os responsáveis da ESDIME informam as restantes entidades formadoras que intervêm no território sobre os seus projectos no domínio da formação, para evitar sobreposições e permitir uma maior complementaridade na intervenção formativa. Porém, reconhecem que a maioria das entidades não tem essa preocupação. O responsável da Associação Alentejo XXI salienta a preocupação de "*não haver sobreposição de intervenções no domínio da formação, esta área de intervenção a nível da formação é justamente uma área em que todos os projectos devem ser tratados com cuidado para não ultrapassar âmbitos de intervenção dos nossos associados".* E acrescenta: *"só fazemos acções de formação quando os nossos associados não têm essa vocação*" (E5).

A entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola fez referência a um trabalho de articulação entre as várias entidades formadoras, contudo, também reconhece que essa articulação tem vindo a diminuir com a progressiva intervenção de entidades com fins lucrativos, que se deslocam ao território apenas para realizar a formação e não estabelecem qualquer tipo de contacto com as entidades locais. A entrevistada salienta: "*em termos distritais havia quase uma articulação perfeita entre todas as entidades que operavam, nos últimos dois anos essa articulação foi muito quebrada, não porque deixássemos de colaborar, continuamos a fazer essa articulação, mas porque surgiram outras entidades que não articulam, não estão dispostas a articular, porque vêm cá vender o produto deles e depois vão-se embora*" (E4). No início, estas entidades dedicavam-se, em exclusivo, à formação de activos, mas actualmente têm formação para desempregados, o que coincide com o público privilegiado das principais entidades formadoras situadas nos concelhos em estudo. Em Beja, local onde a Associação de Defesa do Património de Mértola investe na formação para activos, a Associação depara-se com dificuldades resultantes da interdependência competitiva. A entrevistada refere que têm dificuldade em encontrar um espaço físico adequado para a formação e que seja acessível financeiramente "*porque pedem rendas elevadíssimas, valores que não podemos pagar, nós somos entidade sem fins lucrativos não conseguimos pagar, mas as empresas conseguem e os valores sobem*" (E4).

As entidades envolvidas na formação profissional, no território em estudo, evidenciam a aposta na organização de formação para o público mais disponível e fácil de captar. A oferta formativa realizada tem conseguido captar, essencialmente, as mulheres desempregadas. Para a Coordenadora do Ensino Recorrente de Mértola, no caso dos cursos de educação extra-escolar, "*isso tem a ver com a captação do público, é mais fácil para quem está em casa o dia inteiro frequentar um curso destes do que quem já tem um dia de trabalho*" (E12). Deste modo, o

público tido como mais difícil no acesso à formação tem vindo a ser negligenciado, o que reforça a sua situação de "não público": "*não temos trabalhado muito a nível da agricultura porque os agricultores são um público muito complicado*" (E4). Ou seja, o facto das áreas dos cursos serem, essencialmente, escolhidas com base nos domínios que suscitam uma maior procura por parte do público mais disponível para aderir à formação, como é o caso das mulheres desempregadas e dos jovens, origina um ciclo vicioso, porque, na maior parte das vezes, as áreas não são apelativas para os homens "*também não estamos a ver homens a aprender Arraiolos, Bainhas Abertas, por questões culturais, as áreas são mais direccionadas para o público feminino"* (Coordenadora do Ensino Recorrente de Mértola – E12).

Os entrevistados são unânimes em considerar que há um conjunto de factores que contribui para a reduzida adesão dos homens à formação. Para a entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola "*o homem desempregado não faz qualquer tipo de trabalho, enquanto que a mulher desempregada faz aquilo que lhe surgir, o homem não, é mais selectivo. O homem não aceita qualquer actividade formativa nem qualquer trabalho*" (E4). Segundo esta entrevistada, os homens desempregados apenas aderem à formação quando percebem que a área formativa pode ser uma mais-valia em termos profissionais. Caso contrário, optam por "biscates" que lhes permitam complementar o subsídio de desemprego e continuar disponíveis para oportunidades profissionais que entretanto possam surgir. Esta opinião é partilhada por outros entrevistados que referem: *"os homens conseguem mais facilmente arranjar os biscates […] no caso dos homens, a bolsa de formação não é tão aliciante como para as mulheres, porque eles vão trabalhar como serventes para as obras e tiram um ordenado muito maior, com a mulher já não é assim*" (Coordenadora do Ensino Recorrente de Aljustrel – E13.1). Esta situação permite justificar a menor taxa de adesão dos homens à formação e evidencia, também, a incapacidade e/ou desinteresse por parte das entidades formadoras locais na aposta de formação orientada para os interesses dos públicos mais selectivos. A adesão de homens à formação é muito pontual. É difícil mobilizá-los e mantê-los na formação. Eles apenas participam quando a área formativa lhes desperta muito interesse. Isso foi minimamente conseguido com as Acções S@ber + "*na área da informática até se conseguem captar os homens, nas acções S@ber+, na Internet havia homens"* (E13.1)*.* Nos cursos de educação extra-escolar a sua presença é menos frequente e, quando se inscrevem, há uma grande tendência para desistirem*: "de vez em quando aparece um, mas depois é complicado motivá-los para continuarem porque estão rodeados de mulheres" (E13.1*). A participação na alfabetização é maioritariamente feminina, *"na alfabetização em Jungeiros temos um homem, no princípio pensei que ele não se aguentasse, mas têm-se aguentado, talvez porque o formador também é homem. Em Montes*

Velhos é uma professora e também há um homem..." (E13.1). Esta tendência é idêntica nos cursos EFA *" de vez em quando há um homem, é raro*" (E13.1).

Alguns entrevistados justificam a escolha das áreas de formação com o facto de procurarem ir ao encontro das expectativas e interesses dos públicos desempregados, ou seja, os que mais facilmente aderem à formação, quase independentemente da área formativa: "*a maior parte das pessoas que estão desempregadas não procuram muito esta área [da agricultura], não querem e temos apostado mais noutras áreas que interessam mais em termos de empregabilidade*" (E4), para ir de encontro aos interesses das pessoas. A entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola realça que "*aos cursos ligados à construção aderem muito facilmente, a forja... estamos a falar de homens adultos, se falarmos de jovens é mais a nível da informática, secretariado, novas tecnologias*" (E4). A apetência dos jovens por cursos nas áreas identificadas, permite-nos perceber a grande incidência da formação na área da informática. A oferta definida pelas entidades é ajustada em função daquilo que identificam como sendo o potencial de procura dos públicos mais propensos para a participação na formação, como se percebe na afirmação da entrevista da Associação de Defesa do Património de Mértola "*há cursos que já não fazemos em certas localidades, porque não temos público, por exemplo, a nível da formação de formadores inicial, em Mértola, já não há público*" (E4). Na maioria dos casos, as áreas de formação não são definidas com base num diagnóstico que identifique os problemas do território e os interesses e projectos dos vários actores, nomeadamente, dos adultos em formação e das entidades empregadoras, mas com base em outros critérios, sendo frequente a opção por áreas em que é mais fácil o recrutamento de formadores ou que não exigem equipamentos. Esta situação reforçada pelo presidente da Associação Alentejo XXI: "*a formação está organizada em função da oferta e da procura, numa relação que é um mercado artificial, nós sabemos no contexto em que se insere a relação entre o IEFP e os formandos, e naturalmente estamos a falar de um mercado que é altamente controlado"* (E5). A maior parte da dinâmica formativa realizada é influenciada pela política da União Europeia e do Estado Português e não por políticas territorializadas, definidas pelos actores locais*:* "*esta liberdade de oferta e procura não é muito condicionada por factores internos, por necessidades de empresas, mas, por vezes, por lógicas administrativistas, metas políticas, pelas próprias estratégias que vêm de Bruxelas no sentido, «agora há que apostar neste [tipo de formação]»"* (E5).

As práticas formativas promovidas no território em estudo podem ser classificadas numa tipologia que compreende cinco lógicas de acção distintas: a lógica de intervenção comunitária, a lógica de ortopedia social, a lógica de animação, a lógica de desenvolvimento organizacional e

a lógica de qualificação individual. Para compreendermos as lógicas de acção dos actores envolvidos na formação, revela-se pertinente recorrer a um conjunto de domínios de análise. A análise centra-se em oito domínios: i) tipo de percepção da formação; ii) modalidades de diagnóstico; iii) concepção da formação, iv) selecção dos formandos; v) selecção dos formadores; vi) percepção das parcerias e articulação com outras entidades locais; vii) entendimento do acompanhamento; viii) entendimento dos resultados. Para cada uma das lógicas, procura-se também identificar as fragilidades e os problemas, assim como as potencialidades e mais-valias que lhe estão associadas. A análise das práticas dos actores envolvidos na formação, permite-nos perceber que as lógicas de acção, embora apresentem pressupostos de partida e orientações organizacionais muito distintas, podem coexistir numa mesma organização, não sendo por isso mutuamente exclusivas, embora se registe a tendência de uma lógica predominar sobre as restantes. Além disso, um mesmo tipo de oferta formativa pode ser desenvolvida com base em lógicas distintas. Os cursos de ensino recorrente podem assumir, umas vezes, uma lógica predominantemente orientada para a qualificação individual e outras vezes para a ocupação dos tempos livres. Alguns cursos de educação extra-escolar na área da alfabetização assumem uma lógica de qualificação individual, enquanto que a maioria destes cursos está orientada para uma lógica de ocupação de tempos livres. As lógicas de acção são marcadas por situações híbridas e que têm uma natureza muito volátil, alterando-se para que seja possível a adaptação permanente à mudança de circunstâncias, designadamente, a mudanças decorrentes de orientações políticas, dos programas financeiros, das interdependências competitivas com os restantes actores locais e da adesão dos públicos. A concretização das políticas nacionais, resultantes das orientações da Comunidade Europeia, no território em estudo, é marcada por um "universo de justificação complexa" o que resulta, essencialmente, da necessidade de materializar as medidas políticas atendendo às especificidades locais e de uma lógica de "compromissos locais" tácitos (Derouet, 1992).

As tipologias são categorizações do social que facilitam a análise de situações complexas (Schanapper, 2000). Porém, considera-se que devem ser usadas apenas como referência e numa perspectiva de análise crítica, caso contrário passam a ser entendidas como construtos teóricos que têm validade por si mesmo, correndo-se o risco de classificar os fenómenos sociais em categorias que ignoram a sua riqueza, complexidade e unicidade. Neste trabalho, as tipologias apenas são tidas como uma referência que serve de ponto de partida para a análise que se pretende problematizadora das práticas e do discurso dos actores envolvidos na formação de adultos no território em estudo. As tipologias podem-nos permitir uma melhor compreensão das perspectivas, das opções e das estratégias dos actores locais,

uma vez que estes "mesmo que não tenha consciência disso, ao pensar e agir, tomam partido, no sentido de que se posicionam convergentemente com determinadas perspectivas e interesses e divergentemente com outras" (Sarmento, 1997, p.77). Reconhece-se, igualmente, que os actores locais são sujeitos da sua intervenção e, enquanto tal, podem tecer relações entre diferentes perspectivas e criar formas alternativas e inovadoras que, com frequência, resultam em situações híbridas.

2.4.1 A lógica da *intervenção comunitária*

A lógica predominantemente orientada para a intervenção comunitária resulta da intervenção de entidades formadoras que percepcionam a formação como um meio para a concretização de projectos de dinamização local. A formação é encarada como uma estratégia que deve ser integrada num projecto de intervenção mais amplo para que possa despoletar mecanismos de mudança, com reflexos a nível social. Nestes casos, a formação tem por objectivo despoletar iniciativas individuais e colectivas e suscitar a eclosão de ideias que permitam a realização de projectos. O discurso dos entrevistados e as práticas formativas por eles desenvolvidas permitem-nos compreender que, no território em estudo, as entidades onde predomina este tipo de lógica são a Esdime, a Associação de Defesa do Património de Mértola e a Associação Alentejo XXI. As entidades que privilegiam este tipo de lógica associam a formação a projectos de vida e comunitários, no âmbito de uma estratégia de intervenção integrada. A dinâmica formativa é um meio para a concretização de outras finalidades. A formação é percepcionada como uma ferramenta que pode dar um contributo importante, mas não exclusivo para a concretização de projectos de intervenção comunitária.

A formação tem um carácter ocasional, como menciona o responsável da Esdime: "*em termos de formação propriamente dita foi sempre muito pontual, muito dirigida para acções concretas*" (E3). A entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola afirma: "*a nossa intervenção é uma intervenção muito integrada, as 4 áreas de trabalho aparecem sempre interligadas*" (E4). Refere-se à articulação entre as áreas de intervenção social, de desenvolvimento local, ambiental e da formação. A formação profissional surge enquadrada na missão da Associação pois "*sempre tivemos como pano de fundo as questões do desenvolvimento local e do desenvolvimento comunitário […] cada acção é uma acção*" (E4). O entrevistado da Associação Alentejo XXI afirma: "*a formação não é uma vertente fundamental da nossa Associação, nós entendemos a formação como parte integrante de outras iniciativas,*

de outras acções, entendemos que a eficácia da formação está muito associada a projectos" (E5). A formação que realizam é enquadrada em projectos de intervenção *"só estamos a fazer formação no âmbito de projectos concretos, é um instrumento complementar para o reforço das nossas intervenções […] os objectivos da formação não são definidos por um programa de formação em si, mas são definidos [pelo projecto]" (E5).* Para reforçar a lógica subjacente a este tipo de dinâmica formativa, os entrevistados contrapõem uma lógica que se pode considerar antagónica. A entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola diz: "*nós não fazemos formação por fazer a formação […] não fazemos acções em série*" (E4). O responsável da Associação Alentejo XXI afirma: *"[tentamos] contrariar aquela dinâmica formativa em que os objectivos são a própria formação […] formação por formação deixámos de fazer, tivemos essa experiência e a avaliação não foi positiva*" (E5). O responsável da Esdime refere: "*enquanto se pensar a formação em função do formador e não do formandos a coisa não vai lá*" (E3.1).

A formação, embora orientada para a qualificação de recursos humanos, tem como principal finalidade despoletar novas dinâmicas de intervenção comunitária, visando, sempre que possível, o desencadeamento de novos projectos. Segundo menciona o responsável da Esdime, o primeiro projecto formativo da entidade "*foi uma coisa que desenvolveu uma série de efeitos*" (E3.1). A intervenção da Esdime enquadra-se, essencialmente, neste tipo de lógica. A história e a dinâmica da própria entidade são fruto dos resultados dos projectos de formação que têm vindo a desenvolver. A "Esdime *enquanto Cooperativa é o resultado de um outro projecto, de um projecto de formação [em que se percebeu a necessidade de] dar o apoio técnico à constituição dos projectos, ao concursos desses projectos a incentivo, apoiar o pós-formação" (*E3.1). E acrescenta "*depois esse projecto por inovador que era levou a que a* Esdime *[…] fosse sendo solicitada para dar algum apoio, dar alguma assessoria noutros potenciais projectos […] a* Esdime *começou a crescer enquanto entidade que desenvolvia projectos" (*E3.1). *Esta* Associação baseia-se em projectos de intervenção e a sua evolução está dependente das dinâmicas geradas pelos projectos que promove *"o crescimento da* Esdime *tem a ver um pouco com o resultado de cada um dos projectos*" *(*E3.1). A multiplicação e diversificação de projectos resultam dos efeitos da formação que promovem, o que é evidente noutra afirmação: "*e foi um bocado a partir dessa intervenção [3 cursos de dupla certificação em parceria com ensino recorrente] que a* Esdime *entrou no processo da ANEFA, foi convidada a participar no projecto dos CRVCC [e nos cursos EFA]" (*E3.1). Nestes casos, a formação está sempre associada ao desenvolvimento de um projecto que visa resolver problemas das comunidades. É neste sentido, que se privilegia a qualidade da formação e a sustentabilidade do projecto. As entidades que privilegiam a formação numa lógica de intervenção comunitária

evitam a disseminação de cursos no território onde intervêm. Os seus responsáveis consideram que isso não é compatível com a qualidade da formação realizada. A entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola destaca: "*nós não somos um equipa muito grande e quanto mais distante é a formação pior […] é muito complicado fazer uma formação de qualidade a trabalhar em vários sítios ao mesmo tempo"* (E4). O responsável da Esdime salienta *que "não foi uma lógica de espalhar cursos*" (E3.1).

O diagnóstico, que suporta a identificação das áreas formativas dinamizadas pelas entidades que privilegiam a lógica da intervenção comunitária, resulta de dois tipos de estratégias: por um lado, a formação é orientada para os domínios que permitem apoiar e reforçar as iniciativas de outros actores locais, por outro lado, a formação é definida em função de projectos considerados estratégicos, para o território de intervenção. Estes dois tipos de estratégias são mencionadas pelo responsável da Esdime, *"são coisas que se vão definindo em função das solicitações e das propostas que fazemos de trabalho para os territórios" (E3.1)*. As entidades que organizam formação "à medida" e orientadas para projectos específicos atribuem uma grande importância ao diagnóstico. A Esdime assegura o diagnóstico, essencialmente, de dois modos, quer através de recolha de elementos direccionados para o efeito (reuniões com interlocutores privilegiados e conversas informais), quer através do conhecimento adquirido pelos seus técnicos que intervêm junto das populações. A Esdime conta com uma rede de técnicos locais que trabalham em seis gabinetes sedeados em localidades do território de intervenção. Segundo o entrevistado, a descentralização dos gabinetes é fundamental *"para sabermos como anda a região onde trabalhamos" (*E3.1). Os cursos de dupla certificação (escolar e profissional) para adultos pouco escolarizados, realizados em 1998, resultaram de *"um processo de sessões junto de algumas freguesias para detectar algumas necessidades e de facto uma das coisas que verificámos era a baixa escolaridade dos desempregados" (*E3.1).

A formação realizada pela Associação de Defesa do Património de Mértola resulta dos estudos de diagnóstico que elaboram, do contacto com outros actores locais que apresentam propostas e solicitam determinado tipo de intervenção e do conhecimento adquirido pelos técnicos da Associação. A Associação tem vindo, também, a promover formação na área do artesanato, orientada para a recuperação e dinamização de actividades tradicionais. Por vezes, os cursos resultam de solicitações de outros actores locais, como foi o caso do curso de Gestão Hoteleira, que surgiu, porque *"havia uma necessidade manifestada pelos prestadores de serviços turísticos de pessoal qualificado*" *(*E4). No momento da entrevista, estava em curso um estudo de diagnóstico que visava "*identificar as necessidades formativas nos concelhos de Beja, Castro e Mértola. Como o universo é muito grande já delimitámos algumas áreas de*

*intervenção, no concelho de Beja é na Animação Sociocultural, nos concelhos de Mértola e Castro Verde é na Agricultura" (*E4). No passado tiveram experiências semelhantes, *"o ano passado na Margem Esquerda já fizemos um diagnóstico na área do ambiente. Em função desses diagnóstico iremos preparar percursos*" *(*E4).

As entidades tentam maximizar as oportunidades que surgem ao longo e no final do processo formativo, registando-se uma tentativa de transformar os problemas em oportunidades de intervenção. No caso da Esdime, isso é muito evidente. No decurso de um projecto de formação direccionado para mulheres, na área do Património e Turismo, percebeu-se que havia possibilidade de inserção profissional, mas, para que isso fosse concretizado, seria necessário assegurar serviços de apoio à infância que não existiam: "*surgiu a ideia de constituir a Associação que pudesse gerir uma iniciativa dessas [infantário] e constitui-se a Associação Engenho e Arte, em 93. Depois essa Associação assumiu a gestão do Infantário e que hoje em dia ainda assume um papel importante*" (E3.1). A ideia de criação do infantário surgiu no seguimento dos seus primeiros projectos de formação, considerando-se que é um serviço fundamental por duas razões*: "em primeiro lugar porque facilita aos pais a definição da sua vida profissional e o abrir portas à sua inserção profissional, em segundo lugar possibilita a outras pessoas emprego*" (E3.1). Trata-se de um exemplo em que a dinâmica formativa despoletou um conjunto de outras iniciativas, verificando-se que os problemas são equacionados como oportunidades para o desenvolvimento de outros projectos.

A entidade responsável pela formação estimula e apoia a transformação de problemas em ideias e depois em projectos de intervenção, criando as condições para que outras pessoas assumam a liderança na resolução dos problemas e assegurando o acompanhamento necessário. Esta mesma lógica também é notória na intervenção da Associação de Defesa do Património de Mértola. A entrevistada afirma: "*as primeiras acções de formação foram no âmbito da recuperação e dinamização das actividades tradicionais […] fizemos 3 cursos, a tecelagem tradicional estava completamente perdida no concelho*" (E4). A partir dessa dinâmica, foi criada uma Oficina de Tecelagem, iniciativa que continuam a acompanhar e a tentar consolidar, o que se percebe através da afirmação: *"neste momento temos um curso de cardação e fiação, que era outra actividade que estava a desaparecer, a Cooperativa também estava com o problema de matéria-prima, o trabalho delas é todo manual*" (E4). O curso de cardação e fiação resulta da preocupação de preservar as actividades tradicionais, mas também da tentativa de resolver um problema que afectava a Oficina de Tecelagem. A Oficina de Tecelagem surgiu como resultado dos primeiros cursos de formação, realizados pela Associação de Defesa do Património de Mértola, na área do artesanato, no final dos anos 1980. A Associação continua a acompanhar

esta iniciativa e a identificar oportunidades de intervenção, de modo a contribuir para a sustentabilidade do projecto e a despoletar outras iniciativas comunitárias.

A formação realizada com base nesta lógica é concebida tendo por base ofertas formativas únicas, pensadas "à medida" de cada projecto, registando-se uma preocupação com o modelo organizativo e com os conteúdos da formação, como refere a responsável da Associação de Defesa do Património de Mértola, "*há sempre aqui um trabalho de concepção e o trabalho de concepção é um trabalho muito demorado*" (E4). A concepção das ofertas formativas exige um trabalho em equipa, como menciona a entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola, "*quando precisamos construir um programa, a parte pedagógica é sempre realizada por uma equipa multidisciplinar, se não tivemos internamente pessoas com as competências necessárias recorremos a colaboradores externos*" (E4). A organização de formação orientada para uma lógica de intervenção comunitária exige um trabalho de concepção "à medida", como se pode verificar na afirmação do responsável da Esdime: "*permitiu que se começasse a gizar um pouco esta intervenção […] fez-se ali um esboço de ideias*" (E3.1). A definição do currículo é efectuada pelas entidades formadoras, que, por vezes, envolvem outros actores nesse trabalho. A Esdime, num dos projectos de formação de carácter essencialmente profissionalizante, envolveu as empresas na discussão do currículo: "*o envolvimento das empresas […] foi prévio, [verificou-se] na formatação dos currículos, nos primeiros contactos para perceber o que eles achavam dos currículos*" (E3.1). O trabalho de negociação da oferta formativa também é relatado pela entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola "*no caso da Agricultura Biológica, nós tivemos um curso, nós criámos um percurso formativo e apresentámos a proposta à Direcção Regional de Agricultura, o curso era diferente daquilo que eles tinham, então fizemos uma série de reuniões […] e conseguimos chegar a um consenso*" (E4). A Associação Alentejo XXI recorre a entidades formadoras externas, mas são os responsáveis da Associação que definem a formação em função dos objectivos do projecto: "*somos nós na mesma que definimos os percursos formativos, somos nós que definimos as regras do jogo, somos nós que definimos as linhas mestras do conteúdo, o esqueleto, eles depois preocupam-se com as questões de operacionalização*" (E5).

As entidades, que privilegiam a realização de formação com base numa lógica de intervenção comunitária, organizam formação em que há articulação entre a componente teórica e prática, prevendo, quase sempre, situações de formação em alternância e sistemas de tutoria. Isso é evidente nas seguintes afirmações: "*nós não fazemos a prática em contexto de trabalho mesmo no final do curso, fazemo-la ao longo do curso para acompanharmos melhor o processo, podem tirar dúvidas com os formadores*" (Associação de Defesa do Património de Mértola – E4).

O entrevistado da Esdime refere que "*a inserção [nas entidades empregadoras] durante a formação é fundamental […] não há boa formação profissionalizante sem a componente prática"* (E3.1). É, nesse sentido, que surge a preocupação com a realização de estágios ao longo da formação, como se verifica num projecto de formação profissionalizante direccionada para jovens, alguns deles, pouco escolarizados*: "tínhamos uma componente de alguma abrangência naquela área profissional […] e que depois a partir de determinada altura se ia especializando em estágios, e com acompanhamento de tutoria, [por parte] do formador daquela área*" (E3.1).

As entidades que partilham a lógica de intervenção comunitária apresentam uma grande preocupação com a selecção dos formandos e dos formadores, considerando que estes são elementos fundamentais para assegurar o êxito do processo formativo e dos seus resultados. Por vezes, estabelecem dispositivos de selecção dos formandos que permitam a triagem daqueles que apresentam o perfil desejado, tendo em conta a experiência, os projectos dos candidatos e a sua motivação para a formação. O entrevistado da Esdime afirma: "*há mulheres […] que ainda estão na lógica da formação enquanto profissão, que vivem a saltitar de um curso para o outro […], mas temos procurado, apesar de tudo, enquadrar pessoas que têm vontade de desenvolver percursos profissionais ligados àquilo*" (E3.1). Os projectos de vida, em geral, e os projectos profissionais, em particular, são um elemento muito importante na selecção dos formandos. No caso dos cursos profissionalizantes direccionados para jovens, "*os critérios fundamentais tinham a ver com a existência de experiência naquela área, ou gosto comprovado, que demonstrasse conhecimento, foram feitas provas e a identificação de projecto de vida ligados àquela área, ou de projectos concretos"* (E3.1). Embora reconheça que a dificuldade da tarefa até ao momento tem surtido bons resultados *" isto é difícil, mas conseguimos um conjunto de pessoas que reuniram essas condições. […] foi feita uma selecção muito rigorosa, porque isso é o fundamental para que os cursos fossem ´à medida` das pessoas*" (E3.1).

A selecção dos formandos, com base na sua experiência e no seu projecto de vida, é também considerada fundamental, para o responsável da Associação Alentejo XXI: "*o sucesso dos projectos depende muito de ter as pessoas certas nas áreas certas*" (E5). Na selecção dos formadores, procura-se que tenham um perfil adequado em termos de conhecimento e em termos pedagógicos, que tenham a capacidade de adaptar os métodos às especificidades dos formandos e do percurso formativo, que apresentem disponibilidade para se dedicar à formação e ao acompanhamento dos formandos, "*é preciso garantir uma grande disponibilidade dos formadores para dar atenção ao curso*" (Associação de Defesa do Património de Mértola – E4). Para além da selecção dos formandos e dos formadores, os equipamentos para a formação é outro domínio considerado muito importante por estas entidades: "*para garantir a qualidade da*

formação é preciso garantir uma série de coisas, é preciso seleccionar bem os formandos, é preciso seleccionar devidamente os formadores, as salas serem adequados, os equipamentos adequados, sempre que nós descuidamos qualquer coisa pode vir tudo abaixo" (Associação de Defesa do Património de Mértola – E4).

As entidades orientadas para esta lógica formativa privilegiam, também, as parcerias locais e a articulação com os vários actores intervenientes no território, numa tentativa de unir esforços, partilhar experiências e de rentabilizar recursos, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de vida das comunidades. A responsável pela formação na Associação de Defesa do Património de Mértola refere "*nós temos é uma relação muito boa com outras entidades […] o nosso trabalho em Beja e em Castro Verde a nível formativo varia em função das solicitações, são as entidades locais que solicitam a nossa intervenção*" (E4). O trabalho em parceria e em articulação com os outros actores locais é uma prática frequente na Esdime. O responsável da Esdime reconhece que o sucesso dos projectos formativos está muito dependente da capacidade que a entidade tem para mobilizar, envolver e articular com outros parceiros locais. A formação de carácter profissionalizante que organiza tem sempre uma componente de formação no contexto de trabalho, e essa é uma das razões pela qual tentam garantir o bom relacionamento com as empresas e o seu envolvimento ao longo do processo formativo. O entrevistado refere que o projecto formativo de dupla certificação só foi possível, porque "*na altura houve uma boa articulação, por via das CLAS do Rendimento Mínimo, houve uma relação que se estabeleceu com o responsável do ensino recorrente neste ou naquele concelho, que permitiu que se começasse a gizar um pouco esta intervenção*" (E3.1). A lógica de funcionamento da Esdime assenta, essencialmente, na resposta às solicitações de outros actores locais, ou seja, "*sobretudo, enquanto entidade que está atrás… ou no processo a apoiar. O facto de sermos protagonistas por vezes inviabiliza que outros surjam, queremos assumir uma posição de retaguarda, de suporte técnico porque é isso que temos feito*" (E3.1).

Para os responsáveis das entidades que privilegiam a lógica de intervenção comunitária, o acompanhamento da formação é fundamental, para assegurar a qualidade do processo e os resultados. Nota-se uma grande preocupação com o acompanhamento ao longo da formação, de modo a corrigir eventuais fragilidades e adaptar o percurso aos objectivos definidos. Estas entidades tentam, sempre que possível, assegurar o acompanhamento dos formandos, após o final da formação, numa tentativa de estimular as iniciativas e de os apoiar na concretização dos seus projectos. O responsável da Esdime afirma que, "*tiveram uma formação muito abrangente, polivalente e bem adaptada porque havia um monitor base que acompanhava a formação e o estágio, no aspecto pedagógico*" (E3.1). Normalmente, os cursos

de formação baseados nesta lógica são assegurados por uma equipa de formadores, em que um deles assume o papel de responsável pela coordenação e acompanhamento dos formadores e formandos. As entidades que privilegiam esta lógica têm um técnico responsável pela área da formação, que assegura funções no domínio da organização e gestão da formação e faz o acompanhamento das equipas de formação.

Os actores locais, que organizam a formação com base na lógica da intervenção comunitária, reconhecem que os resultados da formação estão dependentes de um conjunto de factores e destacam a importância do diagnóstico, da organização e funcionamento da formação, da selecção dos formadores e formandos e do acompanhamento. Como resultados directos da formação, referem as questões da inserção profissional e social, da iniciativa/empreendedorismo, da criação do auto-emprego, do associativismo, da auto-confiança e da promoção da autonomia. A entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola identificou um conjunto de ofertas formativas orientadas numa lógica de intervenção comunitária, tais como: os cursos de recuperação e dinamização de actividades tradicionais (cursos de tecelagem, curso de cardação e fiação, curso de taipa, curso de ourivesaria, curso de forjadores e o curso de podadores/enxertadores); e os cursos orientados para o apoio a actividades económicas locais (curso de agricultura biológica e o curso de gestão hoteleira). Quando se trata de cursos com uma forte aposta na vertente profissional, normalmente, dirigidos a públicos mais jovens "*nós temos resultados muito bons em termos de empregabilidade […] a taxa de empregabilidade anda à volta de metade do grupo, até porque alguns têm o estagio profissional e depois acabam por ficar nas próprias entidades*" (E4). No caso da formação para adultos desempregados, "*como fazemos formação em áreas muito específicas, em que há uma necessidade premente de pessoas nessa área, a taxa de empregabilidade também não é baixa, mas é mais complicado*" (E4). Nos cursos ligados à promoção de actividades tradicionais registam-se resultados mais visíveis na área da tecelagem. Algumas ex-formandas realizam trabalhos em casa e vendem para a Cooperativa-Oficina de Tecelagem, outras trabalham no espaço da Cooperativa. A responsável da Associação de Defesa do Património de Mértola salienta os resultados positivos da formação realizada na área da tecelagem: *aí temos tido bastante sucesso [foi a partir desta dinâmica] que nasceu a Oficina de Tecelagem, a Mestra ainda é a que deu formação, e as outras senhoras foram pessoas que fizeram os nossos cursos"* (E4). Porém, nas restantes áreas formativas, ligadas às actividades tradicionais, não conseguiram este tipo de dinâmica e as iniciativas, que surgiram durante e após a formação extinguiram-se pouco tempo depois *"criar o seu próprio*

emprego só na área da tecelagem, não conseguimos com a taipa, não conseguimos com a ourivesaria" (E4).

Na Esdime, a formação orientada para áreas profissionalizantes enquadra-se, essencialmente, na lógica de intervenção comunitária, destacando-se os seguintes exemplos: oito cursos, realizados em simultâneo, que envolveram perto de cem mulheres e jovens desempregados em Messejana, em oito áreas profissionais distintas e que visavam despoletar iniciativas de empreendimento; dois cursos direccionados para jovens desempregados, um na área dos serviços de marketing e comercialização e outro na área da restauração e hotelaria; os cursos orientados para mulheres (curso do Património e Turismo); os cursos para públicos considerados desfavorecidos (curso de Animação Comunitária de Idosos) e os cursos de dupla certificação, escolar e profissional. Entre os cursos de dupla certificação mencionam-se três cursos desenvolvidos, simultaneamente, nos concelhos de Ourique, Aljustrel e Castro Verde. Estes cursos promovidos em articulação com os responsáveis pelo ensino recorrente, nos respectivos concelhos, incidiram sobre as áreas do artesanato, da cortiça e do papel reciclado. Os oito cursos para mulheres e jovens foram a primeira iniciativa formativa desenvolvida pela Esdime e tiveram um impacto muito grande, *"teve um movimento brutal na freguesia, envolveu pessoas desta freguesia e também de outras freguesias vizinhas e foi uma coisa que desenvolveu uma série de efeitos*" (E3.1). O entrevistado afirma: "*é obvio que dos cem formandos não saíram cem empresários, mas saíram muitos com vontade de desenvolver projectos […] e desse universo de pessoas houve uma grande parte que decidiu avançar com algumas ideias, outras que conseguiram através desse curso garantir emprego*" (E3.1). Decorridas duas décadas, os resultados dessa iniciativa ainda se fazem sentir na freguesia há "*uma senhora que faz estofos, cortinados […] há uma senhora que tem um talho […] houve na altura uma Cooperativa de Confecções, depois acabou*" (E3.1). Os cursos de marketing e comercialização, e de restauração e hotelaria tinham como principal objectivo a inserção profissional e os resultados a esse nível foram muito bons: "*só não ficou ocupado profissionalmente quem não quis, que foi o caso de duas ou três pessoas […] ainda hoje trabalham no mesmo sítio onde estagiaram, foi-lhes feita uma proposta de estágio profissional, depois o contrato*" (E3.1).

Para o entrevistado, estes resultados ficaram a dever-se a um conjunto de condições fundamentais e que foram asseguradas na fase da concepção e de dinamização da formação, tais como: a adequação do dispositivo de formação aos objectivos do projecto; o envolvimento das potenciais entidades empregadoras na definição do currículo; os critérios de selecção dos formandos e dos formadores; a articulação entre teoria e prática; a formação em alternância; a

tutoria; e o número reduzido de formandos por curso. O entrevistado admite que apenas voltarão a realizar formação com enfoque na vertente profissional "em *casos em que seja possível trabalhar assim*". Os cursos de dupla certificação incidiram, sobretudo, sobre a vertente escolar e tiveram resultados notórios no aumento do nível de escolaridade dos adultos envolvidos, o que "*inverteu completamente as taxas de sucesso do ensino [recorrente] na escola*" (E3.1). Na opinião do entrevistado, o reduzido investimento na componente profissional terá dificultado os resultados a esse nível: a "*componente profissional estava desenhada de uma forma muito aberta, pouco dirigida, no caso daquele público exigia-se um pouco mais de direcção, nesse aspecto ficou um bocadinho aquém das minhas expectativas*" (E3.1). O curso que realizaram na área do património e turismo, também, apresentou boas perspectivas de empregabilidade, para as mulheres envolvidas.

Os responsáveis da Associação de Defesa do Património de Mértola e da Esdime são unânimes ao considerar que, quando se trata de formação com uma vertente fundamentalmente social, os resultados devem ser interpretados com base em critérios mais amplos, tais como, o aumento da auto-estima, a promoção do relacionamento interpessoal e o desenvolvimento da autonomia, e não apenas em termos de empregabilidade. O responsável da Esdime considera que o curso de animação comunitária de idosos, frequentado por mulheres, "*correu relativamente bem, tendo em conta o perfil das pessoas […], mas era um curso, sobretudo, social, de inserção social mais do que de inserção profissional*" (E3.1). A entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola refere que os resultados dos cursos devem ser interpretados em função do tipo de curso e do público-alvo. Considera que nem sempre é viável e pertinente considerar a taxa de empregabilidade como o factor de sucesso ou insucesso de uma dinâmica formativa, contrariamente ao que muitos defendem "*alguns gestores com quem nós temos estado a trabalhar estão sempre a dizer — As questões da empregabilidade é que são... as questões sociais da formação não contam nada! Pode ser, mas não é a forma como nós encaramos" (E4). E acrescenta:* "p*ara nós a empregabilidade é uma prioridade, mas não é a prioridade, porque não estamos a fazer um curso isolado, estamos a fazer um curso em colaboração com uma série de pessoas, com uma série de áreas de trabalho" (E4).* Ou seja, apostam em cursos considerados importantes para os adultos e para a região, mas também reconhecem que há outros resultados provenientes da formação, ainda que menos valorizados e visíveis *" no final se as pessoas não tiverem emprego não faz mal nenhum […] há outro tipo de mais-valia muito importantes que surgem dessa oportunidade*" (E4).

Este tipo de lógica formativa apresenta um conjunto de potencialidades, tais como: dispositivos de formação concebidos "à medida"; selecção dos formandos com base nos seus

projectos de vida e projectos profissionais; a articulação entre os processos formativos e outros objectivos de carácter mais global, normalmente, baseados na intervenção comunitária e orientados para a melhoria da qualidade de vida das populações; a tentativa de apoiar e enquadrar as iniciativas dos actores locais; o acompanhamento durante e após o final da formação; o apoio aos formandos na concretização dos seus projectos; a tentativa de transformar as dificuldades e problemas em oportunidades de intervenção. Os constrangimentos associados a esta lógica formativa estão relacionados com a dificuldade em obter financiamento para ofertas formativas inovadoras e que permitam o acompanhamento após a finalização da formação. Além disso, a aposta na qualidade e na sustentabilidade dos projectos faz com que estes processos sejam morosos e em número muito reduzido, apesar de estes territórios carecerem de muitos projectos desta natureza. A reduzida divulgação dos projectos deste género não permite, também, efeitos de multiplicação da formação realizada com base neste tipo de lógica.

Os sistemas de financiamento da formação penalizam uma maior aposta neste tipo de lógica formativa. O sistema é demasiado rígido, para processos que são pensados "à medida" das situações, como enuncia o responsável da Associação Alentejo XXI: "*há grande desadequação, por vezes não encaixamos as acções de formação que pretendemos desenvolver, nem sequer no sistema de enquadramento que financiam o projecto, nem tão pouco nos projectos de formação, por vezes é muito complicado"* (E5). Estes constrangimentos apelam à criatividade dos actores locais: "*temos que tornear as coisas de forma a fazer essas acções de formação, não lhe chamamos formação, chamamos-lhe outra coisa que depois na prática é isso*" (E5). Este entrevistado salienta: "*a própria configuração das acções de formação por vezes dificultam a intervenção, são modelos muito rígidos, como é em função da procura que trabalhamos quando queremos fazer formação para duas, três pessoas não temos grandes possibilidades*" (E5). A morosidade na aprovação das candidaturas, por parte dos órgãos de gestão do financiamento, funciona, por vezes, como um constrangimento com consequências no processo de selecção dos formandos. Algumas destas entidades, como é o caso da Esdime, relatam casos em que identificaram um grupo de pessoas para um determinado tipo de formação, mas a grande morosidade na aprovação da candidatura, leva a que as pessoas interessadas e previamente seleccionadas desistam e optem por outras oportunidades. E quando a entidade recebe o parecer de aprovação da formação tem de arranjar um grupo de formandos com bastante celeridade, o que inviabiliza processos mais criteriosos na selecção de formandos, colocando-se em risco a dinâmica formativa.

2.4.2 A lógica da *animação/ocupação de tempos livres*

As entidades que organizam formação baseada na lógica de animação/ocupação de tempos livres privilegiam as práticas formativas não formais orientadas para o desenvolvimento pessoal, o convívio entre pares, a troca de saberes e a participação social. A maioria dos cursos de educação extra-escolar realizados no território em estudo enquadra-se neste tipo de lógica, como mostram as afirmações dos entrevistados. O Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel afirma: "*a educação extra-escolar […] era o lado positivo da educação de adultos que é a ocupação de tempos livres, com actividades de lazer dirigidas para a população*" (E13.1). Esta opinião é partilhada pela Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Mértola: "*funciona mais como descontracção do que como aprendizagem, é mais uma actividade de lazer do que aprendizagem, mas obviamente aprendem as técnicas, e poderão em casa pôr em prática, mas é mais no sentido do lazer, divertem-se*" (E12). A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde, também, salienta que "*a participação social e a valorização pessoal, são objectivos destes cursos*" (E11.1).

A dinâmica relacional que se gera nestes cursos é, na opinião destes entrevistados, um dos factores que mais contribui para a adesão dos adultos, o que é notório nos seus discursos. Segundo a Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde, "*as pessoas procuram esses cursos não é para aprender a técnica, é, sobretudo, por necessidades de convívio, de estarem em grupo, de estarem todos a partilhar um saber*" (E11.1). Estes contributos são igualmente corroborados pela Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar: "*uma das últimas vezes que eu fui ao curso gostei imenso, a dinâmica que elas demonstraram, o entusiasmo, a auto-estima, tinham praticamente um banquete para receber os convidados, estavam muito alegres*" (E10.1). Os cursos de educação extra-escolar baseiam-se numa abordagem informal e, em muitos casos, "*começam por fazer participar as pessoas, em grupos e em actividades, sem uma relação directa nem visível com acções de educação ou formação*" (Melo, 2004, p.14), para depois as incentivar e mobilizar para processos de educação e formação de carácter formal.

Nos cursos de educação extra-escolar há a transmissão de saberes técnicos nas áreas específicas de cada curso, mas valorizam-se os saberes dos vários intervenientes e privilegiam-se as relações e as trocas de saberes entre os formandos e entre o formador e os formandos. A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde refere: "*a dinâmica do curso não é só transmissão de saberes, mas fala-se, fala-se sobre outros assuntos, organizam um*

lanche ou um jantar, as pessoas convivem" (E11.1). A transmissão dos saberes técnicos é orientada para o desenvolvimento de competências tidas como importantes para a vida social, para o bem-estar, e para a ocupação dos tempos livres. O curso de Inglês foi direccionado para o desenvolvimento de competências básicas que permitissem aos adultos estabelecer um diálogo nesta língua: "*no caso de estarmos num país cuja língua dominante fosse o Inglês conseguíssemos manter um diálogo […] era para nos fazermos entender e sermos entendidos*" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Mértola – E12)). Os cursos de Educação para a Saúde são orientados para a transmissão de saberes tidos como importantes na vida das pessoas: *"levar as pessoas à prática do exercício físico, ensinar-lhes uma série de exercícios que podem depois praticar sozinhos é, sobretudo, com as aulas práticas, que acabam por ser teórico-práticas"* (Coordenadora do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique – E11.1). E acrescenta*: "o professor entretanto também vai transmitindo algumas informações sobre posturas correctas, sobre alimentação correcta e vão praticando o tal exercício físico duas vezes por semana*" (E11.1).

O diagnóstico deste tipo de formação é realizado com base em vários elementos: i) identificam-se actividades que fazem parte do património cultural local e que se encontram em vias de desaparecer, porque só as pessoas mais idosas dominam a técnica (macramé[8], bordados à mão); ii) identificam-se práticas de animação existentes nas comunidades e tenta-se assegurar a sua continuidade; iii) faz-se o levantamento dos interesses e motivações dos adultos; iv) os responsáveis locais pelos cursos propõem novas áreas consideradas pertinentes e úteis na vida actual (Inglês, Informática, Desporto). A diversidade de elementos que contribuem para o diagnóstico e para a dinamização dos cursos é evidente nas afirmações dos entrevistados. Por vezes, os cursos resultam da necessidade de revitalizar algumas actividades tradicionais: *"[promovemos cursos em] áreas ligadas ao artesanato que até estavam mais no esquecimento. Algumas rendas, alguns bordados que já poucas pessoas sabiam fazer, só meia dúzia de pessoas é que ainda conhecia a técnica e divulgámos esses conhecimentos através destes cursos*" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde – E11.1). A tentativa de responder às necessidades de algumas instituições locais é também assinalada: "*Eu proponho também às instituições, vejo quais são as necessidades que a Instituição tem e a partir das necessidades tento fazer os projectos em função das necessidades da instituição* (Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar – E10.1).

[8] Macramé é uma técnica de tecer fios com nós, para fins práticos ou decorativos.

Os Coordenadores Concelhios do Ensino Recorrente estão conscientes da importância de ir ao encontro dos interesses e motivações dos adultos. Nestas formações, não há contrapartidas financeiras e as pessoas só aderem se considerarem que elas são uma mais-valia, como afirma a Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Mértola, "*as pessoas sabem perfeitamente aquilo que precisam e só vão à formação que precisam, não vão a mais nada, rapidamente fazem chegar à escola quais são as suas necessidades e nós analisamos e vemos se há possibilidade"* (E12). Os Coordenadores Concelhios recorrem a uma grande diversidade de meios para identificar os interesses das pessoas. Para além de recolherem informação junto dos adultos que frequentam os cursos, fazem-no também junto de representantes das comunidades, especialmente, através dos Presidentes de Junta de Freguesia e no momento das exposições de apresentação dos resultados dos cursos "*na exposição final […] deixamos sempre um dossier para as pessoas se inscreverem para o ano seguinte, qual é o curso que gostariam de frequentar? E deixamos sempre uma página em aberto para as pessoas darem sugestões de cursos"* (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde – E11.1). Recolhem informação junto de outras entidades locais: *"tivemos conhecimento através da Cortissol que havia um grupo de estrangeiros que queriam aumentar os conhecimentos da Língua Portuguesa"* (E11.1). A adequação dos cursos aos interesses do público-alvo é um dos motivos do sucesso deste tipo de dinâmica formativa. A Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar optou por realizar o curso de Informática junto dos jovens portadores de deficiência e para os idosos considerou mais adequado o aperfeiçoamento da Língua Portuguesa, a Educação Física e as Artes Decorativas. No curso de aperfeiçoamento da Língua Portuguesa, *" fazem a recolha de lendas, de tradições, contam as suas vivências*". O de Educação Física é orientado para "a *parte motora que é muito importante para os idosos, evitar que fiquem, numa cadeira, sem movimento"* (E11.1). O curso das Artes Decorativas visa promover *"a destreza manual, a auto-estima que eles sentem ao trabalharem com certos materiais, para mostrarem as suas habilidades*" (E11.1).

Os cursos de educação extra-escolar são muito flexíveis. Os formadores têm a indicação da área e do número total de horas e estabelecem os conteúdos de acordo com os interesses/motivações do grupo em formação, e o horário também é negociado entre formadores e formandos. A flexibilidade do dispositivo de formação é notória no discurso dos entrevistados. No curso de informática, pensaram inicialmente em módulos de 50 horas, mas, após conversa com a formadora, perceberam que não faria sentido. Esta situação é mencionada pela Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique: "*ela [formadora] disse-nos que as pessoas estão a fazer progressos muito lentamente, as pessoas*

estão numa fase muito inicial da aprendizagem e que não é demais a carga horária até Junho para este grupo" (E11.1). A flexibilidade de organização do dispositivo formativo permite a adaptação dos cursos às especificidades dos públicos. A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique diz: *"já deixámos a possibilidade dos módulos de fora, talvez em próximos anos, dependendo dos grupos. Há pessoas que avançam mais rapidamente, alguns já ingressam com conhecimentos, o que não é o caso deste grupo, estão mesmo na fase inicial*" (E11.1). A flexibilidade do dispositivo está patente na duração, nas metodologias, nos conteúdos e no horário dos cursos. Esta Coordenadora Concelhia afirma que o horário dos cursos é negociado entre os formandos e formadores, mas o principal critério é a disponibilidade dos formandos: "*temos cursos desses que funcionam à noite e outros que funcionam de dia, porque temos pessoas, sobretudo, as mais idosas, para quem os cursos com funcionamento nocturno é difícil"* (E11.1). O processo de negociação dos horários é igualmente, notório no discurso da responsável da Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Mértola: "*os horários eram para ser nocturnos, das 17 às 20 horas, [mas] optaram por ser Sábado a tarde inteira, […] a maior parte é público feminino, são domésticas"* (E12*).* Segundo esta, os horários são ajustados ao tipo de público dos cursos*: "nos cursos de Movimento e Saúde em que já há homens, neste cursos de Movimento e Saúde o público já é diferente, […] os cursos de Movimento e Saúde funcionam durante a semana, ao fim do dia*" (E12).

A dinâmica gerada pelos cursos de educação extra-escolar resulta, em grande medida, da proximidade que é estabelecida entre os Coordenadores Concelhios e as populações. Os responsáveis pelo ensino recorrente e educação extra-escolar são agentes locais que contactam frequentemente as populações de diversas formas: nos contactos directos com as populações no dia-a-dia, principalmente nos encontros informais na rua, no café, nas visitas que efectuam porta a porta; na organização e participação de alguns eventos, como é o caso das feiras do livro e das feiras de artesanato; no contacto com os representantes da população (Presidentes de Juntas de Freguesia); e no contacto com as instituições locais (Lares, Centros de Dia, Associações). A continuidade e diversidade de contacto que estabelecem com as populações tornam-se evidentes no discurso dos entrevistados. A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar menciona: "*tornei-me uma pessoa muito popular, reconhecida por todos, uma vez que vou de Monte em Monte e contacto com as pessoas […] de início tive um trabalho um bocado difícil, tive que contactar as instituições*" (E10.1). A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique destaca a natureza informal dos contactos que estabelece quotidianamente com as populações: "*As pessoas já não vêm só aqui ao nosso gabinete, encontram-me no supermercado, encontram-me numa pastelaria, vêm ter*

connosco, já nos conhecem" (E11.1). A identificação de públicos-alvo e a criação de novos cursos também passa pela identificação de potenciais interessados, como foi o caso do curso de Português para estrangeiros: *"Já sabíamos que havia cá os residentes estrangeiros [Europa de Leste] fomos procurá-los. Bastou contactar uma senhora, eles estão ligados uns aos outros, e aquela senhora mostrou-se logo muito interessada e falou com os seus conterrâneos e assim foi"* (E11.1). A estratégia resultou e num curto espaço de tempo, tiveram muitas inscrições, "*de um dia para o outro, formámos um grupo para constituir a turma"* (E11.1). Esta estratégia também foi adoptada no caso dos emigrantes Chineses*: "lembrámo-nos também dos Chineses, fomos procurá-los também se mostraram logo interessados*" (E11.1).

A selecção dos formandos não é orientada por qualquer tipo de pré-requisito. Os adultos interessados inscrevem-se e podem frequentar a formação, salvo as raras excepções em que é necessário limitar o número de participantes, como ocorreu no curso de informática. Neste caso, o critério de selecção é a ordem de inscrição no curso. Esta formação é frequentada por um público muito diversificado em termos de idade, género, nível de escolaridade e de situação face ao emprego. Os entrevistados mencionam a heterogeneidade dos grupos que frequentam os cursos de educação extra-escolar no território em estudo. A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar afirma: "*temos todos os níveis de escolaridade, desde quase analfabetos, pessoas com o 6º ano, com o 9º ano, pessoas licenciadas*" (E10.1). A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde destaca a heterogeneidade de participantes nestes cursos, quanto à idade e escolaridade: "*[temos] cada vez pessoas mais jovens, e cada vez pessoas com mais escolaridade. Estes grupos são muito heterogéneos a esse nível, há pessoas só com a 4ª classe, mas também há pessoas com cursos superiores […] na Informática temos homens" (E11.1).* Os entrevistados reconhecem a primazia do público feminino na adesão a estes cursos: "*a maior parte é público feminino, são domésticas, ao contrário dos cursos de Movimento e Saúde em que já homens, neste cursos de Movimento e Saúde o público já é diferente, mas também percebe-se, bainhas abertas, bordados é, sobretudo, dirigido a públicos femininos*" (E11.1). O Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel refere: "*o público feminino, segundo as estatísticas, e o público com menos escolarização no concelho e também são os desempregados, as pessoas que estão em casa e que acabam depois por inscrever-se nessas formações*" (E13.1).

Os formadores são seleccionados de acordo com a sua formação académica, no caso dos cursos de educação física, informática, inglês e de língua portuguesa e com o seu nível de competências técnicas na área do curso a ministrar, quando são cursos ligados às tradições e aos lavores. No primeiro caso, trata-se de professores com habilitação própria, seleccionados

através de concurso e que trabalham em regime de acumulação ou de complemento de horário. No segundo caso, trata-se de bolseiros que apresentam um projecto de candidatura a bolsa à Direcção Regional de Educação do Alentejo. Habitualmente, os bolseiros são seleccionados em função das competências técnicas e da sua experiência na área do curso a ministrar independentemente, do nível de escolaridade. A diversidade de perfis dos formadores é mencionada pelos entrevistados. Por um lado, contam com um conjunto bolseiros com muita experiência profissional e na realização de cursos de educação extra-escolar, por outro lado, têm professores do ensino regular em regime de acumulação. A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Almodôvar afirma: "a *nível da educação extra-escolar temos pessoas [bolseiros] com bastante experiência e que já estão há vários anos a trabalhar […] e que gostam e dão continuidade ao seu trabalho, e abraçam [estas iniciativas] com muita dinâmica e com muito gosto e orgulho"* e, por outro lado, professores com pouca experiência profissional "*é o primeiro ano que trabalham e sentem uma certa relutância, uma certa dificuldade*" (E10.1). Neste tipo de cursos, privilegia-se a rotatividade dos formadores por se considerar que é positivo para a dinâmica, como destaca a mesma Coordenadora: "*raramente mantenho o mesmo formador na mesma localidade mais de dois anos, porque são outras técnicas, se não cai-se sempre no mesmo estilo de aprendizagem, de ensino-aprendizagem e então estão no máximo dois anos*" (E10.1).

Os Coordenadores Concelhios do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar têm vindo a apostar, progressivamente, nas parcerias com instituições locais para promover a adesão de novos públicos aos cursos de educação extra-escolar e como estratégia para reforçar as dinâmicas locais iniciadas por outros intervenientes. No concelho de Almodôvar, há uma tradição de realização de cursos de educação extra-escolar em várias instituições. A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Almodôvar referiu os cursos *"na Cercicoa, no lar Santa Casa da Misericórdia, no lar da Graça de Padrões, no Centro Paroquial e Social de Santa Clara- a-Nova".* E acrescentou*: " na Cercicoa há uns sete, oito anos, na parte dos idosos houve uma certa dificuldade inicial, mas também já fazemos esse trabalho há uns cinco anos, aqui em Almodôvar, depois foi Santa Clara, este ano foi o primeiro que fomos para a Graça*" (E10.1). O Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Aljustrel adoptou uma estratégia diferente. Este entrevistado opta por desenvolver cursos de educação extra-escolar numa lógica de apoio e reforço de dinâmicas iniciadas por outras entidades locais. A sua colaboração com a Associação Recreativa e Desportiva do Bairro da Mina, em Aljustrel e com a Esdime, em Messejana surgem nesse sentido. No caso da Esdime, revela que: "*existia um grupo que já estava constituído, tinham um*

professor pago pela Junta de Freguesia e eu peguei no mesmo projecto, alargámos as inscrições e estão lá 29 pessoas inscritas" (E13.1). O Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Aljustrel opta por dar apoio às iniciativas que surgem nas comunidades, considerando que estas respondem mais facilmente aos interesses das populações, porque resultam de entidades que conhecem melhor os seus problemas e motivações: *"Os parceiros nas situações específicas fora da sede do concelho já desenvolvem trabalho com a população, conhecem as pessoas"* (E13.1). Especifica com o caso das Irmãs Doroteias, com as quais tem vindo a estabelecer parecerias já há alguns anos, e com resultados muito positivos: *"ou são elas a propor-me — Para o ano temos que começar aqui um projecto disto ou daquilo! Ou sou eu. Elas conhecem as pessoas é o António, o Miguel, o Joaquim, eu conheço mas elas conhecem por nomes, e sabem como hão-de lá chegar e envolvem as pessoas"* (E13.1). Sobre a articulação com a Esdime, afirma*: "tem uma área de trabalho que vai para além do concelho de Aljustrel, têm técnicos, tem conhecimentos, tem estudos feitos e tem projectos, se trabalharmos em conjunto é muito melhor*" (E13.1).

O acompanhamento da formação é realizado durante o funcionamento dos cursos e visa a identificação e correcção de problemas, assim como, o envolvimento de formandos e formadores na elaboração de produtos que contribuam para a visibilidade do trabalho realizado ao longo do curso. A Coordenadora Concelhia de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Almodôvar refere: *"Vou muitas vezes ver se os cursos estão a funcionar bem, o que falta, o que não falta, se as pessoas estão a gostar*" (E10.1). O acompanhamento é um processo permanente que visa captar o grau de satisfação dos participantes e ocorre através do contacto com os formandos e formadores. Para a Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Castro Verde e Ourique o acompanhamento é essencial, "*primeiro para saber se as pessoas estão satisfeitas, mas isso também nós vamos apercebendo à medida que vamos encontrando as pessoas, também vamos falando sempre com os professores, vamos ouvindo sempre ambas as partes, tanto os colegas que lá estão colocados como os alunos*" (E11.1). Segundo a entrevistada, é mais fácil captar a dinâmica nas visitas ao local, *"com uma visita a pessoa também se apercebe do grau de satisfação de todos os elementos*" (E11.1). Os Coordenadores Concelhios do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar procuram, em alguns casos, tornar o acompanhamento numa iniciativa agradável, de troca de informações, de convívio, de participação e de organização de iniciativas: "*o dia que nós lá vamos acaba por ser um dia especial e nós quando vamos lá também procuramos levar sempre boas novidades, ou vamos-lhes falar da visita, ou vamos falar de alguma coisa que estamos a organizar, de algum evento especial que estamos a organizar, a pensar neles"* (E11.1). Os

formandos apercebem-se dessa dinâmica e mobilizam-se para receber os Coordenadores: *"eles tentam que esse dia seja um dia de encontro, que seja um dia diferente no curso, aproveitam para fazer o lanche, e vamos também saber como as coisas funcionam in loco, uma coisa é ouvi-las, outra coisa é ver o funcionamento"* (E11.1)

A elevada adesão e motivação dos adultos, nomeadamente, dos pouco escolarizados, nos cursos de educação extra-escolar, são aspectos destacados nas entrevistas dos Coordenadores Concelhios de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar, dos formadores e dos formandos. A adesão e motivação verificam-se na assiduidade dos formandos, na reduzida taxa de desistências e nos pedidos que fazem aos Coordenadores Concelhios, para a realização de outros cursos. A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Almodôvar afirma: "*há uma adesão muito grande da população […] vê-se que estão com muito gosto, pediam novamente a continuação daquele curso e de outros, ora se pedem é porque vêem que vale a pena e gostam de frequentar*" (E10.1). A grande adesão das populações aos cursos de educação extra-escolar é também mencionada por uma das formadoras entrevistadas: "*Já há uns dez anos ou mais, quando iniciei foi num curso em Almodôvar, de Trabalhos Manuais, como foi novidade não houve muitas pessoas, aderiram pouco, no ano seguinte não, as pessoas já aderiram bem, tenho tido sempre muita gente*" (E10.1). Os entrevistados referem um progressivo aumento da procura dos cursos de educação extra-escolar, como se verifica nas palavras da Coordenadora do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Castro Verde e Ourique: *"tem estado a aumentar de ano para ano [a procura destes cursos], [a informática] é uma área onde há muita procura e onde as pessoas, inclusivamente, pagam para aprender, ora aqui têm oportunidade para frequentar gratuitamente, não nos faltam pessoas interessadas"* (E11.1). Como refere esta Coordenadora, a elevada procura dos cursos, em alguns casos, tem exigido o desdobramento de turmas: "*temos turmas de vinte pessoas e temos cursos que temos que desdobrar em duas turmas. O ano passado para Bainhas Abertas havia trinta e sete inscritos"* (E11.1). Quando é necessário assegurar algum tipo de equipamento, como é o caso do curso de Informática, tiveram de encerrar o período de inscrições: "*temos um curso de Informática com dezoito formandos e é porque já dissemos que não íamos aceitar mais, porque há dificuldades de espaço para ter lá mais pessoas*" (E11.1).

Os formandos ficam, regra geral, muito satisfeito com a participação e pretendem experimentar novos cursos. Os Coordenadores Concelhios de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar procuram responder a essa procura, o que é notório na afirmação do Coordenador Concelhio de Aljustrel: *"[tentamos] ter sempre alguma oferta porque elas perguntam — O que é*

*que tem para nós este ano?" Atendendo à dinâmica criada e à mobilização das populações para as frequência dos cursos, os Coordenadores Concelhios associam estas práticas como "o lado positivo da educação de adultos" (*E13.1*).* Contrariamente ao que ocorria com frequência no ensino recorrente, em que os Coordenadores Concelhios de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar tinham de investir bastante na divulgação, por vezes, no contacto porta a porta, para conseguir um mínimo de formandos para a abertura do curso, com a educação extra-escolar percebem o interesse das pessoas e a sua motivação. A elevada adesão dos adultos a estes cursos é destacada pelo Coordenador Concelhio de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Aljustrel: *"desde essa altura [anos 1980] até agora os cursos que propomos em qualquer que seja o sítio do concelho temos sempre grande adesão […] sei perfeitamente que se tivesse aqui dez cursos de extra-escolar tinha público*" (E13.1). Os formandos entrevistados do curso de Educação para a Saúde, em Graça dos Padrões-Almodôvar falam da motivação para a participação nos cursos: "*gosto, se não gostasse não vinha*" (E10.4.9); *"Estou já velha, mas gosto de estar aqui*" (E10.4.1). O formador deste curso reforça a ideia: "*o bom é que as pessoas que querem é que vêm para aqui, não vêm obrigadas, só vêm porque querem […] quebra-se a rotina deles […] É bom, tem uma parte que é para manter as pessoas ocupadas*" (E10.2).

A motivação e o interesse dos formandos são destacados pelo formador do curso de Educação para a Saúde, que é, frequentemente, abordado no sentido de prolongar o tempo das sessões: "*— Ah, não pode ficar mais um bocadinho*" (E10.2). A motivação dos formandos é corroborada pela formadora do curso de Bainhas Abertas: "*mesmo quando eu chegava atrasada elas esperavam, têm vontade de ir, e em vez de sair às 10 acabava por sair às 11 horas, não só porque estavam entusiasmadas com o trabalho, mas porque ficávamos a falar até muito tarde […] as pessoas estão lá porque gostam porque se empenham, participam, são interessadas*" (E10.3). No curso de Informática, regista-se, também, uma grande motivação e interesse pela aprendizagem, como refere a formadora: "*eles estão motivados, estão mesmo com interesse de aprender […] de início não sabiam ligar o computador, agora já sabem um bocadinho, elas para o ano querem fazer novamente o curso, porque vêem que não estão a atingir as competências pretendidas mas querem continuar a aprender" (*E11.3). As formações orientadas para a animação/ocupação de tempos livres têm uma grande adesão dos adultos, nomeadamente, dos pouco escolarizados. A elevada participação nos cursos de educação extra-escolar resulta de um conjunto de factores, relacionados com o seu modelo de organização e funcionamento. As especificidades destes cursos resultam de um conjunto de características, tais como: identificação de áreas dos cursos, baseada nos interesses dos adultos; flexibilidade na definição

dos horários e dos conteúdos; ausência de avaliação dos formandos e de controlo de faltas; carácter não obrigatório da formação; o formador é animador e não transmissor de conteúdos; as sessões decorrem num ambiente informal de convívio e de diálogo; e as metodologias são adaptadas às especificidades do domínio do curso e dos formandos, não sendo exigidos pré-requisitos para o acesso. A elevada participação dos adultos pouco escolarizados nestas dinâmicas formativas de carácter não formal não pode ser dissociada do facto de eles perceberem que como refere Hautecoeur (1988): "há pessoas e formadores convencidos das suas capacidades, capazes e desejosos de estabelecer com eles um diálogo de confiança e decididos a empenhar-se através de uma partilha do saber na qual cada um é em simultâneo formando e formador" (p.34).

Os responsáveis pela educação extra-escolar apostam na diversificação de áreas dos cursos para permitir a adesão de um conjunto alargado de público, o que transparece nas suas afirmações. A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Castro Verde afirma: "*o número de habitantes é tão limitados, que o grupo acaba por ser sempre o mesmo, é por isso que vamos mudando as áreas […] temos muitas áreas, temos um grupo de pessoas para quem os bordados não interessa, mas interessa a Pintura em Tela*" (E11.1). A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar refere: "*os cursos de Educação Física tiveram uma adesão muito grande, mas se formos a ver os de Artes Decorativas e Bordados também têm, depende do público-alvo, há populações que têm uns interesses outras têm outros […] A nível da educação física é uma população mais jovem*" (E10.1). A adesão de idosos a este tipo de curso é muito elevada, sendo, especialmente, notória no concelho de Almodôvar, em resultado de uma longa experiência de colaboração com os lares do concelho, mas, como afirma esta Coordenadora Concelhia, no início foi um processo difícil: "*houve uma certa relutância, porque não queriam ser incomodados, estavam ali sentados na cadeira à espera da refeição, [mas] logo nesse ano houve uma mudança radical de atitudes, e começaram a aderir muito bem, sentem a necessidade dos professores*" (E10.1).

As relações de camaradagem, o convívio e a ocupação dos tempos livres são algumas das razões destacadas para explicar o interesse pelos cursos. Alguns formandos entrevistados do curso de Informática de Castro Verde referem-se a esses motivos para justificar a sua adesão: "*Gosto de conviver, da camaradagem, depois vamos passear e gosto*" (E11.4.1); "*São muito interessantes, gosto de fazer tudo um pouco e ajuda-nos a passar o tempo* (E11.4.2). As formandas do curso de Educação para a Saúde, no Bairro da Mina/Aljustrel, também destacam os mesmos factores: "*Gosto do convívio, gosto de estar aqui, gosto de fazer as marchas, há muita conversa, o professor também é muito falador*" (E13.4.1); "*Amizade, camaradagem, elas*

são todas minhas conhecidas, há sempre aquele entusiasmo de chegar aqui, o convívio" (E13.4.3). Esta opinião é partilhada pelos formandos do curso de Educação para a Saúde, de Santa Graça dos Padrões/Almodôvar: "*Pois, é por isso que eu venho, já não é para aprender mais nada, é para estar aqui distraída, para não pensar na desgraça*" (E10.4.2); "*A professora era muito boazinha, era divertida, o professor trazia o acordeão, nós dançávamos, cantávamos, era aqui uma festa, quando acabou houve aqui uma festa muito grande, ficou tudo gravado, depois fomos FACAL, este ano não fizeram, ele já não podia vir* (E10.4.7); "*Eu vinha a tudo, eu gosto de tudo, eu saio de casa para me distrair*" (E10.4.9). A importância do convívio também é referida pelos formadores, como é o caso da Formadora de Bainhas Abertas: "*aderem porque é um convívio*" (E10.3).

O interesse pelas áreas dos cursos e a motivação para realizar aprendizagens nesses domínios são factores que contribuem para a adesão aos cursos, o que se torna evidente no discurso dos formandos do curso de Informática, de Castro Verde: "*gosto de aproveitar o tempo livre, tudo o que for para aprendizagem, que eu esteja disponível, se puder frequentar frequento, aprendo dentro dos meus limites*" (E11.4.9); "*Como eu gostava de aprender computadores vim, no meu trabalho preciso do computador, sou pedreiro, mas para fazer a escrita preciso de saber de computador, como não sabia nada e havia… resolvi vir aprender alguma coisa*" (E11.4.14). Os formandos do curso de Alfabetização, que teve lugar no lar de Santa Graça dos Padrões, também reconhecem a realização de aprendizagens: "*o que não aprendemos em novo aprendemos agora em velho...*" (E10.4.3). A simultaneidade da aprendizagem e do convívio torna estes cursos muito atractivos: " *Gostei, é bom porque faz falta, é bom fazer ginástica. Este ano vai abrir outro de ginástica, e eu vou, gosto de fazer ginástica".* E acrescenta: *"O de bordados também, também foi um grupo bom, dávamo-nos todas bem além, também nos divertimos, aprende-se alguma coisa e é um passatempo, são duas horas diferentes*" (E10.5.2). Para os formadores, estes cursos funcionam como um espaço associado ao bem-estar, ao lazer. A formadora de Bainhas Abertas afirma que os cursos são um "*espaço em que elas se libertam*" (E10.3).

As formandas do curso de Informática, de Castro Verde, destacam o convívio e a aprendizagem: "*É mais a questão do convívio. […] Em geral, tudo o que tenho aqui aprendido estou a gostar*" (E.11.4.5). As questões do convívio (entre formandos e entre formandos e formadores) e da aprendizagem são determinantes na adesão e motivação dos adultos pouco escolarizados. Porém, o acompanhamento, a atitude, a adequação dos conteúdos e das metodologias, por parte dos formadores, são também elementos fundamentais a esse nível. A interligação entre estes elementos é evidente no discurso da formadora do curso de Informática,

de Castro Verde. Esta formadora refere a importância da componente relacional: "*vêm para aqui com entusiasmo, gostam de estar cá e estar comigo, depois outro aspecto que as faz vir é o bom relacionamento interpessoal […] É isso, que acho, que faz com que elas não desistam, é a relação"* (E11.3). A motivação para os cursos está relacionada com um conjunto de aspectos. O facto de permitirem, em simultâneo, o convívio entre pares e a aprendizagem é muito valorizado pelos formandos, como afirma a formadora de Informática, do curso de educação extra-escolar de Castro Verde: "*vê-se que as pessoas chegam ao fim gostaram imenso e pedem continuação […] é um […] há uma união, e querem é aprender, querem é saber como se faz"* (E11.3). As formandas deste curso referem, com frequência, a possibilidade de se conciliar um espaço e um tempo de convívio e de aprendizagem, "*nós aqui estamos muito em casa, assim lá falamos um bocadinho umas com as outras, aprendemos e temos outros conhecimentos"* (E10.5.1).

A atitude de apoio e de respeito pelos ritmos de aprendizagem, por parte desta formadora, são outros elementos a ter em conta: *"Depois eu transmito-lhes que não é importante aprenderem tudo — O importante é aprenderem o básico, este ano aprendemos isto!* […] *Eu se calhar também soube contornar um pouco a situação, dei-lhes a entender que se não aprenderem este ano continuam e aprendem para o ano"* (E11.3). O reforço positivo é evidente, no discurso da formadora, o que lhes permite aumentar a confiança nas suas capacidade e promover a auto-estima*: "É normal, elas já estão a aprender muito, eu estou sempre a dizer, nunca pensei que aprendessem tanto, isso é uma forma de as motivar*" (E11.3). Nos cursos ligados ao artesanato e lavores e nos de informática, as sessões baseiam-se, essencialmente, no trabalho autónomo. O carácter prático dos cursos é mencionado pela Formadora de Informática: "*eu dou sempre fichas para fazerem"* (E11.3). Os trabalhos realizados, ao longo das sessões, são diferenciados, consoante os conhecimentos e os interesses dos formandos: "*há pessoas que já estão a acabar as fichas e há pessoas a quem eu não dou certas fichas, uma pessoa com mais idade, não tem necessidade de aprender determinados pormenores, então essas fichas não dou a essas pessoas, só dou a outras com outros objectivos"* (E11.3). Esta estratégia permite a gestão de um grupo com conhecimentos e interesses muitos distintos: *"tento adequar em função das pessoas […] Têm tirado receitas de culinárias, uma queria uma viagem para os Açores foi ver, muitas delas já fizeram cursos bordados e foram buscar bordados [na Internet]*" (E11.3).

Os formadores que exercem funções como professores no ensino regular procuram adaptar-se à lógica dos cursos de educação extra-escolar, principalmente, nas questões da metodologia e do relacionamento com os formandos. Este tipo de mudança é referido pelo Formador do curso de Educação para a Saúde: "*Tive que mudar um pouco a minha maneira de*

ser, não era de estar aqui aos sorrisos e a puxar a conversa, desde que comecei a trabalhar teve que ser o contrário, tenho que estar na brincadeira com eles, um sorriso, arranjar animação". Este formador realça a importância de se adoptar uma postura de animador*: "sou entertainer, não é só fazer a parte de educação física, é tudo no geral...*" (E10.2). A partilha de conhecimentos e opiniões, o envolvimento nas decisões, o respeito pelos formandos e o apoio dos que apresentam mais dificuldades são preocupações dos formadores. Os formadores destes cursos envolvem os formandos na tomada de decisões o que é muito motivador para eles porque percebem que alguém está a reconhecer os seus saberes. A Formadora de Bainhas Abertas refere: *"quando não sei ou quando tenho dúvidas, peço muito a opinião delas — O que é que acham? Fica bem assim? E isso elas também gostam*" (E10.3). Como se depreende da afirmação da formadora de Bainhas Abertas, a atitude de imposição e controlo é evitada, esta opta, normalmente, pela negociação e pela autonomia, na tomada de decisões, "*Eu não digo: Faz assim! São elas que têm de escolher, não sou eu, eu simplesmente tenho que orientar a nível técnico, mas depois elas têm que ver o que é que fica bem, e eu aceito, mesmo que eu não goste muito, mas vejo que a pessoa gosta, o que eu exijo é façam perfeitinho"* (E10.3). Os formadores procuram apoiar, essencialmente, as pessoas que têm mais dificuldade na aquisição das técnicas transmitidas e na realização dos trabalhos, como destaca a formadora de Bainhas Abertas: "*às vezes há aquelas que têm mais dificuldades são essas a quem eu dou mais apoio, aquelas que eu vejo que não têm tanta dificuldade eu não dou tanto apoio, porque sei que ela consegue, ajudo nas medidas, como é que ela deve fazer".* E acrescenta: "*mas depois há aquelas que têm mais dificuldade e eu tenho muito tendência a sentar-me mais ao pé da pessoa que tem mais dificuldades"* (E10.3).

A reversibilidade de papéis é um elemento que evidencia o carácter não formal destas práticas e é determinante na motivação dos adultos envolvidos. Nos cursos de educação extra-escolar, a reversibilidade de papéis é notória a dois níveis: por um lado, uma mesma pessoa pode ser formador num curso e formando noutro; por outro lado, num mesmo curso, o formando e os formadores podem inverter os papéis, um formando pode transmitir os seus saberes e ensinar o formador e os seus colegas. O primeiro tipo de reversibilidade de papéis é ilustrado por uma formanda do Curso de Informática: "*Eu dou o curso de Arraiolos, sou bolseira e ela falou-me deste curso, hoje em dia, sem isto dos computadores, não fazemos nada* (E11.4.6). Alguns dos formadores dos cursos de educação extra-escolar frequentam estas práticas formativas como formandos, o que foi mencionado por vários Coordenadores Concelhios e pelas formandas. Uma formanda do curso de Informática destaca essa situação: "*Costumo dar formação em bainhas abertas, este ano também tenho para Setembro para dar Macramé, 3*

cursos aqui em aldeias próximas, esses cursozinhos tenho-os frequentado quase todos" (E11.4.9). A reversibilidade de papéis é uma das características destas práticas formativas. Os formadores ensinam e aprendem com os adultos que frequentam a formação, como menciona a Formadora de Bainhas Abertas: "*eu estou para ensinar, mas também aprendo" (*E10.3).

Regista-se uma valorização e reconhecimento dos saberes dos formandos. Os formadores, inclusive, incentivam-nos a transmitir o que sabem ao grupo para haver partilha de saberes e aprendizagem entre pares, como realça a Formadora de Bainhas Abertas: *"há pessoas que sabem determinadas coisas, ensinam umas às outras, conseguem transmitir […] É interactivo e se calhar às vezes estou mais para apoiar, trocar ideias, fazer com que elas troquem ideias comigo e entre elas"* e acrescenta "*quando vejo que aquela pessoa está preparada para ajudar a outra eu incentivo isso"* (E10.3). Os grupos são, por norma, grandes e a formadora, como forma de garantir um apoio personalizado, sobretudo, aos que evidenciam mais dificuldades, recorre, com frequência, aos elementos que já possuem conhecimentos naquela área ou que adquirem mais rapidamente a técnica que estão a trabalhar "*há sempre pessoas que já sabem mais qualquer coisa, há sempre pessoas que já têm luzes, que avançam mais rápido e eu vou captando essas pessoas, elas pensam que eu não me apercebo, mas eu vou captando"* (E10.3). O recurso a esta estratégia é muito importante para a formadora: *"para já porque às vezes são muitas e eu não consigo dar apoio a todas, então se elas hão de ficar ali sem apoio eu digo — olhe veja lá, dê lá apoio"* (E10.3). À medida que identifica esses formandos, incentiva-os a dar apoio: *"depois delicadamente de maneira que não vá magoar ninguém, vou dando os passos para que elas avançarem e ensinem às outras, o que eu acho bastante interessante*" (E10.3). Esta estratégia permite à formadora uma melhor gestão da aprendizagem do grupo e é motivador para quem colabora a ajudar as colegas: "*elas gostam de ajudar, ficam contentes porque estão a contribuir, quando alguém sabe mais… elas gostam de ensinar"* e acrescenta *"Isso é muito importante para elas, eu não centro tudo em mim […] e elas vão transmitindo umas às outras"* (E10.3). A reversibilidade de papéis no ensino-aprendizagem é entendida como um dos elementos positivos destas dinâmicas. Na opinião de uma formanda, esta dinâmica permite valorizar e rentabilizar os saberes e experiências de todos e enriquece as aprendizagens: *"eu sei coisas que as outras não sabem, as outras sabem coisas que eu não sei, e aprendemos umas com as outras […] eu tenho coisas em casa que já tinha feito, há pessoas que sabem muitas coisas bonitas, vemos ideias que elas têm e depois também fazemos"* (E10.5.1). Os cursos são formativos para os vários participantes, quer para os formandos, quer para os formadores, o que é referido pela Formadora de Bainhas Abertas*: "para mim foi uma experiência muito boa, aprendi muito com essas pessoas, em várias vertentes […] há coisas*

que elas já sabiam, mais na questão dos bordados, elas conseguiram trazer das avós, das primas, coisas que eu não pensava que existiam e coisas bastante giras, muito bonitas" (E10.3).

Os responsáveis das entidades que organizam formação baseada na lógica da animação/ocupação de tempos-livres centram o discurso sobre resultados nas questões do desenvolvimento pessoal, da promoção da auto-estima, do desenvolvimento de relações sociais e do convívio entre pares, da troca de saberes e experiências. Os formandos adquirem um conjunto de novos saberes, o que tem efeitos positivos no aumento da sua auto-estima, como destaca a Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar, "*saem entusiasmadas porque em vez de comprarem, vêem as coisas expostas numa feira ou numa loja, um quadro e elas também sabem fazer, em vez de irem comprar, compram só os materiais e fazem, é muito importante [para a auto-estima]. […] A auto-estima não se compara"* (E10.1). A afirmação da formadora do curso de Bainhas Abertas, de Educação Extra-Escolar, ilustra a diversidade de resultados deste tipo de formação: "*contribui para o desenvolvimento pessoal dessas mulheres, a auto-estima, sentem-se mais seguras, úteis à sociedade, a troca de conversa também contribui muito para o nível de conhecimentos*" (E10.3). Alguns cursos de ensino recorrente direccionados para os idosos também funcionam numa lógica de animação e de ocupação dos tempos livres, o que é visível nas afirmações dos entrevistados. Quando explicitam os resultados desta dinâmica, mencionam com frequência o convívio e a diversão, como se percebe na afirmação da Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique: "*quebra o isolamento dos idosos […] dizem que estão tão felizes porque estão lá, porque não estão sozinhas, até não têm ido tanto ao médico, sobretudo, com idosas […] é também para ter alguém que os ouça, e para estarem com os outros […] Estão ocupados e estão a fazer uma coisa que gostam*" (E11.1).

Os formadores dos cursos de educação extra-escolar destacam os resultados como sendo muito positivos, referindo com frequência, a importância da realização dos eventos no final dos cursos, como se verifica nas palavras da *Formadora de Bainhas Abertas*: "*os resultados são sempre muito positivos, há sempre muitos trabalhos […] Gostam muito, ficam contentes, chegam ao final têm trabalhos para mostrar e eu também fico contente, quando há a exposição elas gostam muito, gostam muito de divulgar o trabalho à população"* (E10.3*).* A apresentação dos trabalhos realizados na exposição do final do curso ou na Feira de Artesanato do Concelho é um momento muito gratificante, para as formandas e formadora. Nesse momento, apercebem-se da valorização e reconhecimento das suas competências: "*ficam muito contentes, vê-se que há alegria, porque as pessoas vão ver os trabalhos, estes em relação à FACAL têm sido muito elogiadas pelas pessoas da Direcção Regional de Educação, vieram cá e*

gostaram" (E10.3). O convívio e a aprendizagem são resultados muito evidentes e interligados, como refere a formadora do curso de Informática*: "as mais-valias não sei se é o conhecimento se é o convívio, as pessoas estão como se fossem para a escola, têm um horário, estão a aprender, têm as fichas, têm o caderno, no Alentejo há poucas ocupações e isto acaba por ser também uma ocupação para elas",* e acrescenta*, " falam, para além de aprenderem qualquer coisa, este é um momento de convívio*" (E10.3). As aprendizagens são um dos resultados focados pelos formandos: "*agora, sei fazer bainhas abertas, antes não sabia, agora faço, não sabia as franjas, o ponto de Arraiolos e agora sei, gostava de aprender ponto de Arraiolos depois quando houve o curso vim logo e aprendi"* (E11.4.2 - Curso de Informática de Castro Verde). Esta formanda refere, também, as aprendizagens que realizou no curso de Informática. O computador deixou de ser um objecto desconhecido: "*tinha medo de estragar, agora não, embora pouco já faço qualquer coisa […] tenho achado interessante, estou a gostar […] tudo é útil para a nossa vida, mesmo que sejam coisas pequeninas, mas é tudo útil para a nossa vida. […] Gosto de mandar os e-mails, tudo um pouco...*" (E11.4.2). As aprendizagens realizadas no curso de Informática são mencionadas por outras formandas: "*Já mando mensagem para a minha família, para os meus netos*" (E11.4.1). No contacto com os formandos dos cursos de educação extra-escolar, é notório o modo como valorizam a aprendizagem, independentemente do nível de escolaridade que possuem e da idade.

O desenvolvimento de cursos de educação extra-escolar em domínios relacionados com a tradição e a cultura local (curso de bainhas abertas, macramé, bordados à mão) têm contribuído para a continuidade destes saberes que, em alguns casos, estavam em vias de se perder: "*havia aí uma franjas em Macramé, só pessoas com mais idade é que sabiam fazer e actualmente já há muita gente a fazer aqui em Castro Verde"* (E11.1). As aprendizagens são mencionadas como um dos resultados da participação nos cursos, o que é notório no discurso da Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar*: "aprendem a fazer qualquer coisa […] as pessoas fazem tapetes de Arraiolos para elas, para os familiares*" (E11.1). As aprendizagens realizadas e a sua rentabilização para a ocupação dos tempos livres são evidentes, no discurso das formandas: "*faço muitas coisas em casa, porque gosto muito de fazer, isto que é macramé e Arraiolos que foi a formação que dei gosto muito de fazer, Artes Decorativas também faço*" (E11.4.10 – Curso de Informática, Castro Verde). Em casos pontuais, os adultos vendem os trabalhos que realizam, o que contribui para a economia familiar. Esta situação é destacada pela Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar: "*tenho tido conhecimento que há pessoas que fazem trabalhos para fora, por encomenda. E vão ganhando o seu dinheiro em vez de estarem em casa […] a casa em frente à Sarita, saiu de um*

curso nosso ela aprendeu, entusiasmou-me, montou a casa [comércio ligado ao lavores]" (E10.1). A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente do Concelho de Castro Verde e Ourique diz: "*temos algumas pessoas que bordam para fora, nas Artes Decorativas também há algumas pessoas com mais habilidade que também começaram a fazer trabalhos para fora, mas aí umas 3, 4 pessoas porque as outras fazem para elas e para a família […] há uma meia dúzia de pessoas que faz*" (E11.1). No final do ano lectivo, é frequente a organização de exposições para mostrar à comunidade envolvente os trabalhos realizados pelos formandos e isso permite, quer a divulgação dos cursos e da dinâmica que lhe está subjacente, o que funciona como uma estratégia de captação de novos públicos, quer a valorização e divulgação dos trabalhos e das competências dos formandos, o que é muito positivo na sua auto-estima, para além, de ser outro momento de convívio e de participação social. A organização da exposição final é da responsabilidade dos formadores e formandos, que contam com o apoio da Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique, como se verifica nas suas palavras: "*os formadores [e os formandos] gostam de expor e decorar as salas […] decorre na sala de exposições da Junta de Freguesia de Castro Verde, é grande porque é a nível concelhio",* e acrescenta*, "mas paralelamente a esta grande exposição também fazemos no local onde decorrer o curso porque as pessoas gostam de mostrar às vizinhas da terra aquilo que foi feito ao longo do curso*" (E11.1).

Na exposição, para além da divulgação dos trabalhos realizados, procuram também organizar actividades que permitam a valorização das aprendizagens e a dinamização do espaço, "*no caso curso do Tapetes de Arraiolos, as pessoas demonstram os trabalhos que efectuaram no curso*" (E11.1). Os formandos do curso de Língua Portuguesa para estrangeiros realizaram uma aula em Russo e organizaram uma mostra de culinária do seu país de origem: "*fizemos o intercâmbio cultural entre a Gastronomia de Leste […] foi bastante interessante, as pessoas verem o que costumavam comer […] fizeram também uma lista de palavras semelhantes entre o Russo e o Português, foi uma aula de Russo aos Portugueses e foi bastante interessante*" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique – E11.1).

A descoberta de novas áreas de interesse e a (re)valorização da aprendizagem são resultados que podemos atribuir à dinâmica dos cursos de educação extra-escolar. É frequente encontrar formandos que já frequentaram vários destes cursos. A continuidade da participação destes cursos resulta e permite, em simultâneo, aos adultos, a descoberta de áreas de saber, de áreas de interesse, assim como, a descoberta de capacidades e competências. Ou seja, "*acabam por descobrir algumas das suas competências que até a própria pessoa desconhecia,*

é uma forma de descoberta de si própria o que é muito bom para a auto-estima", e acrescenta, *"isso vê-se bem na apresentação dos produtos finais nas exposições em que as pessoas estão felizes, gostam do que fizeram e agradecem a possibilidade que lhe foi dada na frequência do curso*" (E11.1). O desejo da continuidade na aprendizagem e a emergência de novas áreas de interesse são destacados nas afirmações dos entrevistados do curso de Informática, de Castro Verde: "*Por acaso não me passava pela cabeça, mas depois entusiasmei-me com a ideia [de frequentar o curso de Informática]. [Para frequentar o curso de Inglês] já estou também entusiasmada, as pessoas destas idades têm que ver se fazem alguma coisa*" (Formanda do curso de Informática/Castro Verde). A maioria dos formandos do curso de Informática mostra-se interessada no curso de Inglês e, mesmo os mais jovens, que não gostaram do Inglês no ensino regular, colocam a hipótese de frequentar o curso "*Talvez [frequente o curso de Inglês], não sei… Eu não gostei muito de Inglês na escola, mas se calhar podia ser que no curso aprendesse mais um pouco*" (E11.4.11).

Entre os formandos é comum encontrar pessoas que frequentaram uma grande diversidade de cursos de educação extra-escolar e se mostram interessadas para frequentar mais: "*Já frequentei de bainhas abertas, de bordados à mão, arte e decoração, pintura openwork […] sempre que posso vou sempre, sempre que há tento entrar, gosto sempre de aprender e sou muito ligada a estas coisas de trabalhos manuais e gosto de aprender* (E11.4.10). A adesão e motivação dos adultos é bastante notória. Para além de se manifestarem satisfeitos com os cursos que frequentam, solicitam a realização de outros para haver continuidade da dinâmica: "*encontramos pessoas que se sentem bem por lá estar, que querem que comece um novo curso porque sentem necessidade […] e tudo o que falam do extra-escolar é com satisfação"* (E11.1). Por vezes, a dinâmica criada é de tal modo importante para as pessoas, que estas tentam dar-lhe continuidade num processo de auto-gestão*: "temos um grupo de senhoras que gostou tanto e foi tão importante para elas frequentarem o curso que neste momento continuam a reunir-se mesmo sem formador*" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique – E11.1).

As práticas, inspiradas na lógica de animação/ocupação de tempos livres, apresentam um conjunto de potencialidades, destacando-se as seguintes: a orientação das áreas formativas para os domínios de interesse dos adultos; o convívio, a troca de experiências e saberes entre os formandos, e entre estes e os formadores; a reversibilidade de papéis entre formandos e formadores, o que contribui para aumentar a implicação e os efeitos formativos destas práticas junto de todos os intervenientes; o envolvimento de públicos que não têm acesso a outras ofertas formativas, como é o caso dos idosos; a rentabilização da adesão a estas práticas para

motivar os adultos para a aprendizagem e para lhes despertar novos interesses. Os cursos de educação extra-escolar têm permitido captar alguns dos designados "não públicos" para a formação, como é o caso de adultos pouco escolarizados e dos idosos. Estes cursos têm contribuído para reforçar a importância das práticas de educação não formal na vida das pessoas e das comunidades. A elevada adesão e motivação dos adultos, a estas práticas, que não atribuem qualquer tipo de bolsa de formação, demonstra que o modelo dos cursos vai de encontro às suas preocupações, motivações e necessidades. Isso é notório nas afirmações: "*se pedem, é porque vêem que vale a pena e gostam de frequentar"* (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar – E10.1). A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique afirma: "*as pessoas andam lá, porque querem andar […] temos um grupo de senhoras que gostou tanto e foi tão importante para elas frequentarem o curso que, neste momento, continuam a reunir-se mesmo sem formador"* (E11.1).

Os Coordenadores Concelhios tentam sensibilizar os participantes para a importância da aprendizagem e despertá-los para novos interesses. Em alguns casos, aproveitam a elevada motivação dos adultos e a sua reduzida escolaridade para captar novos públicos, para cursos de ensino recorrente: "*já tem acontecido, nos anos anteriores, ser um ponto de partida para depois formarmos um curso do 6º ano, do 9º ano [no ensino recorrente]*" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar – E10.1); o que, também, é mencionado, pelo seu colega de Aljustrel: "*em Jungeiros tivemos lá dois cursos, um em tapete de Arraiolos e outro em Artes Decorativas, depois fiz um de 2º ciclo em Montes Velhos e muito público era o que esteve nesses dois cursos de extra-escolar*" (E13.1). Alguns Coordenadores Concelhios, consideram que a captação de novos públicos para o ensino recorrente é uma das principais finalidades da educação extra-escolar, como é o caso da Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique: "*A educação extra-escolar também em princípio tinha esse objectivo de levar as pessoas de volta à escola e tem-se conseguido, as pessoas de uma forma mais agradável, voltam sem dar por isso [aderem mais facilmente a outro tipo de formação]"* (E11.1). Na opinião desta entrevistada, os cursos de educação extra-escolar apresentam um elevado potencial na captação dos designados "não-públicos", caso os responsáveis estejam preocupados com essa questão: *"É também uma forma de cativar as pessoas, porque as pessoas estão mais motivadas para ir aprender a Bainha Aberta ou o Macramé, e depois talvez para o ano já estejam motivadas para ir para um curso de Informática, ou para ir para o de Inglês"* (E11.1). Para que isso ocorra, é importante partir de cursos que despertem um grande interesse nos adultos e, progressivamente, fazer um trabalho de sensibilização para a importância de outros domínios. Porém, reconhece que é um processo lento: "*logo à primeira,*

se formos convidá-las a frequentar um curso de Informática ou de Inglês, as pessoas ainda acham que é difícil, que não lhes diz nada, depois de passarem por esses cursos em que as pessoas convivem [já é possível despertar para outras áreas do conhecimento]", e continua *"eu estou cá há seis anos e as pessoas que tenho ali em Informática são as pessoas que já vieram de outros cursos, e as pessoas que já estou a tentar arranjar para o ano para Inglês, muitas delas vão ser deste curso de Informática"* (E11.1).

O trabalho de sensibilização para outras áreas do saber é realizado pelos Coordenadores Concelhios*: " — Vocês que estão na Informática era importante fazerem o Inglês. É assim que vamos motivando as pessoas e quando chegar o ano que vem tenho a certeza que tenho turma para Inglês, mas as coisas são feitas assim devagar"* (E11.1). O relacionamento interpessoal nos cursos organizados com base neste tipo de lógica é uma mais-valia muito importante. Os grupos são diversificados em termos de idade, género, situação face ao trabalho e nível de escolaridade o que permite o contacto com pessoas que, habitualmente, não fazem parte da sua rede de relações sociais: "*uma senhora que até podemos considerar que está já no grupo dos excluídos socialmente e pergunta-me — Professora, quando é que vai começar outro curso? Aí, eu gostei tanto, olhe a senhoras falam sempre comigo quando me encontram na rua".* E acrescenta: *"Estava incluída num grupo e isso conseguiu-o através do curso, e [viu] que as pessoas até a tinham considerado. A pessoa estava muito satisfeita por ter conseguido isso*" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique – E11.1).

As fragilidades inerentes a este tipo de dinâmica são as seguintes: os cursos de educação extra-escolar podem ser demasiado orientados para a animação/ocupação de tempos livres relegando, para segundo plano, a questão educativa, o que se traduz na reduzida rentabilização dos efeitos formativos destas práticas nos vários intervenientes envolvidos; a elevada dependência das políticas e dos recursos financeiros públicos para a promoção deste tipo de curso pode funcionar como um grande constrangimento à continuidade destas práticas; a elevada adesão aos cursos inviabiliza o trabalho de captação de novos públicos, por parte dos responsáveis concelhios, incorrendo-se no risco de envolver sempre as mesmas pessoas e de não se conseguir captar os públicos mais resistentes à formação: *"[São] quase os mesmos alunos, alguns mudaram, tivemos mais formandas este ano, mas o grosso são as mesmas […] muitos dos nossos alunos já passaram por variadíssimas ofertas, vão passando de uns para os outros*" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique – E11.1). A promoção de cursos que exigem alguns gastos financeiros, por parte dos formandos, inviabiliza a participação das pessoas com menos meios económicos, o que é bastante evidente em

determinadas áreas formativas: "*há aí certas localidades em que as pessoas não têm poder económico para adquirir os materiais para a Pintura em Tela, para Artes Decorativas... o curso de Artes Decorativas é um curso que as pessoas procuram bastante, mas são cursos caros, dispendiosos"* e acrescenta *"a Pintura em Faiança, que já temos feito e nem todos, quando se chega ao módulo, participam, aquilo sai caro […] A pintura em tecido depende também do tecido, depois as pessoas mandam emoldurar os trabalhos porque só assim é que vê o efeito e fica caro, são cursos caros" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique – E11.1*).

O preço dos materiais é um factor que limita o acesso de algumas pessoas aos cursos: *"Este ano vamos pôr aqui um só de Azulejaria, porque já tivemos de Azulejo, mas como um módulo do curso de Artes Decorativas e achámos que havia tanto interesse que vamos ter um só de Azulejaria, mas não é para todas as pessoas" (*Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique – E11.1). O regime de colocação de formadores é uma outra fragilidade dos cursos de educação extra-escolar, porque nem sempre permite dar continuidade à dinâmica criada: "*termos que estar à espera do concurso para acumulação […], estar dependente desses concursos, depois há quebras enormes*" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique – E11.1). A criação de cursos depende bastante das exigências que se colocam em termos de equipamentos, por vezes, isso é uma limitação que inviabiliza a aposta em novas áreas do interesse da população, como é o caso dos cursos de tecelagem, de culinária e de doces: "[o *curso de culinária] é um curso interessante, um curso de doçaria, mas depois faz falta as instalações para o curso, lá está o equipamento do curso de informática avançou porque conseguimos o equipamento"* (E11.1). Os cursos que privilegiam são os menos exigentes em termos de equipamentos: *"colocar um curso de tapeçaria de Arraiolos é fácil, porque cada um leva a tela e a lã e começa-se a fazer, um curso de tapeçaria utilizando teares não é possível, tínhamos que ter os teares*" (E11.1).

A reduzida remuneração atribuída aos bolseiros e os atrasos no seu pagamento são factores que desincentivam a aposta nos cursos de educação extra-escolar: "*fiquei um bocado desiludido com a educação extra-escolar por causa do pagamento […] era muito aborrecido para nós que estamos no terreno e contactamos com as pessoas estarmos a implementar cursos que terminavam em Maio e que depois só eram pagos em Dezembro", e acrescenta, " o valor da bolsa é muito baixo […] dizemos logo que pagam mal e vem atrasado, eles dizem que não há problema, mas depois começam a perguntar pelo dinheiro, é um atraso excessivo e a partir daí deixei de fazer*" (Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel – E13.1). Nos últimos anos, registou-se um desinvestimento gradual neste tipo de dinâmica, o que obrigou

a uma redução na duração dos cursos, com efeitos negativos na dinâmica: "*este ano acho que deve ter havido uma redução substancial porque os cursos funcionavam em três meses e este ano são dois meses, o que é muito pouco, há muita gente que precisava de fazer mais coisas, as formadoras queixam-se"* (Responsável do Ensino Recorrente no Concelho de Mértola – E12). Os cursos de educação extra-escolar enquadram-se, sobretudo, na lógica da animação/ocupação de tempos livres, porém, há casos específicos em que apresentam algumas características que os aproximam dos cursos de qualificação individual. Isso é particularmente notório nos cursos de Inglês, Informática, e de Iniciação e Aperfeiçoamento da Língua Portuguesa, quando são frequentados por jovens ou adultos empregados. Nestes casos, o principal objectivo é a aquisição de um conjunto de competências que lhes permita melhorar o seu posicionamento no mercado de trabalho. A existência deste tipo de situações realça o carácter complexo e híbrido das práticas de formação de adultos realizadas no território em estudo. Normalmente, embora se registe o predomínio de uma lógica sob as restantes, as outras podem também manifestar-se e coexistir num mesmo tipo de prática.

2.4.3 A lógica da *ortopedia social*

As entidades que privilegiam uma intervenção baseada na lógica de ortopedia social tendem a considerar a formação como um fim em si mesmo. Nestes casos, a formação é promovida numa forte relação com as políticas activas de emprego, nomeadamente, com a preocupação do cumprimento de metas políticas. A formação é entendida como uma estratégia para minimizar os problemas de desemprego e de exclusão social. A lógica de ortopedia social fundamenta-se no pressuposto de que o desemprego resulta, sobretudo, de défices de formação. Deste modo, estabelece-se uma relação linear entre a formação e a (re)inserção profissional. As entidades realçam, nestes casos, o carácter social da formação que, funcionando como "almofada social", permite acautelar situações de crise. A formação, realizada com base nesta lógica, visa a resolução de problemas pessoais e tem como finalidade a resolução e prevenção de problemas de carácter social.

Os responsáveis das entidades que privilegiam a lógica de ortopedia social foram, no geral, muito concisos quando questionados sobre os vários elementos referentes à organização e funcionamento da dinâmica formativa. Esta situação pode estar relacionada com vários aspectos interdependentes: por um lado, porque esta formação é organizada com um carácter, essencialmente, político e administrativo, em que a principal preocupação é a concretização de

metas de execução física e financeira, quer para rentabilizar os fundos comunitários, quer para cumprir as metas de política nacional (Plano Nacional de Emprego e Plano Regional de Emprego); por outro lado, os processos de organização e funcionamento obedecem a dispositivos pré-formatados, que seguem sempre os mesmos procedimentos e parâmetros, tornando-se uma rotina relativamente à qual é difícil adoptar uma postura de análise crítica, uma vez que os pressupostos e fundamentos de intervenção estão naturalizados; e por fim, o facto da intervenção destas entidades ser, essencialmente, orientada para a concretização de orientações superiores, notando-se uma margem de autonomia muito reduzida, ou mesmo nula, no que respeita às opções de carácter mais estratégico. Este tipo de lógica é notória nas entidades que, apesar de intervirem a nível local, estão muito dependentes de directivas centrais (nacionais e comunitárias) e, normalmente, subordinadas às agendas políticas, como é o caso dos Centros de Formação Profissional do IEFP (de Beja, Aljustrel e Santiago do Cacém). Através da análise das práticas, verifica-se a aposta na quantidade de formação e na diversidade de áreas formativas. Contudo, a oferta apresenta um carácter repetitivo em anos consecutivos. A entrevistada do Centro de Formação Profissional de Beja afirma: "*temos uma grande diversidade de áreas […] temos muita coisa [...] em 1990, [iniciámos] com 15 acções no máximo, neste momento temos mais de 70 acções no terreno*" (E2). Ao longo das entrevistas, os responsáveis das entidades que privilegiam a lógica da ortopedia social orientaram o seu discurso, principalmente, para as questões relacionadas com a quantidade da oferta formativa, quase sempre sem mencionar o diagnóstico, os objectivos da formação, as áreas formativas, a selecção dos formandos e formadores, o acompanhamento e os resultados.

Esta dinâmica tem permitido o desenvolvimento de formação sem que se registe a preocupação de atender às especificidades dos territórios e das pessoas envolvidas. As formações são planeadas em função dos recursos financeiros e da tipologia de públicos-alvo, ou seja, formação para desempregados de longa duração, para jovens à procura de primeiro emprego, e para públicos desfavorecidos. As áreas formativas são identificadas em função dos equipamentos disponíveis na entidade, das características gerais dos públicos-alvo (género, idade, escolaridade) e das suas possíveis expectativas, dos dispositivos formativos já formatados na entidade e da disponibilidade de formadores. As áreas formativas surgem através do perfil (idade e género) dos inscritos nos Centros de Emprego, como refere a entrevistada do Centro de Formação Profissional de Beja: "*em função das inscrições que lá têm [os Centros de Emprego] temos um bocadinho o perfil*" e acrescenta *"se são grupos de mulheres se calhar investimos numa jardinagem, costura, cozinha, serviço de mesa, se há um grupo misto, já temos que ir para outras áreas que possam agradar a homens e a mulheres, que seja aliciante para*

ambos" (E2). Nestes casos, os entrevistados têm como ponto de partida os recursos (financeiros, físicos e humanos) e as ofertas formativas disponíveis na entidade e depois identificam o público disponível e que cumpre os requisitos exigidos pela candidatura.

A promoção de uma intensa oferta formativa (opção pela quantidade) tem um conjunto de consequências na dinâmica das entidades. Estas entidades evitam a organização de formação com componente em contexto de trabalho e apostam em modalidades que privilegiam a componente teórica ou a prática simulada. No Centro de Formação Profissional de Aljustrel, até ao momento de realização da entrevista, realizaram apenas por curso EFA B2, e reconhecem que os EFA B3 colocam outro tipo de exigência e preocupação na selecção das áreas dos cursos, surgindo, inclusivamente, a necessidade de haver uma articulação com as entidades empregadoras locais. Essa tendência também se regista na actividade do Centro de Formação Profissional de Beja, "*temos só 2 cursos B3, os outros são todos B2*" (E2). Estas opções resultam da incompatibilidade entre a aposta na quantidade de formação e a possibilidade de articulação e de envolvimento das entidades empregadoras do território, como se verifica: "*a grande dificuldade depois é arranjar postos de trabalho, quando agora é obrigatório a prática em contexto de trabalho em todas as outras acções de formação, em todas as outras modalidades"* (E2). Esta dificuldade tem vindo a aumentar, porque são cada vez mais as formações que exigem estágio ou prática em contexto de trabalho*: "nós estamos a lotar a empresas tanto a nível do posto de trabalho da aprendizagem, como da qualificação, como dos EFA B3*" (E2). Estas entidades seguem orientações superiores que nem sempre são fáceis de compatibilizar. Neste caso, trata-se de compatibilizar a quantidade e a diversidade da oferta formativa com a definição de cursos em função das problemáticas e áreas de intervenção dos empregadores locais, para garantir uma componente da formação em contexto de trabalho. A reduzida dinâmica empresarial no território coloca estas entidades formadoras numa situação dilemática difícil de gerir: ou continuam a apostar na quantidade da oferta formativa, ou diminuem a sua oferta e apostam em formações mais pertinentes, enquadradas na dinâmica empresarial do território.

A selecção dos formandos e dos formadores restringe-se, unicamente, a aspectos de carácter administrativo. Os critérios usados nessa selecção limitam-se a garantir a conformidade com os requisitos exigidos para o acesso ao financiamento dos programas comunitários. Nos formandos esses requisitos estão relacionados com a idade, escolaridade, situação face ao emprego; no caso dos formadores com a posse do CAP e a adequação da formação académica ao módulo a ministrar. Trata-se de promover formação em função da disponibilidade e dos requisitos dos instrumentos financeiros. Este procedimento é oposto ao que acontece nas

entidades que privilegiam uma lógica de intervenção comunitária, cujo ponto de partida são os problemas locais; os dispositivos formativos são definidos "à medida", para permitir a resolução desses problemas; a selecção dos formandos é efectuada de acordo com os objectivos do projecto formativo; e a selecção da medida de financiamento é efectuada em função da possibilidade desta respeitar a especificidade da candidatura. No caso dos Centros de Formação, a maior parte da oferta formativa resulta de orientações políticas externas, como se verifica através das palavras da entrevistada do Centro de Formação Profissional de Beja: "*depois orientaram as coisas de modo a que apostássemos mais no nível III da aprendizagem […] nós não estamos as fazer B1, houve orientações para que não fizéssemos B1, estamos a investir no B2 e no B3, nem estamos a fazer B2+B3, estamos a fazer separadamente, o B2 e o B3*" (E2). A entrevistada, quando questionada sobre os motivos destas opções, menciona: "*para este ano, não lhe sei explicar porquê, mas temos só 2 cursos B3, os outros são todos B2, parece-me que havia mais inscrições, público para B2*" (E2). A lógica da ortopedia social assume uma grande importância no território em estudo, o que se pode confirmar, entre outros aspectos, através do elevado peso da formação para desempregados face ao total da formação realizada. Deste modo, pode-se inferir que é também este tipo de formação que absorve a maior parte dos recursos financeiros disponíveis (Quadro 5 e Cf. Quadro 8, Anexo 3).

As entidades promotoras que privilegiam a lógica da ortopedia social encaram a própria formação como um período de inserção, porque permite atenuar a falta de ocupação e de espaços de socialização. Além disso, a bolsa atribuída é encarada como uma mais-valia financeira importante para o equilíbrio da economia familiar. Esta ideia transparece no discurso dos entrevistados: "*elas tiveram uma possibilidade de inserção, fizeram formação e depois durante um ano estiveram inseridas em contexto de trabalho"* (Santa Casa da Misericórdia de Mértola – E27). Nestes casos, não se regista a preocupação com a articulação entre as motivações e interesses dos formandos e a área de formação promovida. Isso é notório na afirmação: "*se for um EFAB2, a parte profissional não é muito grave mesmo que não seja muito o gosto deles, porque é só a primeira unidade*" (Centro de Formação Profissional de Beja – E2). Esse discurso também é evidente nas entidades que organizam formação predominantemente orientada para outras lógicas, mas que, pontualmente, promovem formação orientada para a ortopedia social, como se verifica na afirmação da entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola: "*a vinda delas para a formação não é porque gostam muito daquela área, ou porque gostam muito disto ou muito daquilo, é a questão do convívio, é a questão de terem contacto com outras pessoas, o falarem com outras pessoas*" (E4). O responsável da Associação de Municípios também salienta: "*por vezes, mesmo que a formação não se*

relacione muito com aquilo que a pessoa pretende fazer no futuro enquanto está lá está a aprender qualquer coisa" (E6).

A lógica inerente à concepção e funcionamento da formação influencia decisivamente os públicos e a sua postura face ao processo. As entidades reconhecem que, neste tipo de formação, a adesão dos formandos resulta, sobretudo, da existência da bolsa. Quando a formação é organizada com base numa lógica de ortopedia social, gera-se um ciclo vicioso que é difícil de quebrar. Por um lado, as entidades consideram que as expectativas e o perfil dos formandos não permitem que a formação assuma objectivos mais exigentes e isso reflecte-se na forma como concebem e organizam todo o processo formativo, nomeadamente, na definição do percurso formativo e na identificação das áreas formativas; por outro lado, os formandos reforçam a ideia que têm da formação, ou seja, que a sua principal mais-valia é financeira. Quando as entidades não se preocupam em adaptar as áreas formativas aos interesses dos formandos e aos problemas e oportunidades locais, a formação não é percepcionada pelos formandos como uma mais-valia que permite a realização de aprendizagens a nível pessoal, em geral, e a nível profissional, em particular, mas como uma mais-valia financeira. Deste modo, é legitimo que os formandos adiram à formação pelo facto de haver bolsa: "*se vêm para o curso por causa da bolsa é uma questão tão legítima como outra qualquer*" (Associação de Defesa do Património de Mértola – E4). A importância da bolsa na adesão à formação é reforçada pela Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar: "*nos Cursos do Centro de Formação noto que há uma grande adesão por causa da bolsa […] a bolsa tem toda a influência, especialmente para as pessoas desempregadas, pessoas com trinta e tal anos, quarenta e tal anos, estão desempregadas e é aliciante para eles",* acrescentando, *"embora com muito sacrifício fazem o 9º ano, por vezes não com o objectivo da escolaridade, mas sim para receberem a bolsa, que é o que acontece em quase todos os cursos com bolsa. Perverte um pouco o sistema, mas dadas as dificuldades económicas das pessoas é normal"* (E10.1). Para esta entrevistada, a existência da bolsa de formação contribui para a captação dos designados "não-públicos", mas, na maioria das vezes, as pessoas não estão motivadas para a formação e os resultados na aprendizagem, são bastante reduzidos.

Para a Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar, o estilo de vida dos adultos pouco escolarizados não lhes exige, na maioria dos casos, a obtenção de um nível de escolaridade mais elevado e/ou um maior domínio de conhecimentos e, portanto "*não sentem necessidade de evoluir intelectualmente, sentem só necessidade de fazer cursos por causa da bolsa […] para conviverem umas com as outras não é necessário possuírem mais escolaridade, para se dedicarem ao campo também não"* (E10.1). Neste caso, não é a

existência da bolsa que perverte o sistema, ideia que os entrevistados reforçam, o que perverte o sistema é a lógica de concepção e funcionamento deste tipo de formação. A entrevistada da Santa Casa da Misericórdia de Mértola realça: "*em muitos casos [aderem à formação devido à bolsa]. Nós tentamos que estas pessoas ganhem gosto pela actividade de interesse social […] quando se trata de jovens há sempre a resistência ao trabalho com idosos […]*" (E27). Esta entrevistada reconhece que algumas pessoas frequentam a formação enquanto "ocupação ou profissão". Elas estão disponíveis para frequentar a formação, mas depois rejeitam as oportunidades de inserção profissional na área, "*para fazer esta formação as pessoas até aderem, mas depois quando precisamos de pessoas para trabalhar aqui, ou para fazer férias é muito difícil*" (E27). Esta situação reforça, mais uma vez, a importância da selecção dos formandos tendo como referência os seus projectos de vida, o que parece ser descurado, a maior parte das vezes, neste tipo de prática formativa orientada para a ortopedia social. Gera-se a concepção de que o mais importante é a participação na formação e não a área formativa e reforça-se a ideia da "formação pela formação". Envolvidos neste tipo de lógica, os formandos tendem a reproduzi-la.

Os adultos desempregados que aderem à formação tendem a considerá-la como uma alternativa ao trabalho remunerado, como revela uma formanda entrevistada: "*eu tenho colegas que andaram comigo que chegaram a fazer atrás de um outro, atrás de um outro [curso]*" (E10.5.3)). Outra formanda destaca: "*estou a fazer o curso de Tecelagem, não se apanham trabalhos... estou a fazer o curso na Associação Dobadoira, como não se arranja mais nada, vai-se aproveitando*" (E11.4.7). A realização de cursos sucessivos é destacada por outra formanda: "*o primeiro que fiz foi de tecelagem, durante um ano, depois tive um espaço sem curso nenhum, fiz um de bordados à mão, depois tive num café 2 anos por minha conta, depois vim para o curso de jardinagem, o B2, depois do de jardinagem fiz o de cozinha (E11.4.12).* Esta entrevistada realizou um conjunto de formações em áreas muito diversificadas, reconhecendo que nenhuma delas se enquadrava no seu projecto profissional, *"eu queria mais era o de pastelaria*". A entrevistada realizou um conjunto de formações, mas reconhece que não teve oportunidade de frequentar formação na área que ia de encontro ao seu projecto profissional, "*eu tenho lá uma casinha e estava a pensar abrir e fazer de Pastelaria, para vender para cafés, era o interesse de fazer o curso de Pastelaria" (E11.4.12)*. Nestes casos, regista-se um ciclo difícil de quebrar: as entidades propõem a formação sem que haja uma articulação entre o domínio formativo e os projectos de vida das pessoas, por seu turno, as pessoas aderem ao que lhes é proposto pelas entidades, ainda que a área formativa não lhes desperte o mínimo interesse. No momento de realização da entrevista a entrevistada estava no início de um curso

na área da pastelaria, "*é um bocadinho longe, mas tem de ser*", revelando uma grande motivação mas também alguma frustração pelo facto de só no momento isso ter sido possível.

O desajustamento entre a oferta formativa e as motivações dos adultos, a falta de rigor na selecção dos formandos e o entendimento da formação enquanto ocupação são elementos evidentes na sua afirmação: "*o de cozinha foi nos Bombeiros em Aljustrel, esse é o meu preferido […] só que não esperava de ser um B3 e caí lá, no primeiro dia que fui lá a senhora que está na secretaria e eu disse: Não me diga que é o que eu estou a ver além, um B3, é muito tempo!"*, acrescentando, *"Eu disse que nunca ia fazer um B3, achava que devia fazer um curso, mas um B3, não! Vai dar 1840 horas, são quase 17 meses… Mas eu ainda tenho mais interesse é no curso de Pastelaria, este é de Pastelaria e Panificação" (E11.4.12).* O discurso de outra entrevistada corrobora este entendimento da formação: "*já me inscrevi nuns quantos, mas não apareceu nenhum ainda, tinha-me inscrito em geriatria, de costura ou de cozinha, inscrevi-me naqueles que viessem, estava interessada em fazer algum, como estava interessada inscrevi-me naqueles que havia*" (E10.5.2). Os adultos entrevistados reconhecem a importância da formação enquanto espaço de socialização, porém, esta mais-valia podia ser reforçada com a organização de formação com sentido para as pessoas envolvidas. Uma das entrevistadas refere a importância da formação enquanto espaço de socialização e de convívio: "*sentia-me muito bem lá porque as colegas eram muito minhas amigas, gostavam muito de mim, tínhamos o nosso grupinho, íamos a café comer o nosso bolinho, depois tivemos também jantares com a professora, almoços" (E10.5.3).*

As parcerias e a articulação com outras entidades não têm constituído uma área de aposta dos actores locais que privilegiam a formação numa óptica da ortopedia social, salvo raras excepções. Estas entidades, mesmo quando contactadas por outros actores locais no sentido de estabelecerem parcerias e a articulação da oferta formativa, têm-se mostrado pouco disponíveis para o trabalho conjunto e partilha de informação. Porém, as orientações políticas tendem a privilegiar os resultados da formação em termos de empregabilidade, o que exige uma maior articulação com as entidades empregadoras. O Centro de Formação Profissional de Beja tem um técnico responsável pela articulação com o tecido empresarial e que, para além de mobilizar as entidades empregadoras para o acolhimento de estagiários, procura também identificar as áreas em que as entidades consideram pertinente a realização de formação. Na formação dirigida aos jovens, este tipo de articulação tem permitido bons resultados, quer no acolhimento de estagiários, quer depois na sua inserção profissional.

O acompanhamento promovido por estas entidades refere-se, essencialmente, à supervisão durante a formação, numa tentativa de identificação e correcção de problemas. A

articulação com outras entidades locais é direccionada para a realização da componente de formação em contexto de trabalho, embora não sejam mencionadas parcerias, nem a auscultação dos actores locais. Através das entrevistas realizadas aos representantes das maiores entidades empregadoras dos concelhos em estudo verificou-se que, na maioria das vezes, o contacto com o Centro de Formação Profissional era inexistente ou apenas orientado para a colocação de formandos e estagiários na entidade, não havendo qualquer tipo de informação, articulação e parceria sobre as questões da formação, nomeadamente, a formação para activos. Apenas duas entidades (Lar Jacinto Faleiro em articulação com o Centro de Formação Profissional de Aljustrel e o Centro Paroquial de Ervidel com o Centro de Formação Profissional de Beja) referiram projectos de formação para os seus trabalhadores em colaboração com o Centro de Formação Profissional e, em ambos os casos, a iniciativa do trabalho em articulação partiu das entidades empregadoras e foi pontual.

As entidades que organizam formação numa lógica, essencialmente, orientada para a ortopedia social deparam-se com um conjunto de dificuldades na dinâmica formativa, que se repercutem directamente na motivação, na assiduidade e na taxa de desistência dos formandos. Esta situação está relacionada com um conjunto de factores que se influenciam mutuamente, tais como: a reduzida motivação dos adultos para a participação na formação proposta; o carácter obrigatório que a formação pode assumir em algumas situações, principalmente, para os públicos beneficiários do rendimento social de inserção e beneficiários do subsídio de desemprego; a inadequação do percurso formativo, das metodologias e da área formativa às características dos formandos. A entrevistada do Centro de Formação Profissional de Beja afirma: "*se é um público de baixa escolaridade, se são beneficiários do rendimento social de inserção, já acaba por ser mais difícil, a integração, prendê-los à formação, levá-los a que não faltem*" (E2). O que também acontece com formandos que frequentam a formação por indicação do Centro de Emprego: "*sentem-se pressionados, nesses nem sempre mesmo nós mostrando a vantagem eles se envolvem* […] *eles são encaminhados para todas as modalidades, desde que seja um curso para desempregados" (E2).* A perspectiva assistencialista é notória na afirmação "*são pessoas problemáticas que nunca aproveitarão nada em lado nenhum, isto é um discurso um bocado derrotista, mas é verdade, nós temos aqui formandos a quem já demos 3, 4 hipóteses e não aproveitam, as pessoas não querem ajuda*" (E2).

As fragilidades associadas a este tipo de formação estão relacionadas com o facto de, na maioria dos casos, não haver a preocupação de articular os projectos de vida dos formandos com a dinâmica formativa, perdendo-se assim a possibilidade de potenciar os efeitos da formação na vida das pessoas. A imagem dos processos formativos formais pode ser facilmente

pervertida, correndo-se o risco de as pessoas deturparem o sentido da formação, passando a encarar os seus benefícios apenas na perspectiva financeira. A formação é tida como um fim em si mesmo, partindo-se do pressuposto que a sua participação na formação resolve, ainda que transitoriamente, a questão da inserção social. Isso é evidente na afirmação: "*neste período inserimos estas famílias, elas estiveram um ano inseridas*" (Santa Casa da Misericórdia de Mértola – E27). O facto da formação ser organizada em função de tipologias de público-alvo também origina algumas fragilidades. As pessoas em formação convivem com outras cuja situação é idêntica à sua, trata-se, maioritariamente, de desempregados e, em alguns casos, de adultos com dificuldades de inserção social, o que torna mais difícil que a relação entre pares funcione como um factor de mobilização e de identificação de novas oportunidades. Estas fragilidades assumem relevo quando se percebe que, a maior parte da formação realizada neste território se baseia na lógica da ortopedia social e se constata que os resultados daí provenientes, quer em termos pessoais, quer em termos sociais, são muito reduzidos.

As potencialidades associadas a este tipo de processo formativo resultam precisamente do facto de algumas pessoas, ainda que poucas, conseguirem rentabilizar a oportunidade formativa para repensar os seus projectos de vida. Nestes casos, a formação pode funcionar como uma oportunidade para a descoberta de interesses pessoais, para o aumento da auto-estima e da autonomia, para a promoção de condições individuais que permitam a procura de informação e o estabelecimento de contactos importantes para a redefinição de projectos de vida. Quando se trata de mulheres domésticas, a participação na formação pode ter efeitos a nível pessoal que nem sempre são fáceis de perceber. Trata-se de mudanças de comportamentos, de atitudes e de forma de estar na vida, que podem ter efeitos duradoiros e constituírem o ponto de partida para outras mudanças mais visíveis na vida destas pessoas. A entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola refere: "*algumas quando chegam vêm com um ar muito acanhado... depois nota-se na forma de vestir, na forma de estar, muito mais desinibidas*" (E4). A própria bolsa contribui para aumentar a autonomia dos formandos, sobretudo, quando se trata de mulheres que nunca tiveram nenhum tipo de remuneração ao longo da sua vida, como é o caso de algumas mulheres domésticas. A entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola refere "*encaramos a bolsa como o "chamariz" em alguns casos, porque as pessoas quando cá estão depois já não estão só pela bolsa, a mais-valia que tiram vai para além da questão da bolsa*" (E4).

A formação na área geriatria e do apoio à família e à comunidade para jovens desempregados, organizada pela Santa Casa da Misericórdia de Mértola, enquadra-se na perspectiva de ortopedia social, mas também se inspira um pouco na lógica de desenvolvimento

organizacional, porque a formação realizada tem vindo a funcionar como uma estratégia de selecção e recrutamento para a própria instituição, *"a Misericórdia ficou com algumas delas*" (E27). Esta formação embora seja direccionada para públicos considerados desfavorecidos, a oferta formativa privilegia áreas em que é possível a inserção profissional na entidade, por isso ela investe na alternância e dá primazia à formação em contexto de trabalho. A entrevistada da Santa Casa da Misericórdia de Mértola refere que apesar de haver uma reduzida adesão inicial, por parte dos jovens, à formação na área de apoio ao idoso, estes vão progressivamente ficando mais motivados. Ou seja, apesar de inicialmente aderirem pela questão da bolsa, ao longo da formação "*ganham gosto*" pela área do curso (E27). O despertar para novas áreas profissionais resulta das características da dinâmica formativa, principalmente, do peso da componente prática e do acompanhamento realizado ao longo do processo e após o final da formação.

A responsável da Associação de Defesa do Património de Mértola identifica o caso de uma ex-formanda que repensou o seu projecto de vida, após o final de uma formação na área de gestão hoteleira que frequentou na entidade: "*um dia chega aqui e diz-me — Na Amendoeira não há nada e se eu abrisse lá um café? Então falámos muito, quer comigo, quer com o Presidente da Direcção e neste momento ela tem o projecto aprovado na Câmara, já tem um empréstimo e está a fazer as obras*" (E27). Por vezes, as formações predominantemente baseadas na lógica da ortopedia social têm inerente uma determinada preocupação de qualificação individual, ainda que esta não seja o seu principal objectivo, como ocorreu no curso de hortofloricultura dirigido a homens desempregados, promovido pela Santa Casa da Misericórdia de Mértola. Este curso, dirigido a um público socialmente desfavorecido tinha por objectivos o desenvolvimento de competências técnicas no domínio da agricultura e espaços verdes, de modo a favorecer a inserção profissional: "*era, sobretudo, para eles ficarem com uma formação na área, depois se quisessem seguir essa profissão [...] foi pena eles não terem continuado, nenhum deles ficou nesta área, mas penso que eles gostaram, um deles ficou na Câmara, nos espaços verdes*" (E27). As potencialidades da formação baseada na lógica da ortopedia social são raras e resultam, especialmente, de factores individuais que caracterizam os formandos ou de situações em que esta dinâmica é influenciada por outras lógicas formativas, predominantes nessa entidade.

2.4.4 A lógica de *desenvolvimento organizacional*

As entidades que percepcionam a formação numa lógica de desenvolvimento organizacional apostam na formação como uma estratégia de gestão de recursos humanos orientada para o desenvolvimento de projectos estratégicos. A formação orientada para a lógica de desenvolvimento organizacional apresenta um conjunto de características idênticas à formação realizada segundo a lógica de intervenção comunitária. Em ambos os casos, a prática formativa é uma estratégia para a concretização de objectivos mais amplos. A formação é encarada como um meio e não como um fim em si mesmo. A natureza dos projectos é o elemento que permite distinguir estes dois tipos de lógica. Na formação orientada para a lógica de intervenção comunitária, os projectos são, sobretudo, de ordem pessoal e social/comunitária; no outro tipo de lógica, os projectos são organizacionais. Neste caso, trata-se de projectos de controlo de qualidade, projectos de melhoria da prestação de serviços, projectos de modernização, de aumento de produtividade e de prevenção de acidentes de trabalho.

A organização da formação com base numa lógica de desenvolvimento organizacional é evidente na maioria das entidades empregadoras contactadas que promovem formação, como é o caso da Pirite-Extracção, da Reust, da Sociedade de Explosivos, da Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel, da Santa Casa da Misericórdia de Ourique, da Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel, do Lar Jacinto Faleiro e do Centro Paroquial. A Câmara Municipal de Mértola apresenta uma tendência de organização de formação baseada neste tipo de lógica e a Câmara Municipal de Aljustrel tem organizado, ainda que pontualmente, algumas formações orientadas para o desenvolvimento organizacional. A formação orientada para o desenvolvimento organizacional centra-se na melhoria de competências dos trabalhadores. Ou seja, pretende-se que os trabalhadores adquiram e/ou aperfeiçoem um conjunto de conhecimentos que lhes permita uma adaptação rápida às exigências e aos projectos da entidade empregadora. Nestes casos, a formação é concomitante com a implementação de mudanças organizacionais e é concebida como uma estratégia que permite preparar e a adaptar os indivíduos às mudanças em curso. A formação é entendida como uma estratégia ao serviço da gestão de recursos humanos, o que é evidente no discurso dos entrevistados. Nestes casos, é orientada para a preparação dos trabalhadores da instituição ou para a formação de pessoas que podem vir a ser recrutadas para trabalhar na instituição, o que é evidente no discurso da responsável pela formação da Santa Casa da Misericórdia de Mértola: "*a formação surgiu na instituição quando se sentiu essa necessidade de assegurar a qualidade dos serviços […] para além de formar os activos da instituição sempre que há abertura de uma valência surgiu a*

necessidade de formar [como forma de selecção e recrutamento]" (E27). Em ambas as situações, a formação é percepcionada como um meio ao serviço do aumento da qualidade dos serviços prestados*: "a instituição vê-se confrontada com uma situação em que se exige cada vez maior qualidade nos serviços, [...] o utente requer e a instituição também quer prestar bons serviços*". A responsável pela formação na Santa Casa da Misericórdia de Ourique diz: *"[apostámos na formação] de ajudantes de lar porque é um sector mais minucioso, mais complicado e acho que as pessoas devem estar actualizadas*" (E26).

A formação visa, essencialmente, a aquisição e aperfeiçoamento de saberes e competências, como destaca o responsável da Pirite-Extracção: *"a nossa actividade principal é extracção de minério, que é uma actividade muito exigente do ponto de vista da segurança e da especificidade da função, isto é um trabalho de equipamento intensivo, não é mão de obra intensiva […] nós temos equipamentos complicados e temos pessoal com pouca formação"* (E18). Neste caso específico, como não há em Portugal instituições que promovam formação para mineiros é a empresa que a realiza internamente "*temos que ter muitas competências internas […] nós temos que lhes dar esses conhecimentos*" (E18). O responsável da Sociedade Explosivos também expressa a aposta na formação como uma estratégia associada ao projecto de certificação qualidade da empresa "*começámos a organizar a formação um pouco melhor por causa da ISO […] para algumas áreas de melhoria pode ser importante apostar na formação, é uma ferramenta, não é só dar formação por dar, é para atingir um determinado objectivo" (E20)*. Na Reust, o plano de formação está articulado com o projecto de certificação de qualidade dos serviços prestados pela empresa, e a formação é realizada em contexto de trabalho. Na Corporação de Bombeiros Voluntários, a formação também é uma estratégia para a qualificação dos bombeiros, como forma de assegurar a melhoria das suas competências e da qualidade dos serviços prestados à comunidade.

O diagnóstico da formação é um dos aspectos que apresenta algumas diferenças entre as entidades que promovem formação baseada na lógica de desenvolvimento organizacional. Por um lado, as entidades empregadoras do sector social e público (Santa Casa da Misericórdia de Mértola, Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel, Santa Casa da Misericórdia de Ourique, Centro Paroquial, Lar Jacinto Faleiro e Câmara Municipal de Mértola) articulam o diagnóstico resultante dos projectos organizacionais e da missão da instituição, com a opinião dos trabalhadores, relativamente ao seu desempenho, às suas dificuldades e problemas. O que é evidente na afirmação da responsável do Lar Jacinto Faleiro: "*as pessoas é que têm que fazer a formação na área onde acham que tem interesse e não impingir às pessoas formação só para elas terem formação […] foram elas próprias que sentiram a necessidade e pediram e foram*

elas que se manifestaram" e acrescenta "não foi algo que veio por vir foi algo que elas sentiram necessidade de formação e nós aproveitámos essa necessidade" (E25). Estes pedidos podem ocorrer no dia-a-dia ou em momentos de reflexão e análise das práticas profissionais, realizados pelos técnicos, como destaca a responsável do Lar Jacinto Faleiro, *"nós também temos momentos de reuniões sectoriais e onde as pessoas nos dizem as dificuldades que estão a ter […] estávamos a falar no idoso, o que é que se poderia mudar no dia-a-dia, e muitas delas disseram, eles ficam muito tempo sentados […], e sugeriram aí [o curso de animação]"* (E25). A formação pode, igualmente, resultar da informação recolhida pelos próprios técnicos. Estes procuram estar atentos para identificar áreas problema no funcionamento da instituição, o que é notório na afirmação da responsável do Lar Jacinto Faleiro: *começámos a perceber que a nível da diabetes os nossos utentes […] descompensavam porque as pessoas que cá estavam faziam o melhor que sabiam, mas não era o suficiente […] tinham muita dificuldade em controlar a insulina e de facto tiveram de ter formação a esse nível*" (E25).

A recolha de informação realizada pelos técnicos no dia-a-dia permite a identificação de problemas que podem ser corrigidos com o recurso à formação: "*é no dia a dia que vamos constatando, a diabetes era porque na altura tínhamos imensos diabéticos e surgiam constantemente dúvidas em relação à doença, umas conheciam pouco, outras conheciam mais, havia dúvidas sobre a maneira de lidar com as pessoas" (E24.1)* Nesta entidade a formação sobre as gruas elevatórias surgiu, porque tinham utentes com reduzida mobilidade e com muito peso. Algumas entidades preferem elaborar um questionário com uma listagem de possíveis áreas de formação, onde os trabalhadores indicam as suas preferências*: "passamos uma folha com as áreas onde nos podemos candidatar, eles respondem, e onde temos mais pessoas para ter formação é onde solicitamos […] fazemos um diagnóstico, fazemos um levantamento junto dos funcionários e das chefias e depois consoante aquilo que referem assim definimos o Plano de Formação"* (Santa Casa da Misericórdia de Mértola – E27). Quando se trata de formação que visa preparar e identificar pessoas para trabalhar futuramente na instituição, as entidades investem nas áreas em que apresentam mais carências de recursos humanos. Os funcionários da Câmara Municipal de Mértola, para além de identificarem áreas formativas relacionadas com as suas áreas de trabalho, podem também identificar outras áreas do seu interesse: "*as pessoas inscrevem-se em áreas onde estão a desenvolver a sua actividade, matéria mais ligada com a área onde estão integrados e depois podem também propor-se a outras áreas através da auto-formação, temos um crédito de horas para auto-formação*" (E28). Nestas entidades há uma tentativa de articular os interesses organizacionais com eventuais interesses pessoais.

Nas empresas o diagnóstico da formação resulta, essencialmente, dos projectos organizacionais e as áreas formativas são definidas em função das fragilidades identificadas e dos projectos futuros, o que acontece na Pirite-Extracção, na Reust e na Sociedade de Explosivos. Esta estratégia está patente nas seguintes afirmações: "*proponho um diagnóstico de formação, depois com esse diagnóstico fazemos um plano de formação para a empresa e neste caso o diagnóstico está estreitamente relacionado com os planos de investimento da empresa" e acrescenta "para o ano sabemos que vamos iniciar a nossa actividade de zinco, nós sabemos que temos que ter outros equipamentos e dar formação às pessoas para trabalharem com esses equipamentos" (E18).* Nas empresas a formação está directamente associada aos planos de investimento, como destaca o responsável da Pirite-Extracção*: "isto está tudo interligado, felizmente aí trabalhamos muito bem, temos o plano de formação, temos o plano de investimento e temos o orçamento*" (E18). Nas empresas, o diagnóstico pode ocorrer anualmente e resulta de um conjunto de elementos, como menciona o responsável da Sociedade de Explosivos*: "faz-se uma análise global de várias coisas […] fazer uma síntese das reclamações, síntese e segmentação das não conformidades, síntese e tratamento dos inquéritos que foram enviados aos clientes, acções correctivas, auditorias internas, auditorias externas, tudo isso entra para informação*" (E20). A informação recolhida através das várias fontes permite identificar problemas e projectos futuros, o que é destacado pelo responsável da Sociedade de Explosivos: "*em função disso são identificadas as áreas de melhoria e para algumas áreas de melhoria pode ser importante apostar na formação, é uma ferramenta, não é só dar formação por dar, é para atingir um determinado objectivo*" (E20).

A qualidade da formação é uma das principais preocupações dos responsáveis das entidades que desenvolvem formação orientada para o desenvolvimento organizacional. A formação implica investimento financeiro e/ou investimento em tempo e visa a promoção de competências consideradas fundamentais para a melhoria do desempenho das funções do trabalhador. A formação é definida "à medida" de cada situação, para garantir a adequação da mesma às mudanças organizacionais. Regista-se uma grande preocupação com os conteúdos da formação, com a articulação entre a componente teórica e prática e com a componente prática em contexto de trabalho. A concepção de formações "à medida", a adequação do conteúdo da formação, a importância atribuída à componente prática, à prática em contexto de trabalho, à reflexão sobre as práticas profissionais e o recurso a formadores com muita experiência e conhecedores da instituição são elementos presentes nas afirmações dos entrevistados. A responsável da Santa Casa da Misericórdia de Mértola diz: "*fomos nós que organizámos tudo, organizámos os módulos, os conteúdos, contratámos os formadores, nós já*

temos uma bolsa de formadores e recorremos a eles" (E27). A formação é concebida "à medida" dos problemas da instituição, *"eu tenho sempre essa preocupação [de haver reflexão sobre a experiência e as práticas das pessoas durante a formação]. Como é que fazemos? Como é que podemos melhorar?*" (Santa Casa da Misericórdia de Mértola – E27).

A componente prática, por vezes em contexto de trabalho, é tida como fundamental na formação, nomeadamente, quando esta é frequentada por adultos pouco escolarizados: "*tem de ser no posto de trabalho, é a nossa estratégia... falta de escolaridade tem de ser on-job, com acompanhamento do pessoal"* (E18). A formação no contexto de trabalho, para além de ser mais eficaz na aquisição dos saberes e no desenvolvimento das competências necessárias, também é uma estratégia que permite assegurar alguma produtividade por parte dos trabalhadores, como afirma o responsável da Pirite-Extracção *"o que fazem durante a sua formação, acaba por ser produção para a empresa, é um espaço isolado do sistema produtivo, mas eles com as suas máquinas a trabalhar acabam por fazer alguma coisa e acabam por produzir*" (E18). A formação em contexto de trabalho é percepcionada como uma modalidade formativa muito pertinente, devido à sua eficácia, o que é evidente na afirmação do entrevistado da Câmara Municipal de Mértola: "*este ano estamos a pensar fazer para todos os trabalhadores, mas mais prática e se possível no local de trabalho […] estamos também a pensar na Informática no local de trabalho",* e acrescenta, *"há muitas coisas no computador que nos poderiam facilitar o trabalho e que não utilizamos e é mais fácil as pessoas aprenderem com os documentos com os quais trabalham no dia-a-dia […] em princípio vamos ver se o nosso pessoal de Informática conseguia assegurar essa formação*" (E28). A organização da formação "à medida", também é mencionada pelo entrevistado do Centro Paroquial: "*recrutámos os formadores, mas fomos nós que organizámos toda a formação, o IEFP só financiou a formação. Contratámos vários técnicos, desde médicos […] nós tivemos que pensar nos conteúdos, nas várias áreas a abordar*" (E23). A formação realizada pela Corporação de Bombeiros Voluntários articula a componente teórica com a prática: "*é teórica e prática ao mesmo tempo, teórica a nível de incêndios, buscas e salvamentos, depois temos manobras práticas, escalada de edifícios em altura, de ordem unida, o marchar, estabelecer circuitos de mangueiras para atacar os incêndio*" (E22.1).

A selecção dos formandos é um elemento que apresenta algumas diferenças nas entidades que realizam formação numa lógica de desenvolvimento organizacional. Nas entidades em que esta lógica preside, os trabalhadores são convocados para formação pelas chefias, em função das suas áreas de trabalho e dos projectos organizacionais, o que é evidente nas empresas Pirite-Extracção e Reust. Contudo, há entidades que, embora organizem

formação baseada na lógica de desenvolvimento organizacional, quando se trata da selecção dos trabalhadores para a formação apresentam algumas semelhanças com as entidades onde predomina a lógica de qualificação individual. Nestes casos, a formação é entendida, globalmente, como um projecto da organização, mas considera-se fundamental envolver os trabalhadores na identificação das áreas formativas, atribuindo-se muita importância às suas motivações. Deste modo, a definição das áreas formativas e a adesão à formação são elementos que dependem, essencialmente, dos trabalhadores, o que acontece na Santa Casa da Misericórdia de Mértola e no Lar Jacinto Faleiro. Estas entidades organizam a formação, habitualmente, fora do horário de trabalho e optam pelo envolvimento dos trabalhadores na identificação das áreas formativas, como estratégia para assegurar a sua adesão: "*as pessoas vão se entenderem que devem ir, quando é dentro do horário de trabalho e nós achamos que devem ir a pessoa vai. Mas por norma, como é fora do horário de trabalho a pessoa é que decide",* acrescentando, *"quando há nós aproveitamos, incentivamos as pessoas a ir [mas a decisão é da pessoa] […] As pessoas é que têm que fazer a formação na área onde acham que tem interesse e não impingir às pessoas formação só para elas terem formação*" (Entrevistada do Lar Jacinto Faleiro, E25). A entrevistada da Santa Casa da Misericórdia de Mértola evidencia o envolvimento dos trabalhadores na identificação das áreas em que desejam frequentar formação: "*os motoristas acharam que também deveriam fazer formação, as pessoas que também estão no lar a trabalhar com os idosos também sentiram necessidade de ter formação nessa área*" (E27). Habitualmente, são os trabalhadores que se propõe a realizar a formação, apenas em casos excepcionais são convocados pelas chefias, como se percebe na afirmação da entrevista da Santa Casa da Misericórdia de Ourique corrobora o que se referiu anteriormente: "*foi a única que eu meti… que tinha sido aconselhada a frequentar a formação as outras todas foram por iniciativa […] exige algum esforço da parte delas [a formação é em horário pós-laboral]*" (E29).

Nas entidades em que predomina a lógica de desenvolvimento organizacional, os trabalhadores percebem que a formação está integrada num projecto da organização, para o qual têm de contribuir com o seu investimento pessoal. Normalmente, as entidades que orientam a formação para a lógica do desenvolvimento organizacional mobilizam a globalidade dos trabalhadores, o que facilita a adesão dos adultos menos escolarizados, "fazer partir para a formação uma equipa e não apenas indivíduos permite ultrapassar o medo do insucesso" (Vallin e Meyer, 1989, p.56). A formação é direccionada para áreas formativas muito específicas onde reconhecem a necessidade de evoluir para melhorar o desempenho das suas funções e/ou assegurar o seu posto de trabalho. Encaram a formação como uma oportunidade para a

realização de novas aprendizagens e para a sua valorização profissional, o que é referido pela responsável da Santa Casa da Misericórdia de Mértola, "*aquelas que têm o 4º ano […] também aderem muito bem à formação porque têm necessidade de evoluir, de aprender novas coisas, elas sentem necessidade porque lidam com as situações, e surgem novas formas de lidar com as situações […] elas querem fazer formação porque querem mostrar uma melhor prestação*" (E27).

Nas instituições em que se registam evoluções na dinâmica organizacional e no conteúdos das funções, os trabalhadores sentem necessidade de formação e percebem a sua utilidade, o que é mencionado pela responsável do Lar Jacinto Faleiro, "*as pessoas queriam todas inscrever-se, porque elas próprias sentiam a necessidade nessa área […] estão muito disponíveis para isso, as pessoas sentem que faz falta*" (E25). Na generalidade das instituições que promovem formação baseada na lógica do desenvolvimento organizacional, há uma boa adesão por parte dos trabalhadores, como destaca o responsável da Pirite-Extracção, "*eu diria que a empresa não tem resistência à formação"* (E18). A adesão à formação, é igualmente mencionada pela entrevistada da Santa Casa da Misericórdia de Ourique, "*como houve interesse por parte de todas, algumas ainda ficaram de fora*" (E26). A entrevistada do Lar Jacinto Faleiro considera que se registou um aumento na adesão à formação, na sequência do contacto com trabalhadores mais jovens e que possuem formação profissional "*as pessoas estão muito mais predispostas para formação"* e acrescenta *"nota-se a preocupação do pessoal mais antigo na casa de fazerem formação profissional, para acompanhar os mais novos para não se sentirem ultrapassados […] e vejo uma evolução nesse sentido de as pessoas quererem sair para aprender*" (E25). A mobilização para a formação resulta, também, da necessidade de responder a imposições superiores. Nestes casos, os trabalhadores aderem porque são convocados e percebem que a formação faz parte do projecto organizacional, como afirma o técnico de Recursos Humanos da Câmara Municipal de Mértola: "*aí quase que são obrigados, tem mesmo que ser, […] a selecção foi feita tendo em conta as diversas áreas de trabalho e aí foram quase que obrigados a ir, foi no horário de trabalho e é muito importante para a Câmara*" (E28).

Os entrevistados das entidades que organizam formação numa lógica predominantemente orientada para o desenvolvimento organizacional sinalizam situações em que se regista pouca receptividade à formação, por parte dos trabalhadores menos escolarizados, resultante do receio de não conseguirem atingir os objectivos da formação. Os receios estão, essencialmente, relacionados com as características do modelo formativo, habitualmente baseado no modelo escolar. Porém, após uma conversa de sensibilização e de

desmistificação da formação por parte dos responsáveis, as reservas são ultrapassadas: "*quando nós falamos da formação há sempre medo, e há sempre resistência, mas tanto eu como as pessoas que estão na coordenação das valências tentamos sempre falar com elas — não há problema, vocês não vão para a escola, em que uma tem que ser melhor que as outras, todos vamos para aprender" (E27).* Os responsáveis pela formação e as chefias sensibilizam os trabalhadores para a importância da formação e reforçam a ideia de que os formadores têm como principal função apoiar*: "Não tenham medo e os formadores estão lá para ajudar — depois entram na dinâmica e isso passa. Há sempre aquele receio — ah, tenho que fazer testes. Tentamos sempre levá-las a perceber que não estão lá para ser avaliadas*" (Santa Casa da Misericórdia de Mértola – E27).

Os responsáveis pela organização da formação falam com os trabalhadores mais ansiosos e ajudam-nos a ultrapassar os receios iniciais: *"a senhora tinha medo de já não aprender — Ah, a minha cabeça! […] Eu disse-lhe — Há esta formação… — Ah, mas eu se calhar já não tenho idade para estudar... — Não, então as outras pessoas aprendem então a senhora não vai aprender? — Tenho medo de falhar, tenho medo... — Não há que ter medo!" (*Santa Casa da Misericórdia de Ourique – E26). Nas entidades em que a formação se realiza em horário pós-laboral e fora da instituição, ou há um grande envolvimento dos trabalhadores na definição das áreas formativas e no processo de inscrição da formação, ou então colocam obstáculos à frequência, como refere a entrevistada do Centro Paroquial de Ervidel: "*depois há outro aspecto, as pessoas também perguntam se vão ganhar alguma bolsa, há pessoas que de certeza gostam da formação, mas há outras que vão mais pela bolsa. Perguntavam — Como vai ser o transporte? Somos obrigados a ir à formação e somos nós a pagar o transporte?*" (E23).

Os trabalhadores pouco escolarizados deparam-se com formações, essencialmente, baseadas no modelo escolar o que lhes despoleta um conjunto de inseguranças e receios, relativamente, às suas competências de leitura e escrita. Face a esta situação de desconforto, por vezes, colocam em causa a sua capacidade de aprendizagem de conteúdos teóricos, o que está na origem da reduzida receptividade à formação. O predomínio do modelo escolar na formação profissional contínua é uma evidência: "*ao de TAS (Transporte de Ambulância de Socorro) fui naquela… de vou! Como nós tirámos o 9ºano pela ANEFA… havia enfermeiros e tudo connosco e pensava que não conseguia alcançar e consegui alcançar"* e acrescenta *"é muita, muita teoria, fazemos testes, e todas as semanas é eliminatório, quem não passar na teórica, não vai à prática*" (Bombeiro – E22.2.2). A ênfase no modelo escolar e a importância da escrita são aspectos realçados por uma das trabalhadoras da Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel: "*isso era tudo escrito, depois fizeram uma avaliação da nossa cabeça, em grupo,*

fizemos aqui um grupo, depois conversando umas com as outras lá fizemos uma coisa para avaliar, aquilo tinha avaliação, depois mandaram as coisas para avaliação, para Lisboa" (E24.2.3). O trabalho baseado na leitura e escrita coloca problemas a quem sente fragilidades nesse tipo de competências: "*o meu problema... eu fiz a 4ª classe em adulta era o escrever, mas gostei muito […] a escrita é que me metia assim mais confusão, a gente só tem a 4ª classe, mas graças a Deus gostei muito […] coisas de escrita é que me dá mais confusão*" (Trabalhadora da Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel – E24.2.1). Esta entrevistada quando questionada sobre os motivos da desistência da formação de uma das suas colegas, refere: "*acho que não gostava, ela é pouco de escrita, ela não gostava nada, nada, nada… Ela foi obrigada, pediram-lhe*" (E24.2.1).

O receio inicial é ultrapassado quando há um bom acompanhamento da formação por parte dos responsáveis da entidade empregadora e uma atitude compreensiva e de apoio por parte dos formadores: "*como tínhamos que fazer relatório e aquela coisa toda, tudo isso faz parte… eu como fiz a 4º classe em adulta comecei logo com esse receio, mas disseram-me para não ter receio, se tivesse dúvidas perguntava, eu como dou alguns errinhos a professora dizia — Não tenha problemas!"* (E24.2.1). O apoio dado pelos formadores é muito importante, para que os adultos pouco escolarizados não desistam da formação e realizem as aprendizagens: *"A gente sente-se à vontade com os formadores, era eu e outras colegas minhas que tinham mais dificuldades e não tivemos problemas, tudo muito acessível, ajudam! A gente às vezes não sabe ler bem as palavras temos que pedir, a gente às vezes lê a palavra e não entende" (E24.2.1).* Nestes casos, a apreciação global da formação é positiva, o que é fundamental para que possam vir a frequentar, no futuro, outras formações: *"eu não tive razão, gostei muito*" (E24.2.1). O acompanhamento e apoio, nomeadamente no início da formação, são muito importantes para os adultos pouco escolarizados, pois permite-lhes ultrapassar os receios e angústias e aumentar a confiança: "*antes tinha receio, porque não sabia, tinha que escrever... depois a gente ouve dizer — ah, agora... A gente lê mal as colegas começam-se logo a rir, logo ao princípio, agora já não, leio, — Lê como sabe, para a próxima já lê melhor [diziam os formadores] (E24.2.1)* O acompanhamento realizado pelos formadores é um elemento fundamental para os adultos superarem o receio inicial e alterarem a sua imagem da formação*: "Pedia ajuda, falava antes de escrever para ver se a ideia estava bem, — Então diga lá por suas palavras. Se achasse bem eu continuava, se não achasse bem ela dizia — Então vamos lá começar por outro lado! Era sempre a dar a iniciativa, elas queriam era sempre que a gente desse o nosso melhor*" (Trabalhadora da Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel, E24.2.2).

O acompanhamento e incentivo por parte dos responsáveis, assim como a adequação do modelo formativo, permitem uma boa adaptação e adesão, mesmo por parte dos trabalhadores menos motivados para aderirem inicialmente à formação, o que é verbalizado pelos entrevistados. A responsável pela formação na Santa Casa da Misericórdia de Mértola diz: "*nunca senti grandes dificuldades dessas pessoas [e comentam] ainda bem que nós fomos, estamos a aprender coisas novas, há outras maneiras, se calhar estamos a fazer desta forma e não é a melhor, há uma forma mais fácil*" (E27). Ideia destacada pela entrevistada do Centro Paroquial de Ervidel: "*colocam entraves […], mas depois até se esforçaram e conseguiram*" (E23). A responsável da Santa Casa da Misericórdia de Ourique corrobora a mudança de atitude dos trabalhadores ao longo da formação: *"[ela] tinha algum receio, mas agora veio-me dizer que gosta muito e está muito satisfeita*" (E26). A entrevistada da Câmara Municipal de Aljustrel refere que, muito embora se tenham registado dificuldades na mobilização, no período anterior à formação, no caso da formação da higiene e segurança no trabalho dirigida a vários grupos profissionais, incluindo os operários, o balanço é positivo, "*eles até gostaram, consideraram útil*" (E31). A participação dos trabalhadores na identificação e selecção das áreas formativas é, em alguns casos, tido como o factor que permite explicar a sua elevada adesão e motivação, como evidencia a responsável do Lar Jacinto Faleiro: "*não foi posto aqui ao acaso e como tal teve uma adesão muitíssimo grande […] mas porque foram elas próprias que sentiram a necessidade e pediram e foram elas que se manifestaram, não foi algo que veio por vir".* Para esta entrevistada, a adesão à formação justifica-se, essencialmente, pelo elevado envolvimento dos trabalhadores na fase do diagnóstico *" foi algo que elas sentiram necessidade de formação e nós aproveitámos essa necessidade e isto para mim é que é formação, é nós aproveitarmos aquilo que as pessoas sentem como dificuldades*" (E25).

A selecção dos formadores tem como critérios a sua competência técnica e o seu conhecimento da realidade organizacional da entidade em questão, pelo que, sempre que possível, recorrem a formadores internos, o que é referido pela entrevistada da Santa Casa da Misericórdia de Mértola: "*são formadores que conhecem a nossa instituição e a nossa realidade. Quando é na área da saúde tentamos recorrer a enfermeiros do Centro de Saúde ou do Hospital, se não são deste Centro de Saúde são de outro próximo, tentamos que sejam conhecedores da nossa realidade*" (E27). As entidades recorrem com frequência aos técnicos que conhecem e, quando é possível, aos seus recursos internos, o que é notório no discurso da responsável do Centro Paroquial de Ervidel: "*a técnica de serviço social ficou com o módulo das actividades ocupacionais do idoso, o dietista deu o módulo de higiene alimentar, o enfermeiro, deu um módulo sobre questões práticas de saúde, a médica também deu um módulo de saúde,*

uma técnica de investigação social, deu o módulo sobre os serviços prestados aos idosos" (E23).

Na Pirite-Extracção optam, sempre que possível, pelos formadores internos: *"[temos] formadores internos devidamente habilitados, com a formação pedagógica de formadores, que são mineiros especializados, já são chefes […] nós temos vários formadores, conforme a área de especialidade, tem um formador para o ambiente, um formador para os explosivos, um formador para os equipamentos, um formador da segurança*" (E18). O entrevistado da Sociedade de Explosivos refere que a especificidade dos equipamentos e do trabalho da empresa exige que a formação se realize com recursos internos ou no estrangeiro: " *a maior parte das áreas são tão específicas, aplicação de explosivos, ou mesmo a produção, são com equipamentos tão próprios que muitas vezes o know-how ou está cá ou está no estrangeiro em unidades parecidas*" (E20). Na Corporação de Bombeiros Voluntários também se regista a aposta nos formadores internos, rentabilizando a área de especialidade de cada pessoa. Apenas recorrem a formadores externos, quando os bombeiros do quartel não têm formação ou experiência suficiente para dar a formação. O bom funcionamento da formação com grupos diversificados em termos de habilitações escolares está muito dependente da capacidade que os formadores têm para gerir a situação: "*ali depois não se diferencia quem tem mais e menos escolaridade, os formadores deram sempre volta a isso e isso depende muito do formador"* (Santa Casa da Misericórdia de Mértola - E27). Por vezes, os formandos estão em níveis muito diferentes de conhecimento na área específica da formação, para uns trata-se de iniciação e para outros de especialização e, nesses casos, torna-se difícil gerir a formação em sala: "*neste curso foram pessoas que tinham menos formação e pessoas que já tinham mais formação na área e queriam aprofundar. Isto é sempre uma ginástica que não é muito fácil, adaptar ´à medida` de cada um, mas tenta-se*" (Santa Casa da Misericórdia de Mértola – E27).

As parcerias e articulações com outras entidades são mencionadas em termos de cedência de espaços e do apoio e enquadramento da formação. Algumas entidades não têm espaço próprio para a formação e solicitam a cedência de espaços e equipamentos de outras entidades, "*aqui na instituição não temos sala de formação, temos que recorrer aos bombeiros, à escola, ao clube náutico, às vezes também pedimos à Junta de Freguesia*" (Santa Casa da Misericórdia de Mértola – E27). Algumas instituições, pelo reconhecimento das suas competências, grau de especialização e de intervenção, são solicitadas ou fazem propostas formativas a outras entidades locais. A este nível, destaca-se a parceria entre os Bombeiros Voluntários de Mértola e a Sociedade de Explosivos. Os Bombeiros Voluntários de Aljustrel realizam formação na Sociedade de Explosivos sob questões relacionadas com o sistema de

segurança da empresa, nomeadamente, a nível dos incêndios: "*no início, deram-nos formação a nível da segurança, dos extintores, tem sido muito importante*" (E20). No momento de realização da entrevista, estava a decorrer um trabalho de parceria entre a CM de Mértola e Associação de Defesa do Património de Mértola.

A Associação de Defesa do Património de Mértola apresentou uma proposta de realização de formação "à medida" à Câmara Municipal de Mértola, a qual tem vindo a ser negociada. Na primeira abordagem, a Associação de Defesa do Património de Mértola divulgou a sua oferta formativa e referiu a possibilidade de realização de formação "à medida" e a Câmara Municipal de Mértola manifestou-se interessada, como se verifica na afirmação da entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola: *"apresentámos a nossa oferta, é uma oferta de carácter geral, era o que tínhamos no momento e depois eles destacaram duas pessoas para trabalharem connosco e em conjunto elaborámos o percurso de acordo com as necessidades detectadas na própria Câmara*" (E4). A iniciativa de concepção e implementação de formação "à medida", num trabalho articulado com as entidades locais é considerada muito positiva pelas entidades envolvidas, neste caso, a Associação de Defesa do Património de Mértola e a autarquia local. A CM de Mértola tem alguma experiência a este nível, pois realizou no passado parcerias com a Escola EB2, 3 e Secundária de Mértola.

A escola dinamizou formação, na área da informática, para os trabalhadores da autarquia. As parcerias em termos de apoio e enquadramento da formação registam-se num conjunto de entidades que não possuem a acreditação de entidades formadoras, o que ocorre na Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel, na Santa Casa da Misericórdia de Ourique, no Lar Jacinto Faleiro e no Centro Paroquial de Ervidel. Nestes casos, realizam formação com o enquadramento de outras entidades formadoras, tais como a União das Misericórdias e o Centro de Formação Profissional. Embora seja pouco frequente, algumas entidades empregadoras mantêm contacto com o Centro de Emprego e com o Centro de Formação Profissional, aos quais solicitam a implementação de formações nas áreas que necessitam. Este tipo de articulação foi mencionado pela entrevistada do Lar Jacinto Faleiro: "*entrei em contacto com uma colega minha do IEFP de Aljustrel no sentido de lhe dizer — Nós sentimos necessidade de formação na área da animação. E foi feito um curso que abrangeu na sua maior parte os funcionários do lar, não foi em horário laboral, [mas] deram preferência aos funcionários da instituição"* e acrescenta *" também sentimos necessidade na área da higiene e segurança no trabalho e também está a decorrer um curso aqui em Castro Verde nessa área e também deram preferência aos funcionários do lar, este também foi organizado por Aljustrel*" *(E25).*

O Centro Paroquial também destacou a formação realizada pelo Centro de Formação Profissional de Beja, na área da geriatria e que permitiu a formação de alguns dos seus trabalhadores. Estas duas entidades são as únicas que indicam casos concretos de articulação com os Centros de Formação Profissional do IEFP; as restantes referem, apenas, a recepção de estagiários. Nuns casos, desconhecem a oferta dos Centro de Formação Profissional do IEFP, noutros fazem referência a cursos que alguns dos seus trabalhadores frequentam a título individual. Reconhecem a falta de articulação e as dificuldades dos Centros de Formação Profissional em flexibilizarem a sua oferta de forma a irem de encontro aos problemas e projectos das entidades empregadoras: *"quando aceitámos o estágio profissional lancei a sugestão da formação para os nossos colaboradores, na altura disseram-nos que já tinham as coisas programadas, mas que iriam pensar, temos que voltar a falar nisso" (E23).* As instituições públicas promotoras de formação nem sempre dão continuidade aos pedidos de realização de formação das entidades empregadoras e, quando procuram responder ao pedido, apresentam propostas que nem sempre são consideradas adequadas, como salienta a entrevistada do Centro Paroquial: *"fizemos um contacto para saber se havia alguma possibilidade de formação, acontece que... as pessoas que estão nas instituições são retiradas para formação e eles colocam outras, mas isso não é muito bom para nós, pensámos que era muito arriscado para nós*" (E23). As dificuldades e fragilidades neste tipo de articulação e parceria são evidentes. Por exemplo, alguns dos elementos da Corporação de Bombeiros Voluntários tiveram de se deslocar ao Centro de Formação Profissional de Bragança para frequentar o curso de formação pedagógica de formadores, porque a nível local desconheciam a existência de entidades que pudessem adaptar o curso à sua disponibilidade: "*havia aqui mais perto, estávamos inscritos para fazer aqui em Beja, mas como surgiu aquela oportunidade e era contínua, aqui era em horário pós-laboral*" (E22.1).

O acompanhamento é realizado ao longo da formação, para assegurar a correcção de algumas fragilidades/problemas que são identificados e é assegurado após a finalização da formação, para perceber em que medida se registou a aquisição e transferência de conhecimentos. As entidades que organizam formação numa lógica predominantemente orientada para o desenvolvimento organizacional têm uma grande preocupação com o acompanhamento do processo formativo. Por vezes, os responsáveis frequentam a formação para captar a dinâmica e introduzir os ajustamentos necessários, como está patente no discurso dos entrevistados: "*tento ter um contacto diário com formandos e formadores, como está a decorrer, se surgiu algum problema, porque é que surgiu, o que é que se está a passar, eu tento estar sempre presente [no momento em que decorre a formação]*" (Santa Casa da Misericórdia

de Mértola – E27). A responsável pela formação no Lar Jacinto Faleiro afirma: "*normalmente, até frequento também. Fico e ouço até para perceber quais são as dúvidas das pessoas e as dificuldades"* (E25). A avaliação da formação é realizada informalmente pelo responsável da gestão de recursos humanos na instituição, socorrendo-se, sobretudo, das conversas com os trabalhadores e de observações pontuais. Os elementos recolhidos podem ter efeitos imediatos, como afirma o responsável da Sociedade de Explosivos "*tentamos saber o que aconteceu, neste caso ele achou insuficiente, gostava de ter mais, achou que foi muito pouco tempo" e acrescentou "e nesse caso o formador veio cá, acabou por passar aqui dois ou três dias aqui nas emulsões, fez bem em dizer que foi insuficiente, de outra maneira não se teria percebido que precisava de mais*" (E20).

Os responsáveis pela formação referem também a existência de instrumentos que permitem avaliar o processo, o que é mencionado pela entrevistada da Santa Casa da Misericórdia de Mértola: "*os da União da Misericórdia passado um mês ou dois eles costumam enviar um questionário para as formandas avaliarem como é que foi a formação, o que é que aprenderam o que foi positivo e menos positivo e isso é muito bom porque as põe a pensar*" (E27). As entidades não dispõem de dispositivos de avaliação do impacto, mas alguns entrevistados revelam-se interessados em desenvolver mecanismos a esse nível, como é o caso do responsável da Pirite-Extracção: "*a avaliação do impacto da formação é uma questão que estamos a tentar tratar […], Mas como é que eu consigo medir o impacto da formação no posto trabalho? […] Vou ter que preparar uma série de metodologias, mas vou ter que as aplicar mesmo porque estou interessado em saber*" (E18). As entidades, embora, não tenham dispositivos formais de avaliação de impacto da formação apercebem-se dos seus efeitos, através de um conjunto diversificado de elementos, nomeadamente, dos dados relativos à produção e à diminuição dos acidentes de trabalho, como se verifica na afirmação do responsável da Pirite-Extracção: *"é o desempenho colectivo da empresa, são as melhorias permanentes na empresa, é a forma de estar da empresa em termos de segurança, é a organização que cá temos internamente, tudo isso é induzido pelo corpo de trabalhadores, chefias, pelos técnicos da empresa, mas também pela formação*" (E18). Os resultados da formação nem sempre são possíveis de captar a curto prazo, o que é referido pelo responsável da Sociedade de Explosivos: *"a avaliação nem sempre é imediata, por vezes só conseguimos ver resultados passados alguns meses, agora faz-se no fim do ano para todo o programa de formação desse ano*" (E20).

Os resultados associados à formação são, essencialmente, a melhoria do desempenho profissional dos trabalhadores e o contributo dessa melhoria para a concretização dos projectos

organizacionais. A responsável pela formação na Santa Casa da Misericórdia de Mértola reforça a importância da reflexão acerca das práticas profissionais, como estratégia de evolução profissional e de melhoria dos serviços prestados. Na sua opinião, a formação permite, "*torná-las mais abertas, pô-las a falar como é que fazemos e como é que podemos fazer para melhor*" (E27). Em alguns casos, sobretudo, quando a formação resulta de problemas sentidos pelos trabalhadores, é frequente uma aplicação imediata das aprendizagens realizadas, como destaca a entrevistada do Lar Jacinto Faleiro "*reproduziram aqui o que fizeram lá, houve aplicação do que aprenderam no curso, há medida que iam aprendendo actividades ocupacionais vinham fazê-las na instituição […] e ainda hoje por causa desse curso nós improvisámos aqui um atelier de ocupação no qual fazem com os idosos aquilo que aprenderam no curso"* (E25). No curso de Higiene e Segurança no Trabalho, os formandos, com a colaboração dos formadores, estão a realizar o plano de segurança da instituição. A formação pode ainda contribuir para reforçar a coesão das equipas de trabalho: "*ficaram com uma ideia mais clara sobre o que é uma equipa de trabalho […] e que nós não podemos trabalhar de costas viradas uns para os outros, trabalhamos numa equipa e precisamos de todas"* (E24.1). O aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências profissionais são aspectos destacados: *"foi também interessante ver em termos de formação prática realmente como é que as coisas eram feitas, fazer de novo e voltar a fazer"* (Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel – E24.1).

Quando a formação reúne profissionais de várias instituições essa diversidade é uma mais-valia, pois ocorrem aprendizagens por via da reflexão e da troca de experiências: "*o contacto com outras instituições e o contacto entre diferentes realidades, e aprender também umas com as outras" (*Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel – E24.1). A melhoria do desempenho profissional é notória após a formação, o que contribui para um maior profissionalismo e reforça a identidade profissional, tendo consequências positivas no trabalhador e no serviço prestado pela instituição, o que é mencionado pelos responsáveis do Centro Paroquial*:* "*desempenho das funções, na postura, é sempre benéfico, na linguagem, como abordar o utente, a postura é diferente […] [a pessoa sente-se] mais valorizada e mais motivada para o seu trabalho, o aperfeiçoar de determinadas áreas valoriza-as*" (E23). Nas entidades com planos de reestruturação organizacional e nas entidades onde se registam evoluções rápidas e permanentes no conteúdo do trabalho, a formação é percepcionada como uma estratégia de alteração das práticas profissionais: "*— Nós achávamos que sabíamos, mas agora há outras formas de fazer. Quando aprenderam a forma era outra, tinham um tipo de tratamento agora, já têm outro, estão a gostar muito, dizem que estão a aprender, pensavam que não" (*Santa Casa da Misericórdia de Ourique – E26). Em profissões associadas a um

elevado risco de acidentes, a aposta na formação na área da higiene e segurança no trabalho tem contribuído para a diminuição dos acidentes de trabalho, "*o índice de frequência [de acidentes de trabalho] tem diminuído bastante e isso está muito relacionado com a formação*" (E18). A melhoria do desempenho e aquisição de conhecimentos contribuem para a valorização pessoal: "*as pessoas na empresa estão muito tempo em sala, em formação e isso acaba por lhe dar alguma cultura e valorização pessoal*" (E18).

Os trabalhadores entrevistados são unânimes em reforçar a importância da participação na formação, inclusivamente, os que no início estavam mais receosos. Referem-se, com frequência, à aquisição de conhecimentos, como se constata na afirmação de uma trabalhadora da Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel "*é muito bom, há certas coisas que a gente não sabe, é como se diz "viver e aprender", agente vai aprendendo, mas há certas coisas que a formação ajuda muito* […] *achei muito interessante, coisas que não sabia, os valores, a gente vai aprendendo e é bom*" (E24.2.1). A aquisição de conhecimento repercute-se no desempenho profissional, como destaca outra trabalhadora desta entidade: "*na formação a gente já aprende a pegar neles [idosos acamados] de outra maneira mais fácil, é melhor para nós e para eles, a gente às vezes faz muita força, mas é mais o jeito com que se faz, agora já é diferente […] agora vira-se de outra maneira, essas coisas a gente aprende nas formações*" (E24.2.1). A aprendizagem de aspectos directamente ligados às suas práticas profissionais, por isso úteis e pertinentes, são elementos referidos pelos trabalhadores que frequentaram formação: "*aprendi, enriqueceu a pessoa, há coisas que a gente não sabe e nem faz ideia […] os graus das arcas [frigoríficas], a gente não fazia ideia […] conseguimos também usar um extintor, também não sabíamos, nem fazíamos ideia como se fazia, apagámos fogo",* e acrescenta, "q*uanto mais formação a pessoa fizer mais enriquecida fica e melhor se prepara para estar aqui nestes lugares, para lidar com as pessoas, há pessoas com a doença de Alzheimer, nós temos que estar conscienciosas para falar com eles"* (Trabalhadora da Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel – E24.2.2).

Os bombeiros voluntários entrevistados reconhecem a importância da formação na aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos e competências profissionais e na melhoria da prestação dos serviços: "*foi bom, foi bom porque gosto da área, da temática da saúde, a partir daí criaram-se mais horizontes, temos mais conhecimentos e quando chegamos às situações estamos mais calmos e pensamos — É assim e assim…"* (Bombeiro – F22.2.1). Esta ideia é reforçada por outro bombeiro: "*nesse curso a gente aprende muito, temos muita noção do que são as coisas derivado aos sintomas, isso mexeu muito comigo e tem-me feito trabalhar de outra maneira* […] (Bombeiro – E22.2.4). O desenvolvimento de competências permite-lhes a

melhoria do desempenho profissional e o aumento da segurança no exercício das suas funções: "*a gente trabalhava de uma forma que não era a correcta, e agora depois da formação a gente vai para uma situação qualquer, vai mais à vontade, com maior segurança, melhora-se bastante*" (Bombeiro – E22.2.2). A aquisição de conhecimentos realizada na formação contribui para o melhor desempenho profissional e para uma maior segurança nas suas capacidades: *"quando havia acidentes nós íamos "com o coração na boca", hoje vamos aos acidentes, há aqui 5 ou 6 elementos com essa formação e vamos descansados, agente não mete os pés pelas mão",* acrescentando, *"a gente sabe que não há ninguém que não erre, mas vamos com outra à vontade, tentámos incutir outra maneira de trabalhar, temos explicado, tentamos que as coisas sejam feitas da melhor maneira*" (Bombeiro – E22.2.4). A importância da continuidade da aprendizagem e a relação dialéctica entre os conhecimentos adquiridos e a prática profissional também são elementos destacados pelos entrevistados: "*tenho aprendido muito […] está-se sempre a aprender coisas novas... aprendemos a fazer depois conjuga-se com a prática, às vezes temos que adaptar a teoria às situações, às vezes não pode ser bem igual, depois noutro curso já se fala sobre essas coisas"* (Bombeiro – E22.2.3).

As mais-valias da formação estão igualmente associadas ao gosto e motivação pela aquisição de novas aprendizagens: "*é gratificante a gente tirar esse curso, temos vontade de aprender mais*" (Bombeiro – E22.2.4). O interesse da formação para o aperfeiçoamento profissional é uma das razões que mais facilmente contribuiu despoletar a adesão dos adultos pouco escolarizados. Nos relatos, percebe-se que as pessoas não se sentiam com competências suficientes para o desempenho das suas funções e, nestes casos, torna-se fácil a mobilização dos trabalhadores: "*fiz porque gostava, sentia necessidade, porque tinha receio de chegar ao pé das situações e não saber actuar*" (Bombeiro – E22.2.1). As entidades que organizam formação de carácter formal e as que têm em curso projectos de qualidade valorizam, promovem e tentam rentabilizar os efeitos formativos de acções de carácter não formal, o que não se verifica nas restantes entidades. As entidades que não apostam de um modo sistemático nas práticas formativas tendem a conceber a formação de um modo mais restrito, associando-a, apenas, a modalidades formais, desvalorizando as práticas não formais, que possam ocorrer nos locais de trabalho. A título de exemplo, refere-se o caso de uma empresa na área da construção civil, que não realiza formação de carácter formal e onde as práticas de formação não formal (sessões informativas sobre as questões da segurança, no início de cada obras) não são reconhecidas nem valorizadas como formação. As entidades que atribuem um grande relevo à formação e investem no desenvolvimento de práticas formais estão mais sensíveis e valorizam a formação não formal. Estas entidades organizam sessões

informativas e atribuem-lhes uma intencionalidade formativa: "*nós não fazemos nada de formal […] pedimos aos enfermeiros que façam acções de formação, que são acções de formação informais, não há qualquer certificação"* (E25.1). O Centro Paroquial é uma das entidades que aposta neste tipo de formação: "*temos feito algumas mais pontuais, a nível da nutrição, ministrada por uma nutricionista […] Acho que foram 3 dias, foi uma formação mais direccionada para o pessoal da cozinha e para as ajudantes de lar […], mas anteriormente já tinham sido desenvolvidas 2 formações a este nível"* (E23). Neste caso, a formação é realizada em contexto de trabalho e quase sempre orientada para um domínio muito específico, nos lares pode ser sobre diabetes, prevenção de escaras ou alimentação. A formação não formal é, normalmente, frequentada por todos os trabalhadores da entidade: *"fazem 8, 9 pessoas de cada vez e tem que se repetir até abranger todos os elementos*" (Lar Jacinto Faleiro – E25.1). O envolvimento de todos os trabalhadores neste tipo de dinâmica formativa é, igualmente, mencionado pela entrevistada da Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel: "*as acções de sensibilização nós tentamos colocar um horário para que possa vir um maior número de pessoas […] a maior parte delas acaba por vir […] às vezes tem que se repetir para outras pessoas […] a gente tenta sempre fazer com que elas venham"* (E24.1).

Os responsáveis das empresas também evidenciam a importância deste tipo de formação: "*a formação às vezes é um bocado intangível, antes de alguém ir pegar numa máquina, logicamente ele passa por lá 15 dias, com outro operador, e aprende com a supervisão dele, mas depois não há o registo formal disso" (*Responsável da Sociedade de Explosivos, *E20).* A formação a que se refere é realizada, por norma, no contexto de trabalho, mas também pode ocorrer em sala: *"basicamente é feita no terreno, mas já tivemos formação em sala, depende, por exemplo, com a ISO 9001 foi o formador ao fim de semana, ou quando são os certificados ADR, de transporte de explosivos, mas no geral é no contexto de trabalho*" (E20). Segundo este entrevistado, a apreciação da formação não formal é muito positiva, pois vai ao encontro das necessidades das entidades e é orientada para a resolução de problemas concretos: *"acho que é a que resulta mais [formação interna], é mais operacional, é uma forma de passar conhecimento entre as pessoas da empresa" (E20).* A formação de carácter não formal é muito importante e considerada como estratégica no caso dos Bombeiros Voluntários da Corporação em estudo, que têm uma vasta experiência a este nível: "*a chamada instrução assenta nesse patamar, as valências que uns têm um pouco mais que outros são transmitidas, eles absorvem, de facto tem-se notado aqui não o fechar do saber, mas o comunicar do saber"* (E22.1). Esta formação é dada duas ou três vezes por mês e tem, normalmente, sessões de duas horas. Esta formação é muito útil para a iniciação profissional dos aspirantes a Bombeiro e

para a reciclagem/aperfeiçoamento dos Bombeiros: "*de vez em quando vamos praticar, antes do Verão que é para eles não se esquecerem, aí a teoria é só levezinha porque eles já a têm*" (Bombeiro – E22.2.3). Os bombeiros entrevistados reconhecem as mais-valias deste tipo de formação: *"aquele [conhecimento] que se transmite dos mais velhos para os mais novos, — Isto faz-se assim, isto faz-se assim… E a pessoa vai começando a ter umas "luzes" das coisas*". Este entrevistado, acrescenta: "*é positivo, por um lado, as pessoas aprendem, outras actualizam os cursos, faz dinâmica, faz com que as pessoas se mexam […] através dessa formação as pessoas são incentivadas a pensar — Eu ainda sei pouco, então tenho que saber mais*" (E22.2.1). Na afirmação que se segue, é reforçada a mesma ideia: "*aprende-se muito, às vezes lembram-nos de coisas que a gente já esqueceu*" (E22.2.4).

As formações de carácter não formal realizadas nas entidades contactadas apresentam-se como práticas flexíveis, concebidas "à medida" dos problemas das organizações e dos seus trabalhadores, e, nalguns casos, são dinamizadas pelo próprios recursos humanos da entidade, numa lógica de rentabilização do saber e experiência acumulados, num determinado domínio, por uma determinada pessoa. Deste modo, incentiva-se a partilha, a reflexão e a transmissão do saber, assim como, a reversibilidade de papéis (o formador pode ser formando noutras situações e vice-versa): "*umas vezes dou, outras vezes ouço*" (Bombeiro Voluntário, E22.2.2). Os bombeiros entrevistados consideram que a formação não formal é importante para os formandos, mas também para quem assume o papel de formador: "*é bom para eles [formandos] e nem só para eles, é muito importante também para a gente [formadores] porque ao voltarmos a dar estamos também a estudar, estamo-nos a lembrar […] estamos aqui vamos dando e estamos a estudar, estamos ao mesmo tempo a praticar"* (E22.2.4). Esta ideia é corroborada por outros colegas: "*a pessoa que dá formação tem que estar sempre a pensar, eles podem-me fazer uma pergunta... Eu posso não saber dar a resposta, e é possível que isso aconteça, mas tem que se ter o mínimo de conhecimento"* (E22.2.1). A experiência dos bombeiros, enquanto formadores, é destacada como muito formativa: *"ao dar a formação aprende-se muito, há várias situações que as pessoas nos põem que às vezes não conseguimos resolver ali e temos que ir procurar para que no outra dia possamos dar a resposta*" (E22.2.2). Os conhecimentos transmitidos aos colegas resultam de aquisições realizadas através da formação formal, da experiência e de processos auto-formativos, como afirma um bombeiro entrevistado: "*dei bastante sobre a química do fogo, electricidade e telecomunicações [nas formações] […] eu gosto muito de electricidade, estudei um bocado electricidade, a química do fogo, a fenomenologia da combustão foi de iniciativa própria, de ler, uma parte das ciências"* (E22.2.1). A educação não formal incide na discussão e reflexão das

práticas profissionais e na transmissão e/ou troca de saberes muito específicos, o que é mencionado por um bombeiro: "*há coisas a rever, há coisas que uma pessoa vê de uma maneira e nós vemos de outra e depois até se consegue conciliar o ponto de vista*" (E22.2.1).

A inspiração no modelo escolar é uma das fragilidades da formação predominantemente orientada para a lógica de desenvolvimento organizacional, pois origina situações de reduzida receptividade e dificulta o acesso à formação. Algumas entidades conseguem minimizar esta fragilidade ao assegurar o acompanhamento dos adultos pouco escolarizados antes e durante a formação, e ao recrutar formadores que consigam adaptar os conteúdos e métodos de trabalho às especificidades dos adultos pouco escolarizados. O facto de incidir, apenas, na vertente profissional é outra das fragilidades deste tipo de formação. No caso dos adultos pouco escolarizados, seria fundamental articular a formação de carácter profissional com uma componente escolar, que permitisse a validação de adquiridos experienciais e o desenvolvimento de competências de literacia. A aposta no desenvolvimento de competências de leitura e escrita torna-se fundamental, nestes casos: "*nós temos um problema com os mineiros, nós temos um trabalho de recolha de informação sobre estatística e tivemos que arranjar cartões perfurados para só colocarem cruzes […] [têm] dificuldades perante a escrita e dificuldades de comunicação, eles têm pouco à vontade na comunicação" (E18).* As reduzidas competências de literacia da maioria dos mineiros pode ser um forte condicionamento para a implementação da formação baseada no e-learning, como estão a prever: *"eu vou ter que desenvolver uma estratégia de e-learning […] Como vou implementar este sistema de e-learning junto de pessoas que têm dificuldades na leitura e escrita e que não têm computadores no local de trabalho, se calhar vai ser muito complicado"* e acrescenta *"estamos a falar de pessoas com baixa escolaridade e junto desses vai ser difícil"* (E18). Em algumas entidades empregadoras, a formação tentava colmatar esta fragilidade e o plano formativo contemplava módulos de comunicação oral e escrita, como foi o caso da formação organizada pelas Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel e de Ourique. O desenvolvimento de competências de comunicação é uma das apostas na formação para este tipo de público. A maioria dos mineiros é pouco escolarizada e os que assumem funções de chefia têm dificuldade em expressar-se para um grupo, quando se pede que transmitam informação sistematizada, o que constitui um problema para a empresa, segundo o responsável da Pirite-Extracção: "*nós agora estamos a querer que o chefe de equipa faça diariamente palestras diárias sobre segurança, e nós o que estamos a perceber é que todos os dias os chefes que dão instruções ao seu pessoal sobre aquilo que têm de fazer, quando lhes metem dez pessoas à frente têm grandes dificuldades de comunicação"*

(E18). Numa tentativa de resolução do problema, estão a organizar formações sobre comunicação, para os mineiros que desempenham funções de chefia.

As potencialidades associadas às dinâmicas formativas baseadas na lógica de desenvolvimento organizacional são: o enquadramento da formação num projecto mais amplo, a maximização dos efeitos da formação; a organização de formação "à medida" de cada situação; o acompanhamento durante e após o final da formação, a valorização dos saberes e da experiência acumulada e o recurso a práticas educativas de carácter não formal, tentando rentabilizar, de uma forma mais intencional, os efeitos formativos do contexto de trabalho. A existência de um projecto organizacional, o envolvimento das chefias, o acompanhamento e a mobilização de todos os trabalhadores da organização, independentemente do nível de escolaridade, são factores que contribuem para aumentar a adesão e para que os trabalhadores percebam a utilidade e atribuam um sentido positivo à formação.

2.4.5 A lógica da *qualificação individual*

As entidades que organizam formação baseada numa lógica de qualificação individual associam-lhe objectivos relacionados com a responsabilidade individual, com a gestão de si, e a empregabilidade: "*a formação tem o objectivo da empregabilidade […] o objectivo de qualificar […] "temos apostado mais noutras áreas que interessam mais em termos de empregabilidade*" (Associação de Defesa do Património de Mértola – E4). A formação orientada com base nesta perspectiva visa a melhoria das qualificações profissionais e/ou escolares dos adultos: "*temos que qualificar as pessoas e aumentar o seu grau de conhecimento […] é a melhoria dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades […]*" (Associação de Municípios do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral – E38). A formação é percepcionada como uma estratégia que permite a aquisição de saberes, capacidades e competências úteis. As práticas formativas são associadas à melhoria do desempenho profissional, no caso dos empregados, e à promoção da inserção profissional, no caso dos desempregados. Os adultos frequentam formação de carácter genérico e isso resulta de uma "*necessidade pessoal, necessidade de conhecimento, actualização […] ou frequentam formação específica na sua área de trabalho e neste caso são pessoas que trabalham na área, querem aprofundar conhecimentos, aprender mais, melhorar*" (Associação de Defesa do Património de Mértola – E4). As entidades empregadoras que privilegiam esta lógica tendem a considerar a formação, principalmente, como uma estratégia individual de qualificação profissional, e não a associam a projectos de investimento e/ou mudança organizacional.

A adesão à formação é entendida como uma questão de responsabilidade individual. Mesmo nas situações em que a formação ocorre no horário laboral e os custos são suportados pela entidade empregadora, é o próprio indivíduo que decide o tipo formação que lhe interessa e se está ou não disponível para a frequentar. Esta situação é identificada na afirmação da entrevistada da Câmara Municipal de Aljustrel: "*nós deixamos sempre ao critério da pessoa de ir ou não, quando recebemos o plano da Associação de Municípios também divulgamos, distribuímos pelos diversos serviços a oferta formativa... é muito, muito raro acontecer que os Vereadores sugiram esta ou esta pessoa*" (E31). Na Câmara Municipal de Mértola, embora haja plano de formação, a maioria da formação frequentada surge de solicitações de cada um dos trabalhadores: "*90% das acções de formação é da iniciativa dos funcionários, eles têm acesso à oferta e inscrevem-se, é o funcionário que vê o plano, vê se lhe interessa ou não"* (E28). As chefias convocam os trabalhadores para formação muito pontualmente, apenas quando se registam alterações na organização e execução do trabalho: "*[os restantes 10%] é quando os vereadores propõem a ida à formação de algumas pessoas, mas isso é mais quando há mudanças, quando há a implementação de determinados serviços, de determinados programas*" (E28).

Quando as entidades empregadoras têm um papel determinante no encaminhamento dos empregados, trata-se de formação organizada com base noutro tipo de lógica, a lógica de desenvolvimento organizacional. A lógica de qualificação individual predomina na dinâmica formativa das autarquias locais e, neste caso, a formação é percepcionada como uma mais-valia individual, para o ingresso ou progressão na carreira. Os responsáveis da entidade empregadora não interferem na selecção das áreas formativas, nem procuram influenciar nem motivar os trabalhadores: "*já apareceu aí qualquer coisa, mas eles [operários] não sei porque é que não foram*" (Câmara Municipal de Almodôvar – E32). A oferta formativa dirigida às Câmara Municipais é promovida por um conjunto de entidades tais como: a Associação de Municípios do Distrito de Beja, a Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo (CCDRA), o Centro de Estudos e Formação Autárquica (CEFA), a Associação dos Técnicos de Administração Autárquica (ATAM) e a Associação de Informática da Região Centro (AIRC). A lógica da qualificação individual também é predominante nas empresas de formação que desenvolvem actividade no território em estudo. A formação para activos, realizada pelos Centros de Formação Profissional de Aljustrel e de Beja, é, essencialmente, orientada para a qualificação individual. As entidades empregadoras que dispensam os seus trabalhadores para a formação predominantemente orientada para a qualificação individual, por norma, não a percepcionam como um instrumento de gestão de recursos humanos e, geralmente, não

promovem dinâmicas formativas intencionais; assim como não procuram influenciar a oferta formativa promovida pelas entidades externas. Estas entidades, no geral, assumem uma postura de intermediárias entre as entidades formadoras e os trabalhadores, enquanto potenciais beneficiários da formação. A entrevistada da Câmara Municipal de Aljustrel afirma, "*quando recebemos uma oferta divulgamo-la, principalmente junto dos serviços que trabalham naquela área, falamos com as pessoas, se tiverem interessados, por parte da Câmara normalmente não há obstáculos*" (E31). Esta lógica ainda é mais evidente, quando se trata de formação realizada em horário pós-laboral. Nesse caso, fica sempre ao critério do trabalhador a adesão à formação, como refere a entrevistada da Câmara Municipal de Castro Verde: "*depende de cada pessoa, a Câmara não interfere"* (E30).

As áreas formativas estão dependentes da capacidade interventora da entidade formadora, dos dispositivos formativos, dos formadores e dos equipamentos disponíveis, assim como do potencial de procura, registando-se uma influência e adaptação recíproca entre estes elementos. Ou seja, as entidades formadoras apostam na organização de formação em áreas onde se prevê que exista procura, por isso, procuram recolher elementos sobre as motivações e necessidades dos adultos. O ajustamento da formação à potencial procura é uma preocupação dos responsáveis das entidades formadoras. Essa preocupação é mencionada pela entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola: "*há cursos que já não fazemos em certas localidades porque não temos público […] não temos trabalhado muito a nível da agricultura porque os agricultores são um público muito complicado e a maior parte das pessoas que estão desempregadas não procuram muito esta área"* (E4*).* Na tentativa de rentabilizar a oferta formativa, os recursos humanos e físicos (equipamentos, salas), as entidades optam, com frequência, por uma dinâmica de "*oferta do tipo catálogo*" que se repete em anos consecutivos, até se esgotar a procura, o que é destacado pela entrevistada da Câmara Municipal de Aljustrel: "*há uma repetição dos cursos de uns anos para os outros — agora já frequentei o de Inglês, o de Informática e agora inscrevo-me no quê?"* e acrescenta *"A maior parte deles já tem quase todos os cursos que há no Centro de Formação, como já se repetem há tantos anos. Na informática há de nível inicial e de reciclagem e há pessoas que já fizeram os dois*" (E31). O entrevistado da Câmara Municipal de Mértola confirma esta situação e afirma que "*as entidades formativas promovem quase sempre o mesmo tipo de formação de uns anos para outros, apenas têm uma ou duas áreas novas […] na Associação de Municípios os cursos que têm este ano são cursos que têm para o ano e que já tiveram o ano o passado*" (E28). A repetição sucessiva da mesma oferta formativa é reforçada por vários entrevistados.

A identificação das áreas formativas, por vezes, também resulta do diagnóstico realizado pelas entidades formadoras. Porém, os dados são recolhidos através de inquéritos que se limitam a perceber o potencial de procura, face à oferta passível de ser disponibilizada pela entidade, o que é mencionado pela responsável da Câmara Municipal de Almodôvar: *"manda para cá uma série de propostas de formação, que nós passamos nos vários serviços, e as pessoas dão a opinião delas sobre aquilo que lhes interessa mais, depois eles fazem um levantamento daquilo e aparecem as acções já organizadas para as pessoas se inscreverem*" (E32). O entrevistado da Associação de Municípios reconhece que a formação resultava, sobretudo, da oferta que apresentavam às autarquias o que, tendencialmente, se tem vindo a alterar: "*durante algum tempo mandámos inquérito, funcionava bem, mas era mais fechado […] [actualmente] fazemos reuniões com as autarquias, chamamos os directores de departamento ou o chefe de divisão, depois esses dirigentes junto dos trabalhadores auscultam as necessidades*" (E38).

Os entrevistados das autarquias locais fazem referência ao surgimento de formação dirigida aos grupos profissionais dos operários e auxiliares, o que terá resultado da auscultação às entidades empregadoras, como menciona a entrevistada da Câmara Municipal de Castro Verde, "*eles contactaram as Câmaras e a aposta na formação dos operários deve ter resultado da sugestão das Câmaras"* (E30). Apesar desta tentativa de adequação da formação aos problemas e projectos das autarquias locais, continuou a prevalecer a reduzida adesão dos trabalhadores pouco escolarizados, segundo a entrevistada, "*a Associação propôs-se a fazer formação para operários, mas depois não houve receptividade*" (E30). Esta situação ajuda-nos a compreender que a reduzida mobilização para a formação não está apenas relacionada com as áreas formativas oferecidas, mas com um conjunto de outros factores, nomeadamente, com a lógica de organização e funcionamento da formação. As limitações provocadas pelas exigências dos vários instrumentos financeiros e a lógica predominante na organização da formação, nestes casos, impedem a realização de formação "à medida", o que é referido pela entrevistada da Câmara Municipal de Aljustrel: "*eles [Centro de Formação Profissional de Aljustrel] em 2004 e 2005 tiveram uma reunião connosco e questionaram-nos sobre as áreas formativas, só que temos esse problema, quando são áreas muito específicas aparece um número muito reduzido de formandos e não é possível desenvolver a formação"* (E31).

Os dispositivos formativos são desenhados de modo a serem passíveis de aplicação a públicos e contextos muito diversificados. A formação privilegia a componente teórica, o método expositivo e, raramente, há tentativas de articulação dos conteúdos com as áreas funcionais dos trabalhadores. Por vezes, a dinâmica formativa não corresponde às expectativas dos

trabalhadores, o que é mencionado pelo entrevistado da Câmara Municipal de Mértola "*houve pessoas que foram com muita expectativa, tivemos alguns técnicos que foram lá e depois aquilo não correspondeu àquilo que eles divulgavam*" (E28). A desadequação do modelo formativo e as repercussões que isso pode ter na imagem da formação são elementos mencionados pela entrevistada da Câmara Municipal de Aljustrel: "*por vezes as pessoas têm a opinião que foi muita teoria, não se aplica na prática e às vezes são experiências negativas e as pessoas ficam com mais resistência à formação, mas penso que esses casos têm vindo a diminuir*" (E31).

A formação orientada para a qualificação individual é muito determinada por factores relacionados com os formadores. As entidades que dinamizam formação com base nesta lógica recorrem à sua bolsa para recrutar os formadores e estes, na maioria das vezes, desconhecem as áreas e o contexto profissional dos formandos, o que dificulta a orientação dos conteúdos para os seus interesses, motivações e práticas profissionais. As áreas formativas são definidas tendo em conta o perfil dos formadores disponíveis em bolsa e o momento da formação é, também, definido em função da disponibilidade dos formadores. A grande aposta na área da informática, para além de resultar da elevada procura por parte dos adultos, resulta, ainda, da disponibilidade de formadores neste domínio, o responsável da Associação de Municípios do Distrito de Beja afirma: "*nas novas tecnologias tenho os formadores que quiser*" (E38). Este mesmo responsável refere: "*os formadores, porque têm outros compromissos, por vezes, não estão disponíveis para a data em que inicialmente estava previsto, e isso obriga-nos a mudar a formação para períodos «maus», o que a nível logístico se torna difícil de gerir*" (E38). A adesão a este tipo de formação é muito condicionada pelo reconhecimento do mérito e da experiência dos formadores, como afirma o entrevistado da Câmara Municipal de Mértola: "*quando tem os [formadores] da CCDR, há determinadas áreas, esses formadores são excelentes e se não mandamos logo as inscrições rapidamente se esgotam os lugares*" (E28). A entrevistada da Câmara Municipal de Aljustrel afirma: "*a Associação de Municípios tem a preocupação de escolher formadores com experiência nas áreas e que conhecem as autarquias, mas acontece, às vezes numa ou outra formação [os formadores não têm a experiência desejada]*" (E31), o que se reflecte na qualidade da formação e na imagem que os trabalhadores atribuem a este tipo de dinâmica.

O público que adere à formação predominantemente orientada para a qualificação individual é, particularmente, o mais escolarizado, ou seja, os adultos que associam a formação a uma mais-valia pessoal e profissional. A entrevistada da Câmara Municipal de Castro Verde confirma que, "*são os administrativos, os técnicos superiores, e os técnicos profissionais, no caso das pessoas da biblioteca*" (E30) quem mais facilmente adere à formação. O mesmo é

realçado pela entrevistada da Câmara Municipal de Aljustrel: "*Há sempre mais aceitação dessas acções de formação por parte do pessoal administrativo, mas o pessoal auxiliar e o pessoal operário é muito difícil de fazermos aderir a uma acção de formação […] mostram sempre receio*" (E31). Por seu turno, a entrevistada da Câmara Municipal de Almodôvar refere que: "*as pessoas que têm mais formação […] aderem mais à formação, o pessoal externo e menos escolarizados, das obras, das oficinas, não aderem tanto […] não se nota muito interesse na formação" (E32*). A situação transforma-se num ciclo vicioso, como reconhece a mesma entrevistada: "*são pessoas que não sentem necessidade e não procuram, e deste modo, também não se apercebem da importância da formação" (E32).* Os trabalhadores pouco escolarizados da Câmara Municipal de Mértola também evidenciam uma reduzida receptividade à formação*:* "*não manifestam muito interesse [em frequentar formação] e mesmo quando os vamos abordar sobre o assunto não estão dispostos para frequentar*" (E28).

A adesão dos adultos pouco escolarizados à formação é directamente proporcional ao envolvimento e à implicação da entidade empregadora na dinâmica formativa. Para Karolewicz (2000) os "*adultos rejeitam a formação porque se recordam da má experiência escolar, têm medo do julgamento do grupo, têm receio de não estar à altura ou de não saber fazer"* (p.197). A reduzida adesão dos adultos pouco escolarizados à formação está relacionada com um conjunto de factores que se influenciam mutuamente: i) estão pouco familiarizados com as situações de educação formal e com o modelo escolar e apresentam fragilidades nas competências de leitura e escrita, o que origina receios e obstáculos difíceis de ultrapassar; ii) as áreas formativas oferecidas pelas entidades formadoras não são ajustadas às suas áreas de interesse e às suas funções; iii) a participação na formação, usualmente, não lhes permite a progressão na carreira nem a mobilidade profissional. Quando a dinâmica formativa privilegia a qualificação individual, a reduzida receptividade à formação torna-se muito evidente. Os trabalhadores pouco escolarizados não reconhecem as mais-valias pessoais e profissionais deste tipo de formação.

Os factores antes destacados são evidenciados pelos entrevistados das Câmara Municipais. A entrevistada da Câmara Municipal de Aljustrel afirma: "as *pessoas que estão em serviços no exterior, operários, cantoneiros, as equipas de alcatrão, alguns sabem ler e escrever apesar de terem andado pouco tempo na escola, esses então não têm mesmo vontade nenhuma em frequentar a formação*" (E31). Para a entrevistada da Câmara Municipal de Castro Verde, a não adesão à formação, por parte dos trabalhadores pouco escolarizados, pode resultar de dificuldades de interpretação da informação sobre a oferta formativa: "*dá-me a ideia que alguns sabem ler, mas nem sabem interpretar e a informação não lhes chega. Pensam que aquilo não é para eles"* (E30). A idade avançada e a impossibilidade de a formação se repercutir

na progressão profissional são outros motivos explicativos da reduzida adesão, dos trabalhadores pouco escolarizados, à formação, como destaca esta entrevistada: "*com a idade avançada pensam que também já não vão aprender, já não lhes traz mais-valias profissionais, estão bem como estão, acomodaram-se, daqui a pouco tempo estão na reforma, é difícil chegar a essas pessoas*" (E30).

Os adultos pouco escolarizados que trabalham nas Câmara Municipais são pessoas com idade avançada, que possuem competências técnicas, adquiridas no contexto de trabalho, suficientes para o desempenho das suas funções. Tanto no caso das áreas transversais (Higiene e Segurança no Trabalho) como nas áreas técnicas especializadas (canalizadores, pedreiros) não atribuem um sentido à formação, o que dificulta a sua mobilização, como destaca a entrevistada da Câmara Municipal de Castro Verde: "*os pedreiros devem pensar é para fazer isto e eu sei fazer […] já se fez aqui uma acção de formação em colaboração com a CCDR, de Higiene e Segurança no Trabalho e mesmo essa não teve muita procura dos colegas operários, não houve interesse, não tentaram saber o que era aquilo, não perguntaram*" (E30). A mobilização dos adultos pouco escolarizados para a formação é difícil e constitui um problema, nomeadamente, quando se trata de formação para activos empregados predominantemente orientada para a qualificação individual, o que está relacionado com um conjunto de motivos. A diversidade de motivos para a reduzida adesão à formação por parte dos trabalhadores pouco escolarizados é enunciada pelo entrevistado da Câmara Municipal de Aljustrel: "*A maior parte deles pensa que está bem como faz, o que eles pensam é que o facto de frequentarem formação não recolhem nada para eles. […] São carreiras horizontais, não vêm vantagens em termos económicos, nem subir na carreira e isso também os faz resistir"* e acrescenta *"frequentarem formação não vai ter qualquer influência na mudança de escalão, não vai ter consequências em termos económicos […] podem pensar que aquilo que vão lá ouvir já eles sabem, normalmente dizem — O que vou lá ouvir já sei o que é!"* (E31).

As entidades formadoras que privilegiam a lógica da qualificação individual, normalmente, não desenvolvem parcerias nem trabalho articulado com as entidades empregadoras do território em estudo. O trabalho conjunto, a este nível, afigura-se fundamental, sobretudo, porque se trata de um território onde predominam as pequenas e micro-empresas, que, na maioria das vezes, não têm capacidade para realizar internamente a formação. A ausência de articulação entre as entidades formadoras e empregadoras evidencia e reforça o carácter individual da formação, como menciona o responsável da Sociedade de Explosivos, a respeito da formação realizada no Centro de Formação Profissional de Aljustrel: "*no início ainda soubemos os cursos que havia, agora não, são mais as pessoas a nível individual que sabem*

dos cursos, nós não temos a noção dos cursos que há durante o ano" (E20). A formação para activos, organizada pelos Centros de Formação Profissional do IEFP, é, na maioria dos casos, dirigida às pessoas individualmente e não há qualquer tipo de trabalho de articulação com as entidades empregadoras, o que é mencionado pela entrevistada do Centro Paroquial: "*a nossa escriturária costuma frequentar acções pós-laborais, de qualificação, em Aljustrel [no Centro de Formação Profissional do IEFP] […] A nível de informática também têm, eu própria fiz o curso de formação de formadores. Quando aceitámos o estágio profissional lancei a sugestão da formação para os nossos colaboradores, na altura disseram-nos que já tinham as coisas programadas, mas que iriam pensar*" (E23).

No actual contexto, marcado pelo aumento da interdependência competitiva entre as ofertas formativas, mesmo as entidades que habitualmente não estavam preocupadas com a articulação e com a promoção de parcerias têm de repensar as suas estratégias de intervenção, o que é evidente na afirmação da entrevistada da Câmara Municipal de Aljustrel: "*este ano o Centro de Formação de Aljustrel como tem dificuldade em arranjar formandos suficientes para alguns cursos, falaram connosco e manifestaram interesse em que os funcionários da Câmara fossem, e alguns cursos eram pós-laborais, nós divulgámos*" (E31). A entrevistada do Centro de Formação Profissional de Beja também refere o surgimento, nos últimos três anos, de pedidos de entidades empregadoras para formação dos seus trabalhadores: "*a nível do lares junta um grupo de lares, 3,4 lares. [Eles dizem] — Nós temos falta de reciclar as nossas cozinheiras, temos falta de reciclar as nossas auxiliares*" (E2).

O acompanhamento da formação é pouco mencionado pelos entrevistados das entidades que privilegiam a formação baseada na lógica da qualificação individual. Nestes casos, a avaliação incide, essencialmente, no processo formativo e não há referências a dispositivos de avaliação de impacto, como se percebe na afirmação da entrevistada da Câmara Municipal de Castro Verde: "*as entidades fazem uma avaliação no final da formação, mas nós aqui não sabemos, não avaliamos o resultado da formação*" (E30). Nestes casos, há a preocupação de assegurar o número mínimo de formandos no início e durante a acção para permitir o cumprimento dos requisitos exigidos pela entidade financiadora. O entrevistado da Associação de Municípios do Distrito de Beja afirma: "*nós pedimos logo o número de pessoas para cada acção e fica logo definido, só que depois na altura da formação eles não comparecem, aí é que foi o nosso problema, tivemos de cancelar algumas acções*" (E38). Os resultados da formação são, quase sempre, mencionados em termos de adesão inicial e das taxas de desistência ao longo da formação, ou seja, os resultados estão neste caso mais

associados à dinâmica do processo formativo do que propriamente ao seu impacto nas pessoas, nas organizações e na comunidade.

Na formação orientada para a qualificação individual, no domínio profissional ou escolar, torna-se evidente numa lógica de "*quase-mercado"*. A formação é determinada por uma oferta e uma procura que se influenciam reciprocamente, com base em sucessivos ajustamentos. As entidades, na tentativa de irem ao encontro do tipo procura, tendem a diversificar a oferta, como destaca o entrevistado da Câmara Municipal de Mértola: *"há as entidades que oferecem formação e têm um leque muito diversificado de áreas*" (E28). As entidades tendem a percepcionar esta formação como um bem de consumo, que é passível de comercialização. Entre as entidades formativas que actuam no território em estudo predomina a lógica de qualificação individual. Geralmente, não há preocupação de articular as áreas formativas e negociar o tipo de público prioritário, o que está na base de sobreposições e de processos de interdependência competitiva. Esse aspecto é notório nos elementos quantitativos anteriormente identificados e é mencionado pelos entrevistados. A entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola refere que, "*em termos distritais havia quase uma articulação perfeita entre todas as entidades que operavam, nos últimos dois anos essa articulação foi muito quebrada"* (E4).

As ofertas formativas resultantes da iniciativa de entidades privadas com fins lucrativos que têm vindo progressivamente a actuar no território em estudo, tornaram as interdependências competitivas mais notórias e contribuíram para reforçar a ideia da formação enquanto um bem de consumo, uma mercadoria vendável. A entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola fala deste problema, na sua opinião *"surgiram outras entidades que não articulam, não estão dispostas a articular, porque vêm cá vender o produto deles e depois vão-se embora*" (E4). As entidades que desenvolvem actividade formativa evidenciam missões e posturas diferenciadas: umas entidades privilegiam a qualidade da oferta; outras percepcionam a formação como uma área de negócio e estão particularmente orientadas para a rentabilidade da sua actividade; outras ainda, propõem-se concretizar metas políticas, definidas superiormente. Nos dois últimos tipos de entidades referidas, a formação é, quase sempre, entendida como um fim em si mesmo, uma vez que os objectivos principais são a rentabilidade financeira, no primeiro caso, e a execução de metas políticas, no segundo caso.

A incompatibilidade de lógicas das entidades formadoras é evidente no discurso dos entrevistados. A entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola afirma: "*nós não fazemos formação por fazer a formação […] temos sempre um objectivo, não é para ganhar dinheiro, é para qualificar as pessoas, para formar as pessoas"* (E4). Através da análise das

práticas é possível identificar estratégias diferenciadas junto das entidades que organizam formação predominantemente orientada para a lógica da qualificação individual. Entre as estratégias mais frequentes destacam-se a especialização e a diversificação. A estratégia de especialização assume duas modalidades que são interdependentes. Por um lado, a estratégia de especialização em termos de público-alvo que, normalmente, esta associada a um determinado sector de actividade, relacionado com as competências da entidade formadora. A Associação de Mulheres Empresárias desenvolve formação dirigida para mulheres empresárias, a Inftur realiza formação para pessoas que desenvolvem a sua actividade profissional na área do turismo, a Associação de Industriais da Cortiça realiza formação no sector da indústria da cortiça, e os Gastrónomos do Distrito de Beja realizam formação na área da gastronomia. Por outro, a estratégia de especialização em termos de áreas formativas. Esta última estratégia é evidente, sobretudo, nos Centro de Formação Profissional do IEFP, os quais estão apetrechados em equipamentos para uma área específica de formação. O Centro de Formação Profissional de Beja tem equipamentos na área automóvel, o Centro de Aljustrel na área da metalomecânica e o de Santiago do Cacém, na área agrícola. As estratégias de diversificação têm como principal finalidade a captação de um maior número de pessoas para a formação.

No território em estudo, as entidades optam por duas estratégias distintas de diversificação e que podem coexistir numa mesma entidade: a diversificação de áreas formativas e a aposta em áreas transversais; e a dispersão em termos geográficos da sua oferta formativa. A dispersão geográfica é uma estratégia adoptada pelos Centros de Formação Profissional do IEFP de Beja e Aljustrel e pelas empresas de formação. A estratégia de aposta em áreas formativas transversais é visível na análise dos dados quantitativos e foi referida nas entrevistas. A entrevistada da Associação de Defesa do Património de Mértola afirma: "*a Informática é uma necessidade hoje em dia, não está directamente associada à actividade profissional da pessoa […] as línguas também não estão muito associadas às áreas profissionais"* (E4).

A formação orientada para a qualificação individual é marcada por um conjunto de dificuldades associadas à participação na formação por parte dos adultos pouco escolarizados. As entidades formadoras apresentam dificuldades:

- no recrutamento de formadores em áreas consideradas pertinentes e ajustadas às áreas funcionais dos trabalhadores pouco escolarizados, "*é muito difícil encontrar formadores para estas áreas, esse é um grande problema, se não fosse o Centro de Formação se calhar nem conseguia […] os Centros de Formação nem sempre têm*

pessoas qualificadas para dar formação nestas áreas" (Associação de Municípios do Distrito de Beja - E38);

- no recrutamento de formadores com o perfil técnico e pedagógico adequado para realizar formação a adultos pouco escolarizados e a grupos muito heterogéneos em termos de habilitações escolares;
- na definição de um dispositivo de formação adequado para os adultos pouco escolarizados que incida, sobretudo, na formação em contexto de trabalho e na articulação entre a componente teórica e prática.

As limitações suscitadas pelos instrumentos financeiros da formação, a reduzida dimensão das entidades e a dispersão geográfica dificultam a organização da formação em contexto de trabalho. A organização e funcionamento da formação são elementos determinantes para aumentar a participação dos trabalhadores pouco escolarizados, o que é destacado por alguns entrevistado, como é o caso da responsável da Câmara Municipal de Castro Verde: "*tem que ser muito bem estudada, muito bem trabalhada, para elas se cativarem mais para a formação, […] tinha que ser mais próxima delas, ou ser feita, numa primeira fase, no próprio local de trabalho, ou ser feita de outra maneira, com outro modelo. Tinha que se chegar directamente às pessoas*" (E30). Para mobilizar os trabalhadores pouco escolarizados é fundamental apostar em formações no contexto de trabalho, como realça a entrevistada da Câmara Municipal de Aljustrel: *"se houvesse a possibilidade dos formadores virem cá, umas horas, formação no local de trabalho, um técnico junto deles, eles deveriam achar mais interessante […] formação de dois, três dias, uma pessoa junto deles a explicar como é que as coisas se fazem",* e acrescenta, *"eles precisavam mais da componente prática, tirar notas para eles está fora de questão, devia ser no contexto de trabalho"* (E31).

A formação inspirada no modelo escolar não é adequada para este tipo de público, ideia reforçada pela entrevistada da Câmara Municipal de Aljustrel*: "não estão habituados a estar o dia inteiro num mesmo sítio, quando sabem que vão para uma acção de formação e que vão estar o dia inteiro numa sala a ouvir e a escrever, eles não estão habituados a isso, nem conseguem estar ali sentados três dias na formação"* (E31). Para além dos factores anteriormente identificados e que se relacionam, essencialmente, com as lógicas de acção das formadoras, a adesão dos adultos pouco escolarizados à formação também é condicionada por factores intrínsecos às entidades empregadoras. No caso das Câmaras Municipais, o número de operários em cada função é bastante reduzido e no caso de dispensa de serviço para a participação na formação nem sempre conseguem assegurar a continuidade desse trabalho,

como refere a entrevistado da Câmara Municipal de Mértola: "*durante o tempo em que eles estão a frequentar formação alguém tem que desempenhar as funções deles, e nós não temos pessoal suficiente*" (E28).

A formação predominantemente orientada para a lógica da qualificação individual apresenta um conjunto de fragilidades que marcam todo o processo formativo e, inclusive, os resultados da formação. Esta formação é frequentemente associada à gestão pessoal do currículo e, neste sentido, é procurada quando o indivíduo pretende melhorar o seu posicionamento no mercado de emprego. A formação é frequentada com o objectivo de facilitar a progressão na carreira, de permitir a inserção profissional e a mobilidade profissional. A decisão de aderir ou não à formação é tomada individualmente, numa lógica de *gestão de si* e de *consumidor* da oferta disponível. Neste caso, responsabilizam-se "os indivíduos pelas suas (boas ou más) escolhas, pelos seus sucessos ou fracassos no mercado de emprego, e pela sua capacidade de traçar, *a priori*, um correcto percurso formativo e de construir uma biografia racional de aprendizagem, capaz de produzir elevados níveis de empregabilidade, de competitividade, de adaptabilidade e de mobilidade" (Melo, Lima e Almeida, 2002, p.110). A lógica inerente a este tipo de formação coloca os adultos pouco escolarizados numa situação desfavorável (pe, ausência de acompanhamento, reduzida adaptação da formação aos públicos, formação essencialmente teórica), o que justifica a sua reduzida adesão.

As entidades formadoras tendem a percepcionar este tipo de formação como um fim em si mesmo, por outro lado, os indivíduos, entendidos como *consumidores,* encaram a formação como um instrumento que lhes permitir aceder a um melhor posicionamento no mercado de emprego. Estes dois factores contribuem para a reduzida rentabilização dos potenciais efeitos das práticas formativas, nas pessoas e nas organizações. A inexistência de articulação entre um projecto organizacional e a formação contribui para que os públicos mais mobilizados para estas práticas formativas sejam aqueles que percepcionam as mais-valias pessoais resultantes da sua participação. No caso das Câmara Municipais, os administrativos percebem que a formação é fundamental para a progressão na carreira enquanto que, para os operários a participação na formação não tem repercussões na sua progressão profissional. Este tipo de formação, ao ser direccionada para as pessoas individualmente coloca os adultos pouco escolarizados numa situação desfavorecida. Esta formação, orientada para a "gestão de si", remete a gestão dos receios e angústias iniciais, assim como, o desempenho ao longo da formação para a responsabilidade dos adultos. Esta formação inspira-se, sobretudo, no modelo escolar, privilegia a componente teórica e os métodos expositivos, factores que funcionam como impedimentos à adesão dos adultos pouco escolarizados.

As entidades onde predomina a lógica de qualificação individual adoptam, com frequência, a estratégia da dispersão geográfica para manter ou aumentar a dinâmica formativa, o que dificilmente é compatível com a qualidade dos processos formativos: "*quanto mais distante é a formação pior […] é muito complicado fazer uma formação de qualidade a trabalhar em vários sítios ao mesmo tempo*" (Associação de Defesa do Património de Mértola – E4). O acompanhamento após o final da formação é quase sempre inexistente, neste tipo de práticas, o que se afigura como uma das suas fragilidades, uma vez que o perfil dos formandos exigiria um trabalho de apoio por parte de técnicos, para permitir a rentabilização dos efeitos da formação. O facto dos programas de financiamento não permitirem o acompanhamento pós formação é uma das dificuldades identificadas por alguns dos entrevistados: "*tentamos saber como é que as pessoas estão, houve pessoas que ficaram com a teoria, que depois é muito difícil passar à prática, se nós tivéssemos tido verba para acompanhar aquelas famílias [a formação era mais eficaz]"* e acrescenta *"eu tento sempre falar com as pessoas, tento perguntar, mas depois também não temos muito dinheiro para ir lá e acompanhar*" (Santa Casa da Misericórdia de Mértola – E27).

Os adultos que frequentam formação orientada para a qualificação individual podem realizar um conjunto de aprendizagens que se reflectem na sua vida pessoal e/ou profissional. Ou seja, ainda que os objectivos educativos sejam minimizados, a participação na formação acaba por ser sempre uma mais-valia que pode ter resultados que vão para além da gestão pessoal do currículo. Para além da aquisição e aperfeiçoamento de competências, a participação na formação pode contribuir para a descoberta de novas áreas de interesse. Algumas práticas formativas, embora predominantemente orientadas para a lógica da qualificação individual, apresentam um conjunto de características presentes na lógica de desenvolvimento organizacional, o que contribui para a superação de algumas das suas fragilidades. A responsável do Centro de Formação de Associação de Escolas de Mértola destaca a importância do trabalho de sensibilização dos trabalhadores pouco escolarizados, do acompanhamento das dinâmicas formativas e da selecção dos formadores. A entrevistada salienta: "*brinco com elas, tenho uma relação muito próxima*" (E8). Em 1998, aquando da primeira experiência formativa para pessoal não docente, sentiram algumas dificuldades de mobilização: "*foi preciso «puxar-lhes a orelha» para as levar para a formação*" (E8).

A reduzida adesão inicial à formação resulta de receios que podem ser ou não posteriormente ultrapassados, em função da experiência formativa que experimentam: "*quando vão à formação sentem-se um bocado perdidos, o que é que vai acontecer?*" (E8). A reduzida receptividade e o receio iniciais resultam do facto de a formação se apresentar como uma

situação social pouco familiar para os adultos menos escolarizados e, por outro lado, de a compararem com a situação escolar, que não lhes despertou interesse e à qual não conseguiram atribuir um sentido positivo. O perfil do formador é considerado fundamental para que gostem da experiência, ultrapassem os obstáculos iniciais e fiquem com outra imagem das situações de formação, como menciona a responsável do Centro de Formação de Associação de Escolas de Mértola: "*há formadores que eu não ponho a dar a pessoal não docente*" (E8). As entidades preferem trabalhar com formadores que têm a capacidade de valorizar os formandos, independentemente do seu nível de escolaridade e conseguem adaptar o discurso e as metodologias de ensino ao tipo de público: "*os formadores para estas pessoas têm que ser alguém que seja capaz de descer e de se pôr ao nível deles para que eles não se sintam lá em baixo e se desinteressem, ou a ouvir coisas que não lhes interessam, tem que haver uma empatia para cativar as pessoas"* (E8).

Para as entidades, é fundamental que os formadores dêem atenção à componente relacional, assumam uma posição de facilitadores de aprendizagem, e se revelem disponíveis para aprender com os formandos*: " [devem ser] pessoas acessíveis, de fácil trato, não estejam muito na posição do formador está aqui para debitar conteúdos, mas mais o formador que vai lá para recolher e dar*" (E8). O acompanhamento da formação é mais frequente quando o formador dá formação no Centro pela primeira vez, isto numa tentativa de perceber se o formador tem o perfil considerado adequado, como destaca a entrevistada: "*vou de vez em quando à sala, não conheço todos os formadores, tenho que fazer isso […] se é um formador novo no início digo-lhes os formandos que tem, dou-lhe uma lista, uns têm mais habilitações, outros têm menos para que ele tenha uma postura em função do grupo" (E8).* Neste Centro de Formação de Associação de Escolas de Mértola, o formador apenas é incluído na bolsa de formação, quando a apreciação do seu desempenho é positiva: *"se servem… no ano seguinte já estão na bolsa de formadores, se não servem… não incluímos na bolsa […] se tem mais dificuldade em chegar às pessoas, quando é assim, temos que procurar outro*" (E8*).*

A gestão de grupos muito heterogéneos, nas competências de leitura e escrita, é difícil e afigura-se um desafio para os formadores*:* "*temos pessoal de cozinha que não sabem ler nem escrever, e estão em formação com pessoas que têm o 12º ano e pessoas que têm mais […]. É complicado para o formador" (E8).* Porém, quando os formadores estão atentos às características dos formandos, tentam contornar as dificuldades*,* "*depois têm as partes escritas e o formador tem que dar apoio. A essas pessoas são feitos, normalmente, testes orais" (*E8). As orientações dadas aos formadores sobre as características do grupo e o acompanhamento

realizado pela directora do Centro de Formação são elementos fundamentais para assegurar um modelo formativo adequado aos adultos em formação.

A responsável do Centro de Formação de Associação de Escolas de Mértola refere a grande adesão à formação, por parte do pessoal não docente, "*tenho colegas meus que dizem que é muito difícil terem formandos... em meios grandes. Em Évora, às vezes, não têm para fazer uma turma, eu não, abro a formação e tenho é dificuldade em dar resposta a tanta procura*"; "*tivemos dois anos parados e quando arrancámos estavam todos ávidos de formação e agora continuam. E elas já me perguntaram, o que é que temos este ano? […] São eles que pedem*" (E8). Esta adesão resulta da apreciação positiva que fazem da experiência formativa, "*na minha avaliação aparece muita das vezes a afirmação — os outros Centros deviam ser como este*" (E8). Apesar de reforçar a grande adesão à formação e a apreciação positiva por parte dos formandos, a entrevistada defende que o modelo formativo mais indicado é o baseado na alternância entre a teoria e a prática, o qual designa por "estágio" e "oficina". Todavia, neste momento, para o pessoal não docente, não é possível organizar oferta formativa baseada nesse modelo formativo. Estas modalidades de formação, para além de um maior enfoque na prática, permitem um acompanhamento mais personalizado por parte do formador, porque os grupos são muito reduzidos. A entrevistada refere: "*aquilo parece muito fácil quando estamos ali, mas depois na aplicação, as pessoas vão-se aperceber das dificuldades, é assim que se aprende, temos que adaptar o que aprendemos à nossa realidade*" (E8), e essa adaptação seria facilitada caso fosse possível um regime de alternância e um maior acompanhamento por parte do formador.

Quando os responsáveis pela formação asseguram o acompanhamento dos formadores, por vezes, também lhes dão orientação sobre os conteúdos mais pertinentes e apropriados a explorar. A afirmação que se segue permite-nos perceber as orientações dadas ao formador de Informática: "*coisas úteis […] dentro da práticas aqueles pequenos segredos que a gente vai aprendendo, úteis no dia-a-dia e que nos fazem poupar tempo, muitas vezes perdemos tempo a fazer coisas que podíamos fazer mais rapidamente se tivéssemos outro tipo de conhecimentos*" (E8). Esta entrevistada também recolhe elementos sobre o grupo em formação, junto dos formadores, e usa esses dados para acompanhar os formandos: "*eu costumo «ralhar» com eles; — tenho que vos dar uns puxões de orelhas. Às vezes não estão a dar muita importância a isto ou àquilo e o formador diz-me […] [tento] ir incentivando as pessoas e dar importância àquilo que estão a fazer*" (E8). Quando o formando não sabe escrever, recorrem a algumas estratégias, para que esta situação não seja um impedimento para a participação na formação: *"[no primeiro ano, uma colega escrevia o que elas queriam, agora faz-*

se oral, têm avaliação contínua e a formadora tem que ajudar" (E8). No futuro próximo, será necessário optar por outras estratégias, já que "*têm que ter obrigatoriamente um teste escrito*" por parte dos formandos (E8).

Os cursos de ensino recorrente promovidos pelos Coordenadores Concelhios também são predominantemente baseados na lógica de qualificação individual. Neste caso, trata-se de qualificação escolar. A dinâmica do ensino recorrente é muito influenciada pela interdependência competitiva que se regista entre as várias ofertas formativas orientadas para os adultos pouco escolarizados. A interdependência competitiva, entre as várias ofertas dirigidas aos adultos pouco escolarizados, originou o decréscimo acentuado na procura e na oferta de cursos de ensino recorrente, nomeadamente, no nível do ensino básico. Os adultos procuram o ensino recorrente com o objectivo de aumentar a sua qualificação escolar. Para alguns, esta qualificação constitui um fim em si mesmo, para outros, permite-lhes uma progressão ou mobilidade profissional: "*são obrigados, estão motivados e por vezes dão continuidade porque depois querem subir de escalão, de categoria profissional e aí dão continuidade à escolaridade*" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar – E10.1).

Actualmente, no ensino básico recorrente, apenas surgem pedidos de autoproposta, em muitos casos, para cumprir os requisitos exigidos pelas entidades empregadoras: "*há empresas que estavam a exigir a escolaridade mínima obrigatória, às vezes para formalizarem o contrato e então esses procuram e ainda vêm ter connosco, querem propor-se a exame para obter o certificado*" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde – E11.1). Alguns dos pedidos de autoproposta são impulsionados pelas novas ofertas formativas, principalmente, pelos cursos EFA: "*há alguns promotores de EFA […] que põem logo como condição de acesso, por exemplo, para o B2 eles terem a 4º classe. Então algumas pessoas não tendo o certificado de 4ª classe e querendo frequentar o B2, autopropõem-se*" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde – E11.1). A maior procura do ensino recorrente é a nível do 1º ciclo e são, sobretudo, os idosos e os beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI), sendo que estes últimos "*estão lá porque foram levados a ir, é por obrigação*" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde – E11.1).

Os beneficiários do Rendimento Social de Inserção frequentam o ensino recorrente por imposição, o que dificulta bastante o seu envolvimento e adesão ao processo de ensino-aprendizagem. Estes adultos, geralmente, não estão motivados e não se implicam na aprendizagem, o que dá lugar a situações de insucesso. O carácter coercivo desta medida política perverte a lógica que lhe inerente, porque estas pessoas, tendencialmente, reforçam a sua imagem negativa da escola e das formações de carácter formal. Ao contrário, os idosos que

aderem ao ensino recorrente são pessoas que "*alimentaram sempre aquele gosto e desejo de um dia saber ler e escrever […] [e aderem] só pelo prazer de já saberem assinar*" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde – E11.1). Os idosos que frequentam o ensino recorrente são pessoas muito motivadas e empenhadas, "*são pessoas que têm uma vontade incrível de aprender […] só não vinham quando estavam mesmo doentes, havia pessoas de oitenta e tal anos […] pessoas com o espírito de quererem adquirir mais conhecimentos", o aprender a ler legendas, a ler nos filmes para elas é uma motivação"* (Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel – E13.1).

O diagnóstico, para a iniciação de cursos do 1º ciclo do ensino recorrente, resulta dos contactos que os Coordenadores Concelhios estabelecem com as populações e com as entidades locais. No concelho de Aljustrel, têm tido solicitações que partem de elementos das comunidades, como foi o caso de responsáveis de um Lar e Centro de Dia e de trabalhador de uma Agência Bancária. O Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel destaca: "*um funcionário da instituição bancária disse-me — Tenho lá um grupo de pessoas que não sabem assinar, não haveria possibilidade de fazerem um curso lá? E avançámos com o curso de Messejana, que já dura há seis ou sete anos*" (E13.1). Neste momento, a manutenção do 1º ciclo do ensino recorrente resulta, principalmente, da criação de estratégias de parcerias e articulação entre os Coordenadores Concelhios e entidades locais, o que é notório no concelho de Aljustrel: "*é esse tipo de dinâmica que é interessante […] às vezes as pessoas dizem que não querem, não vão no primeiro dia, mas depois vêem lá a vizinha... outras vezes vão só para ver e se gostam ficam. É o lado positivo, por exemplo em Jungeiros o curso de alfabetização é a única coisa que se faz em Jungeiros*" (Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente – E13.1). Os cursos do 1º ciclo do ensino recorrente têm o mérito de potenciarem o acesso à formação dos idosos, que são um público pouco abrangido por outras ofertas formativas.

Os Coordenadores do Ensino Recorrentes acompanham os professores responsáveis pelos cursos do 1º ciclo e dão-lhes indicações sobre as metodologias e os instrumentos mais adequados para a alfabetização de adultos: "*a gente não gosta de ver que o professor que dá aulas aos adultos usa as mesmas fichas que usa de dia com os alunos, com os alunos crianças […] há-de haver pessoas que nem se importam de ver a ficha cheia de bonecos e até gosta […], mas a maioria não gosta"*, e acrescenta, *"os adultos são tratados como tal e o método está adaptado à idade que têm e as fichas são feitas especificamente para cada caso*" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique – E11.1). A animação das sessões é centrada no diálogo e na partilha de experiências, o que aumenta a motivação e o envolvimento dos idosos: "*nestas aulas não se dá só matéria, as pessoas falam,*

debatem coisas interessantes do dia-a-dia, põem-se as pessoas a falar". A importância do convívio é destacada pelo Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel*: "muita das vezes são viúvas, estão sozinhas em casa, às vezes não falam com ninguém, falam sozinhas e o facto de terem um grupo onde podem falar, partilhar com um professor [é muito positivo]"* (E13.1). Os cursos de ensino recorrente orientados para a alfabetização de idosos, por vezes, evidenciam características muito próximas das formações predominantemente orientadas para a lógica da animação e da ocupação do tempo livre.

As fragilidades associadas às dinâmicas do 1º ciclo do ensino recorrente dizem respeito à participação de carácter obrigatório e como tal, coerciva, por parte dos Beneficiários do Rendimento Social de Inserção e à dificuldade de colocação de docentes, o que obriga a grandes interrupções e origina quebras de dinâmica: "*o único grande senão dessas coisas é o espaço de tempo entre o final das aulas de um ano lectivo e o início do ano lectivo seguinte, devido ao processo de colocação dos professores"* (E13.1). A interrupção é bastante grande, o que reduz a eficácia da intervenção. O Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel afirma, *"nós terminamos em final de Junho e depois só vamos avançar em Janeiro, Fevereiro... antes começavam em Novembro, Dezembro. Mas o ideal seria começarem logo em Setembro porque assim perde-se muito a dinâmica, as pessoas esquecem-se do que aprenderam*" (E13.1).

Os resultados deste tipo de formação são, particularmente, evidentes a nível pessoal, no aumento da auto-estima, no aumento da motivação para a aprendizagem e na aquisição de competências de leitura e escrita. A Coordenadora Concelhia de Castro Verde destaca os resultados em termos de auto-estima e exemplifica com o caso de um senhor que faz questão de, mensalmente, levantar a sua reforma para assinar o nome "*— Olhe, o meu marido agora é ele que quer ir levantar sempre a reforma todos os meses, sabe porquê professora? Só para assinar! Ele agora sabe assinar e quer ir levantar".* Este aspecto é reforçado pelo seu colega do Concelho de Aljustrel, *"o ir receber a reforma e assinar o nome, isso para elas, que levaram anos e anos a fazer com o dedo, é muito bom"* (E11.1).

2.4.6 A diversidade e interdependência de lógicas de formação

As lógicas de acção dos actores locais directamente envolvidos na formação de adultos de carácter formal são diversas e distintas. As lógicas da ortopedia social e da qualificação individual apresentam em comum o facto de constituírem uma oferta instrumental, baseada na

exterioridade, adaptativa e cumulativa, instituída, e orientada para a uniformização das práticas. Por outro lado, as lógicas de animação de tempos livres, de intervenção comunitária e de projecto organizacional inspiram-se no discurso instituinte de mudança e inovação, de autonomia e de autogestão, de interpelação, de autorização, em que se valorizam práticas formativas "à medida". Na análise do discurso sobre as práticas, torna-se evidente a coexistência de diferentes lógicas na acção de um mesmo actor. Nos cinco concelhos do território em estudo coexistem formações organizadas com base em lógicas muito distintas, por vezes, opostas e que reflectem a evolução das políticas internacionais, europeias e nacionais dos últimos vinte anos. Como afirma Licínio Lima (2005):

> *"não obstante o carácter dominante de cada uma dessas lógicas num determinado momento histórico, assim retirando protagonismo às anteriores, as lógicas subordinadas não desapareceram pura e simplesmente de cena, tendendo a uma sobrevivência marginal, umas vezes em situação de resistência activa e, outras vezes, apenas permanecendo de forma circunscrita, implícita ou apagada. A situação revela-se, assim, marcada por um considerável hibridismo de orientações, não obstante a força das políticas actuais baseadas na lógica de qualificação e gestão de recursos humanos e nos seus apelos ao mercado e à sociedade civil"* (p.50).

O contacto com os actores locais permitiu a identificação de práticas formativas predominantemente orientadas para a intervenção comunitária, nas quais prevalece o poder associativo, os projectos integrados, a auto-gestão das práticas, a autonomia dos vários actores envolvidos e a tentativa de resolução de problemas da comunidade. Sinaliza-se, também, a existência de formações orientadas para a ocupação de tempos livres, essencialmente, direccionadas para o desenvolvimento pessoal e para a participação colectiva. Em ambos os tipos de lógicas formativas é evidente a inspiração no modelo dialógico (Fernández, 2005, 2006), ou seja, nos modelos críticos de politicas sociais (Griffin, 1999). Nos discursos dos actores encontramos, por vezes, a influência das dinâmicas sociais e das políticas de educação de adultos inspiradas na educação popular, que marcaram o contexto nacional, de um modo muito notório, entre 1974-1976 e, posteriormente, tiveram eco no PNAEBA.

As práticas formativas mencionadas são pouco divulgadas e pouco enquadradas nas políticas públicas nacionais, funcionam numa lógica de intervenção comunitária, de mobilização das populações para a resolução dos seus problemas e são orientadas para a cidadania activa e para o exercício da democracia. Para além de outras mais-valias, têm o mérito de captar para a formação os designados "não públicos", de lhes permitir a descoberta de novos domínios de

interesses e de participação social. O interesse da generalidade dos adultos por estas práticas resulta de um conjunto de características que as diferencia das restantes. Estas práticas reflectem as características referidas por Alberto Melo (2004) como sendo imprescindíveis para captar os designados "não públicos": partem das dinâmicas pessoais e sociais em curso e assumem como dimensões intrínsecas ao processo formativo, funções de animação, de intervenção e de acompanhamento de projectos de vida, projectos de formação e projectos de desenvolvimento comunitário. Ainda que circunscritas e pouco (re)conhecidas, estas práticas representam os históricos pontos fortes da educação de adultos e estão intimamente relacionadas com a sua identidade epistemológica, fundamentando-se em processos de aprendizagem "de baixo para cima" (Finger e Asún, 2003, p.125). Os formandos assumem-se como sujeitos da sua própria aprendizagem e constroem, em simultâneo, processos de formação e de participação social. Baseando-nos no pensamento de Ivan Illich (1971), podemos afirmar que as formações predominantemente orientadas para a intervenção comunitária e a animação se baseiam em processos de criação de conhecimento.

A formação predominantemente orientada para a ortopedia social e algumas práticas referentes à qualificação individual enquadram-se naquilo que Griffin (1999) designa de "modelo progressivo social-democrata" e Fernández (2005, 2006) apelida de "modelo alfabetizador". Estas práticas formativas visam o controlo social, a manutenção da ordem estabelecida, a prevenção de conflitos sociais e resultam de políticas centralizadas do Estado-Nação. Trata-se de formações que incidem na escolarização compensatória ou de segunda oportunidade, caso do ensino recorrente, e em dinâmicas *assistencialistas,* caso da formação para desempregados e da formação para pessoas consideradas desfavorecidas. A formação do tipo *assistencialista* assumiu uma grande expressão no território em estudo, no período em análise, o que está relacionado com as especificidades do contexto, como é o caso da elevada taxa de desemprego, sobretudo, feminino e da elevada taxa de domésticas, mas também com as características das principais entidades formadoras. O Centro de Formação Profissional de Aljustrel é responsável pela maioria da formação realizada no território e a sua actividade centra-se, essencialmente, na formação dirigida a desempregados e a públicos considerados "desfavorecidos".

A formação predominantemente orientada para o desenvolvimento organizacional e para a qualificação individual baseia-se, indubitavelmente, no modelo económico produtivo (Fernández, 2005, 2006), ou seja, nos modelos de reforma social neoliberal (Griffin, 1999). Estas práticas formativas enquadram-se em projectos organizacionais relacionados com a qualidade, modernização económica e competitividade. A formação é percepcionada como um

importante instrumento ao serviço da gestão de recursos humanos. As práticas formativas de qualificação individual revelam uma grande incidência individualista e instrumental. São orientadas para a *gestão de si,* em que cada pessoa é responsabilizada pela gestão do seu currículo e, em última análise, pela sua empregabilidade. Esta tendência foi reforçada a partir de 1995, com a publicação, por parte da União Europeia, do livro branco da educação e formação "Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva", que coloca a ênfase na vertente económica e defende que "é da responsabilidade de cada indivíduo garantir a sua empregabilidade, num mercado de trabalho cada vez mais concorrencial, competitivo e selectivo" (Dubar, 2000, p.52).

As formações predominantemente orientadas para a qualificação individual, na maior parte dos casos, partem do pressuposto de que a participação na formação é a condição necessária e suficiente para garantir a manutenção do emprego ou para a ele aceder. Este argumento, embora continue a ser defendido pelos políticos, no plano científico é contestado, por se considerar que o problema do desemprego não resulta da fragilidade de qualificação escolar e profissional dos trabalhadores, mas sim, da escassez de empregos. Sobre esta questão, Alain Lebaube (1996) considera que, nos últimos quinze ou vinte anos, dominou um discurso que atribuía o problema do desemprego aos problemas de qualificação dos trabalhadores, defendendo que a insistência neste discurso revela "uma espécie de miopia, um grave erro de apreciação das evoluções […] o problema não se põe nestes termos, e de um certo modo, atribuiu-se [e atribui-se] à formação um papel que não é o seu" (p.45). Este discurso, inspirado na Teoria do Capital, defende que o investimento na qualificação dos recursos humanos é condição necessária e suficiente para garantir o desenvolvimento económico, a produtividade e a competitividade, porém, "não ficará mal reconhecer que esta relação directa e linear não existe" (Canário, 2006b, p.29). As políticas de educação e formação de adultos, a nível nacional e comunitário, têm vindo a incidir na importância da gestão dos recursos humanos, considerando-se que é um aspecto fundamental para garantir a modernização dos sistema económicos e a competitividade face ao outras economias mundiais.

No território em estudo, regista-se um aumento gradual da formação com finalidades de gestão de recursos humanos, o que reflecte as orientações políticas europeias e nacionais. Porém, também é de ressalvar que as entidades empregadoras e formadoras destes cinco concelhos evidenciam alguns constrangimentos na organização e dinamização de formação desta natureza. A análise dos dados quantitativos sobre a formação, em geral, e a frequentada pelos adultos pouco escolarizados, em particular, mostra que se registou a supremacia da lógica da ortopedia social e da qualificação individual. Os elementos anteriormente referidos reflectem uma tendência global, como sintetiza Palazzeschi (1998), tendo por referência França, as

dinâmicas de formação de adultos a partir do final da década de 60 privilegiaram, sobretudo, a lógica instrumental do emprego e relegaram a lógica cultural da participação social, anteriormente defendida pelas orientações da educação popular.

A adesão à formação por parte dos adultos depende de um conjunto de motivos, que Merriam e Caffarella (1991, *cit in* Carré, 2001) agrupam em seis factores: relações sociais, pressões exteriores, serviços comunitários, progressão profissional, diversão/lazer, interesse cognitivo (p.37). Beder e Valentine (1990), num estudo realizado a adultos com baixo nível de literacia, identificaram um perfil de motivação com dez elementos que influenciam os processos de adesão à formação, destacando: o desenvolvimento pessoal; as responsabilidades familiares; a procura de distracção; o desenvolvimento de competências de literacia; o envolvimento comunitário/religioso; as mudanças na vida; a progressão profissional; a necessidade económica; a obtenção do diploma e as pressões externas. A adesão dos adultos pouco escolarizados à formação, conforme se referiu anteriormente, é marcada por uma grande diversidade de factores, o que nos permite explicar uma receptividade muito diferenciada destes, a qual está intimamente dependente das lógicas predominantes nas práticas formativas.

Nas práticas centradas na intervenção comunitária, os adultos pouco escolarizados aderem, porque a formação é orientada para a concretização de projectos de mudança pessoal e/ou profissional e visa a promoção de dinâmicas que se reflectem na vida das comunidades. As dinâmicas formativas predominantemente orientadas para a animação são as que registam uma maior adesão dos adultos pouco escolarizados, o que podemos relacionar com as suas mais-valias na promoção de espaços de socialização, no desenvolvimento pessoal e na ocupação dos tempos livres. Nas práticas orientadas para a ortopedia social, a adesão dos adultos pouco escolarizados deve-se, essencialmente, a pressões externas e a factores económicos. As pressões externas registam-se, principalmente, no caso dos adultos desempregados e dos beneficiários do Rendimento Social de Inserção quando são convocados para a frequência de formação. Trata-se de factores económicos, quando a adesão à formação é determinada pela existência de uma bolsa, cujo montante permite minimizar a falta de rendimento resultante do emprego. Na formação direccionada para o desenvolvimento organizacional, os principais factores de adesão dos adultos pouco escolarizados relacionam-se com o interesse no desenvolvimento de competências orientado para o aperfeiçoamento profissional. Em alguns casos, também é evidente a pressão externa como factor que despoleta a adesão à formação, o que acontece quando são as chefias que nomeiam os trabalhadores para a participação na formação. Na formação predominantemente orientada para a qualificação individual, os adultos aderem por motivos de obtenção do diploma, para a progressão na carreira, por interesse

cognitivo pela temática abordada. No entanto, neste tipo de formação os adultos pouco escolarizados evidenciam pouco interesse na adesão.

A reduzida adesão à formação por parte dos adultos, na perspectiva de Valentine e Darkenwald (1990), resulta de 6 obstáculos: falta de confiança em si; desajustamento das formações propostas; limitações de disponibilidade; carácter não prioritário da formação; custo e existência de problemas pessoais. A adequação dos temas/conteúdos e das metodologias formativas às características das pessoas e aos seus projectos de vida, assim como o acompanhamento da dinâmica formativa são factores imprescindíveis para assegurar a motivação e adesão dos adultos pouco escolarizados, caso contrário, os outros factores motivacionais não serão suficientes para garantir a sua adesão e implicação.

O reduzido acesso dos adultos pouco escolarizados à formação parece ser percepcionado pelos actores locais como uma "desigualdade justa" (Dubet, 2000, p.11), o que a torna facilmente tolerável. Esta desigualdade é atribuída, essencialmente, ao posicionamento e mérito diferenciado dos indivíduos, considerando-se que os seus insucessos e sucessos dependem das qualidades que conseguem evidenciar. O predomínio de mecanismos que individualizam as desigualdades contribui para "a perda de auto-estima e para o surgimento de problemas de consciência" (Dubet, 2000, p.52), situação que se torna mais evidente no contexto actual de ênfase na responsabilidade, na individualização e na culpabilização. A reduzida receptividade dos adultos pouco escolarizados à participação na formação resulta, em muitos casos, das suas inseguranças e receios face a formações baseadas no modelo escolar, considerando que as suas dificuldades de leitura e escrita podem ser factores que geram insucesso, preferindo não arriscar para não experimentarem o fracasso, com todas as repercussões que isso pode ter nas suas vidas. Conforme diz Dubet (2000), "os actores preservam a sua auto-estima recusando participar num jogo no qual sabem à partida que vão perder" (p.56). Este argumento permite-nos compreender aquele que poderá ser o principal motivo para que os adultos pouco escolarizados não rentabilizem as oportunidades formativas disponíveis, constituindo-se como "*não públicos"* das modalidades educativas formais.

O aumento da participação dos adultos pouco escolarizados na formação exige um conjunto de mudanças, como destaca Alberto Melo (2004),

> *"os espaços, os tempos e ritmos, os contextos, os percursos, os procedimentos, os assuntos, os métodos, os agentes, as agências, representam, entre outros, componentes de uma estratégia que, para assegurar uma real democratização, as deverá reinventar, sempre que se trate de atrair este vasto «não público», e não apenas os já motivados e convictos dos benefícios de*

novos saberes e saber-fazer numa sociedade, como a actual, cada vez mais dirigida para, e pela, a sociedade do conhecimento" (p.13).

Estas alterações representam o principal desafio dos actores locais responsáveis pela formação e são, sobretudo, prementes nas entidades onde predomina a formação orientada para a qualificação individual. A formação realizada no território em estudo e, mais especificamente, aquela em que participam adultos pouco escolarizados, é, sobretudo, marcada por uma lógica gestionária e que tem origem em políticas provenientes do "centro" (do Estado e da União Europeia). Todavia, estas práticas que são predominantes, atendendo ao número de cursos e de formandos envolvidos, coexistem com outras orientadas para uma lógica democratizante, produzidas a partir de "baixo" pelos actores locais. Neste caso, a relação entre a formação e o local "é marcada no primeiro caso por uma dinâmica de exterioridade, enquanto que no segundo caso se afirma uma dinâmica de interpelação" (Canário e Santos, 2002, p.10).

Capítulo V

Emergência de novas perspectivas — Reconhecimento de adquiridos experienciais

As práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, que ao longo do texto passarão a ser designadas práticas de reconhecimento de adquiridos, são objecto de uma análise e reflexão privilegiada neste trabalho por várias razões: primeiro, porque no território em estudo e no contexto nacional têm sido essencialmente orientadas para a qualificação escolar de adultos pouco escolarizados; segundo, porque são práticas que se fundamentam na valorização da formação experiencial, permitem o reconhecimento das potencialidades educativas da educação não formal e são baseadas em metodologias inovadoras; terceiro, porque se considera que estas novas práticas sociais apresentam elementos de complexidade que devem ser objecto de análise e problematização.

As práticas de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, pelo facto de se basearem em pressupostos e metodologias inovadoras, originaram rupturas e despoletaram uma "revolução" (Jobert, 2005, p.9-10), com repercussões em vários domínios. É neste sentido que Vincent Merle (2005) considera que as práticas de reconhecimento de adquiridos provocaram uma espécie de "onda de choque" que tem conjunto de implicações ainda desconhecidas. Estas práticas em emergência são "um desafio que nós não sabemos exactamente o que vai provocar socialmente" (Merle, 2005, p.61), tornando-se, por isso, imperativo um esforço de investigação sobre esta temática. Trata-se de práticas que implicam uma mudança no estatuto social dos saberes, ou seja, "uma evolução da relação social com o saber, que tem consequências na definição do saber e nos seus usos sociais" (Jobert, 2005, p.10), o que se repercute directamente em vários domínios e suscita questões de natureza social, política e epistemológica.

A influência destas práticas num conjunto diversificado de domínios foi mencionada, no início da década de 1990, por Guy Berger ao destacar questões de natureza política, técnica, económica, institucional e científica. Para Guy Berger (1991, p.243), precursor da análise e reflexão neste domínio, as questões técnicas e económicas resultam do facto de haver uma ligação entre este tipo de práticas e a optimização de recursos humanos; as questões políticas surgem, porque se reconhece o valor formativo da experiência e a pertinência dos saberes daí

resultantes, condições fundamentais para uma análise crítica da hegemonia do modelo escolar e dos diplomas, unicamente assentes no conhecimento académico. As questões científicas derivam da emergência de novas problemáticas e desafios, nomeadamente, os relacionados com as metodologias e instrumentos de avaliação de adquiridos experienciais. As questões institucionais decorrem do facto destas novas práticas sociais contribuírem para o reequacionamento do sistema educativo, quer da formação inicial, quer da formação contínua, quer ainda das relações entre estes dois subsistemas. As práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais são multidimensionais, destacando Jacques Aubret e Nicole Meyer (1994) três dimensões: a dimensão social (aspectos políticos, financeiros), a dimensão técnica (aspectos pedagógicos) e a dimensão pessoal (aspectos relacionados com o projecto pessoal, profissional dos candidatos). Neste trabalho, procura-se analisar elementos referentes às três dimensões identificadas. A dimensão social é evidenciada a propósito do impacto das práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais nas lógicas de acção dos actores locais responsáveis pela formação de adultos no território; a dimensão técnica é abordada a partir da organização e funcionamento do dispositivo e as questões metodológicas; e, por último, a dimensão pessoal é referente à análise da percepção do processo por parte dos adultos certificados.

As práticas de reconhecimento de adquiridos contribuem para a alteração da concepção social do saber e da formação, o que tem inevitavelmente repercussões no sistema educativo, "a validação de adquiridos experienciais é quase um pré-requisito para a transformação radical do nosso sistema de formação continua de adultos em França" (Merle, 2005, p.62). Ao longo do trabalho de recolha de dados tornou-se evidente o impacto das práticas de reconhecimento de adquiridos nas lógicas de acção dos actores responsáveis pela formação. É nesse sentido que se coloca um conjunto de questões: Que impacto teve o processo de reconhecimento de adquiridos nas práticas formativas de adultos, nomeadamente, ao nível dos adultos pouco escolarizados? Que impacto teve o processo de RVCC nas orientações políticas dos actores locais? Em que medida as práticas formativas existentes no território se articulam com o processo de RVCC?

No âmbito do presente estudo de investigação, considera-se que a emergência de novas práticas, baseadas no reconhecimento e validação de competências, contribui para mudanças a curto e a médio/longo prazo. As mudanças a curto prazo estão patentes no discurso dos interlocutores entrevistados e dizem respeito às alterações na oferta formativa direccionada para os adultos pouco escolarizados, questão que se aborda de seguida. As mudanças a médio/longo prazo, atendendo ao carácter recente destas práticas, são ainda difíceis de identificar mas

podem ser equacionadas através da análise dos elementos inovadores que lhe estão inerentes, o que se procura fazer, na segunda parte deste capítulo.

A análise e reflexão sobre o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais são baseadas nos elementos recolhidos junto dos actores envolvidos nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e nos cursos EFA, desenvolvidos no território em estudo. O carácter recente deste tipo de práticas em Portugal, a escassez e o carácter incipiente da investigação neste domínio coloca-nos o desafio de abordar a temática sob várias perspectivas, tentando contribuir para uma leitura da complexidade deste tipo de práticas e das consequências que daí possam advir para o domínio da formação dos adultos, em geral, e dos adultos pouco escolarizados, em particular. Pretende-se contribuir para o debate em torno de questões que não devem ser "silenciadas", num momento em que há uma clara aposta política nestes dispositivos. Considera-se imperativa a discussão sobre os pontos fortes, os efeitos, os problemas, as dificuldades, os desafios e a complexidade inerente a este tipo de dispositivos.

A problemática do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais é marcada por um discurso com uma grande diversidade e flutuação terminológica. A análise da evolução do uso de alguns conceitos, no domínio do reconhecimento de adquiridos, permite-nos compreender a influências das alterações sociais neste campo. Os documentos sobre esta temática, até aos anos 1980, faziam sobretudo referência aos conceitos de "reconhecimento" e "adquiridos", que tendencialmente foram substituídos pelos termos de "validação" e "competência". A predominância do uso de um termo sobre o outro permite-nos perceber que o domínio do reconhecimento de adquiridos é uma prática social influenciada por lógicas distintas, apropriando-se os actores intervenientes desta prática, em função dos seus interesses e jogos de poder. A predominância, até aos anos 80, dos termos "reconhecimento" e "adquirido" evidencia a influência da corrente humanista, enquanto primeira filiação teórica das práticas de reconhecimento de adquiridos. A progressiva predominância dos termos "validação" e "competências", sobretudo evidente a partir dos anos 1990, testemunha a mudança de lógica de práticas que despertaram o interesse político, por se considerar que podem ser importantes instrumentos nas políticas de gestão de recursos humanos e nas políticas activas de emprego. Esta mudança permite-nos também compreender as razões inerentes à aposta política nestas práticas e à sua progressiva visibilidade social na década de 90, a nível europeu e, nos últimos anos, no contexto nacional.

Os termos "reconhecimento", "adquiridos", "validação" e "competência" apresentam significados diferentes e, por vezes, usam-se de um modo indiferenciado o que, para Jacques

Aubret (2002, p.69), se fica a dever ao facto de nós "não funcionarmos como um dicionários onde as palavras têm uma definição estabelecida, reconhecida e aceite por todos". A coexistência dos vários conceitos nos documentos políticos, nos documentos científicos e no discurso dos actores envolvidos nas práticas resulta, essencialmente, de usos sociais diferenciados que têm como referentes campos disciplinares distintos. Os actores "servem-se da linguagem como instrumento de protecção ou de difusão dos seus pontos de vista, ou das suas necessidades de poder ou de influência. Cada campo disciplinar tem os seus objectos de estudo, as suas maneiras de colocar o problema e produz a linguagem que lhe convém" (Aubret, 2002, p.69). Os termos resultam "de construções cognitivas elaboradas socialmente, e o seu sentido não está isolado do modelo que justifica a sua existência" (Aubret e Meyer, 1994, p.17). Como tal o uso das palavras deve ser relativizado e interpretado, em função da perspectiva que lhe está subjacente. Levi-Strauss ao abordar a temática do vocabulário das Ciências Humanas referiu que "as palavras são instrumentos que cada um de nós é livre de usar conforme entender, desde que explique as suas intenções" (*cit. in* Boterf, 1994, p.13). Tendo por referência as palavras de Levi-Strauss, considera-se importante apresentar, ao longo deste capítulo, alguns elementos sobre o que se entende por *reconhecimento*, *validação*, *experiência*, *competências* e *adquiridos experienciais*.

1. O reconhecimento e validação de competências e a dinâmica formativa no território em estudo

Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) e os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) representam, no caso Português, como as práticas com maior visibilidade social, inspiradas no reconhecimento de adquiridos experienciais. No presente capítulo procura-se identificar, através da análise do discurso dos actores, o tipo de efeitos que estas novas práticas sociais têm sobre a dinâmica de formação de adultos no território em estudo. Estas práticas, consideradas inovadoras em termos teóricos, que consequências têm na acção dos actores responsáveis pela promoção da oferta de educação e formação de adultos? Trata-se de novas práticas direccionadas para os adultos pouco escolarizados e que provocaram algumas mudanças na oferta formativa local. Num primeiro momento, o surgimento dos cursos EFA e do CRVCC provocou uma sobreposição com outras ofertas existentes, nomeadamente, com as orientadas para o mesmo tipo de público; num

segundo momento, os promotores locais procederam a alterações na oferta formativa apostando, sobretudo, no público que não estava a ser abrangido por estas novas ofertas.

Perante a escassez progressiva de público para o ensino recorrente, os coordenadores concelhios adoptaram duas estratégias: os que apresentaram a maior resistência às novas práticas asseguraram a oferta de ensino recorrente enquanto se registou procura, mantendo a sobreposição entre as várias ofertas; os que evidenciaram uma maior receptividade às novas práticas deixaram de promover cursos de ensino recorrente assim que notaram a redução da procura e reorientaram a sua intervenção, apostando em outras ofertas, como forma de responder à interdependência competitiva anteriormente identificada. Neste caso, deixaram de promover cursos do 2º e 3º ciclo do ensino recorrente e investiram nos cursos de educação extra-escolar e nos cursos do 1º ciclo do ensino recorrente. A afirmação que se segue mostra o primeiro tipo de estratégia e a sobreposição entre as várias ofertas: "*Em 2000/2001, ainda tivemos cursos, mas já não foi fácil, em 2002/2003 é que já não tive cursos do 2º ciclo, já não consegui. Porquê? Porque já havia o Centro [CRVCC] e porque os EFA já estavam no terreno*"" (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Ourique e Castro Verde – E11.1). A coexistência de ofertas para o público pouco escolarizado originou situações de interdependência competitiva: "*os meus colegas do recorrente quando surgiram os cursos EFA pensavam que eram sistemas concorrentes, que lhes tiravam público*" (Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel – E13.1). A Coordenadora do CRVCC também refere esta situação: "*na altura reunimos com os representantes do ensino recorrente, alguns mostraram-se cépticos relativamente a este processo e acharam que nós os queríamos substituir*" (E39.1).

A interdependência competitiva inicial dificultou as relações de complementaridade e de parceria que seriam desejáveis neste tipo de dinâmica: "*deveria haver um trabalho de articulação e de compreensão do que é o nosso trabalho… eu penso que é visto como uma concorrência*" (Profissional de RVC – E39.4). A generalidade das entidades não mostra abertura para a troca de informação e a articulação de iniciativas: "*manter uma relação mais estreita com os Centros de Formação Profissional do IEFP, com o Centro de Emprego, penso que seria muito interessante, da nossa parte talvez [tenha havido] alguma falta de iniciativa, mas da parte desses parceiros os sinais são também no sentido de não haver muita ligação"* (Profissional de RVC – E39.4). As situações de interdependência competitiva permaneceram no tempo e, na maioria dos casos, foi a orientação da procura, por parte dos adultos pouco escolarizados, que contribuiu para a progressiva redefinição e/ou extinção da oferta. O desinvestimento no ensino recorrente, sobretudo, no 2º e 3º ciclo, ficou a dever-se à inexistência de procura.

O segundo tipo de estratégia adoptada baseou-se na reformulação e reequacionamento da acção. Visando diminuir os espaços de interdependência competitiva no território e investir em acções cujo potencial de procura se revelava elevado. O Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel afirma: "*não promovo cursos de 2º ciclo, porque sei que o Centro de Formação os podia criar, não vou entrar em competição, nem conseguia*" (E13.1). Os responsáveis pelo ensino recorrente, para evitar a sobreposição entre ofertas dirigidas aos adultos pouco escolarizados, investiram na organização de cursos de educação extra-escolar e no 1º ciclo do ensino recorrente. Neste caso, redireccionaram a sua acção para ofertas complementares às existentes no território e que apresentavam potencial de procura, como é o caso do 1º ciclo e da educação extra-escolar: *"aposto no público que sei que não é abrangido por outras formações" (*Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel – E13.1). Os responsáveis locais pelo ensino recorrente perceberam rapidamente que esta oferta estava em desvantagem competitiva: *" nem valia a pena*" (Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel – E13.1). O posicionamento dos Coordenadores Concelhios face ao CRVCC foi diferenciado e dependeu, essencialmente, da sua estratégia de intervenção: "*foi um pouco pessoa a pessoa, não houve uma resposta global, que se possa dizer os representantes do Ensino Recorrente têm esta posição, foi mais uma posição de pessoa a pessoa*" (E39.1). O desinvestimento no ensino recorrente por parte dos actores locais foi uma estratégia que minimizou a interdependência competitiva e contribuiu para uma maior articulação entre os vários intervenientes.

Alguns técnicos dos Centros de Formação Profissional do IEFP também manifestaram a reduzida receptividade às novas ofertas baseadas no reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Por um lado, através da reduzida aposta nos cursos EFA e, por outro lado, através da reticência à divulgação e à articulação com as novas práticas existentes no território, "*apesar das coisas correrem bem em cima [nos Ministérios, Direcções-Gerais e nas Direcções Regionais] no terreno era mais difícil"* (Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel – E13.1). Numa fase inicial, as entidades formadoras, sobretudo as públicas, não reconheceram a especificidade destes cursos e não se mostraram receptivos à sua implementação, *"na primeira reunião no Centro de Formação sobre os cursos EFA, depois de duas horas de estarmos a explicar a filosofia dos cursos EFA, disseram-nos — Nós já fazemos!*" (Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel – E13.1). A promoção dos cursos EFA no Centro de Formação Profissional do IEFP situado no território em estudo foi muito lenta. Esta situação apenas foi ultrapassada quando receberam orientações superiores para minimizar a

sobreposição das várias ofertas formativas dirigidas aos adultos pouco escolarizados e dar prioridade à implementação dos cursos EFA.

Na fase inicial, a maior receptividade às novas práticas dirigidas aos adultos pouco escolarizados surgiu nas entidades associativas que dirigem a sua actividade para a intervenção comunitária. Estas entidades reconheceram as especificidades e adequação do modelo formativo dos cursos EFA. A equipa da ESDIME já tinha desenvolvido experiências formativas com dupla certificação, em parceria com os Coordenadores Concelhios do Ensino Recorrente, antes do aparecimento dos cursos EFA. Esses percursos formativos, ao contemplarem a dupla certificação, anteciparam o que viriam a ser os cursos EFA: "*tínhamos um projecto em que era possível articular a lógica do ensino recorrente com a formação, ou seja, a educação e a formação, o que na altura estava a ser pensado nos Gabinetes*" (Responsável da ESDIME – E3.1).

Os adultos pouco escolarizados, aderiram às novas ofertas, talvez porque se aperceberam que elas apresentavam vantagens competitivas por comparação a outras práticas mais tradicionais: "*aqui o Centro de Formação conseguiu abrir três cursos EFA no mesmo ano, na mesma candidatura. Cursos B2, envolveu formandos trinta e tal formandos, o que eu nunca conseguia arranjar […] normalmente, no 2º ciclo se tivermos 15 já é belíssimo e eles conseguiram" (*Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel – E13.1). Para os responsáveis do ensino recorrente, a procura dos cursos EFA por parte dos adultos pouco escolarizados justifica-se pelo facto de atribuírem uma bolsa de formação, o que à partida foi um factor de diferenciação e os tornou mais aliciantes do que o ensino recorrente: "*é lógico que a bolsa é importante, a pessoa está desempregada é uma maneira de ter algum dinheiro*" (Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel, E13.1). A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique também justifica a maior adesão aos cursos EFA pelo facto de atribuírem a bolsa: "*até mesmo as que tinham motivação para frequentar os nossos cursos dizem que estavam à espera do curso que desse a bolsa, porque não há-de aliar uma coisa à outra*" (E11.1). A existência de bolsa nos cursos EFA permitiu a captação do público já anteriormente disponível para a formação e a captação de um público até então pouco interessado em frequentar as ofertas formativas existentes. A captação do designado "não público" é um dos pontos fortes associados a estas novas práticas de educação de adultos, aspecto destacado pelo Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel: "*a capacidade que há de mobilização de pessoas, de criação de formações onde nós no recorrente não conseguíamos já chegar, com um público que não estava muito interessado e nessas acções de formação eles conseguem ir buscar público*" (E13.1).

Quanto aos CRVCC, os actores locais responsáveis pelo ensino recorrente consideram que a adesão dos adultos pouco escolarizados a esta nova oferta se deve a um conjunto de factores, entre os quais, a rapidez com que podem obter a certificação e as especificidades da metodologia. No discurso deste entrevistado surge a comparação entre duas lógicas distintas: por um lado, o ensino recorrente como longo e difícil e, por outro lado, o processo do CRVCC como fácil e rápido. Esta dicotomia é evidente na seguinte afirmação: "*é mais fácil a pessoa ir ao Centro e depois sabem através do vizinho e do amigo que vão lá poucas vezes e conseguem trazer o documento que precisam, do que andar ali um ano a investir"* (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique – E11.1). Esta dicotomia incorpora alguns riscos, sobretudo o de associar ao processo de RVCC uma imagem de "facilitismo", que pode contribuir para o desprestígio social do trabalho realizado pelos CRVCC, "*elas próprias [adultos certificados no CRVCC] referem que é mais fácil, é fácil de mais"* (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique – E11.1). As equipas do CRVCC encaram com apreensão a imagem social do processo. Já se aperceberam diversas vezes que os adultos, encaminhados por outras entidades, quando chegam ao Centro transmitem a ideia de ser fácil e rápido, como se o processo RVCC se limitasse a um expediente administrativo: "*passam muito aquela ideia ao adulto — Vá lá e traz um certificado — tipo automático!*" (Coordenadora do CRVCC da ESDIME – E39.1). Apesar destas reservas, alguns interlocutores reconhecem a pertinência e adequação do dispositivo de reconhecimento de competências: "*eles têm necessidade de obter os seus diplomas e no ensino recorrente levam muitos anos, como eles já têm competências em Ferreira do Alentejo são-lhe validadas e obtêm com mais facilidade o seu diploma"* (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar – E10.1). Esta interlocutora menciona a adequação do processo de RVC ao perfil e às expectativas de alguns adultos pouco escolarizados, o que torna o processo mais interessante e justifica a maior adesão dos adultos por comparação com o ensino recorrente.

Actualmente, após um período de reformulação das lógicas de acção, alguns promotores reconhecem as complementaridades da oferta formativa dirigida aos adultos pouco escolarizados. A complementaridade tem vindo a ser construída pelos actores locais, à medida que introduzem ajustamentos que visam diminuir a interdependência competitiva provocada pela coexistência de várias ofertas para o mesmo público. A percepção da complementaridade é expressa pela Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Almodôvar, na seguinte afirmação: "*há também o Centro de Formação de Ferreira do Alentejo para onde eu mando muitos formandos, muitíssimos, para fazerem o 6º ano e o 9ºano, temos trabalhado em articulação, a gente trabalha muito com Ferreira*" (Coordenadora Concelhia do Ensino

Recorrente de Almodôvar – E10.1). A partir do momento em que os actores locais eliminam factores de competição, através da reorientação da acção, passam a considerar as restantes ofertas como complementares: "*nós estamos cá é para as pessoas, [o RVCC] é outra oferta, não são concorrentes, de modo algum" (*Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique – E11.1). Os Coordenadores Concelhios não só ultrapassaram a situação de competição entre o ensino recorrente e as as ofertas mais recentes (cursos EFA e RVCC), como actualmente apostam activamente na sua divulgação: *"quando sei que vão iniciar cursos EFA também informo porque se alguém estiver nas condições de acesso aos cursos pode frequentar" (*Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique – E11.1). À medida que reorientaram a sua intervenção, os responsáveis pelo ensino recorrente passaram a percepcionar estas novas modalidades, dirigidas aos adultos pouco escolarizados, como complementares. A colaboração entre os Coordenadores Concelhios e os responsáveis pela promoção das novas ofertas de educação e formação de adultos é tida como muito importante: "*uma parte da identificação dos formandos também veio por um grande apoio do ensino recorrente de Almodôvar"* (Coordenadora dos cursos EFA da ESDIME – E3.2). A preocupação da articulação entre ofertas e entidades é notória na afirmação de alguns interlocutores, nomeadamente, os que orientam a sua intervenção para o desenvolvimento local: "*se a pessoa não tem a escolaridade obrigatória temos que a encaminhar para outro processo, se houver possibilidade de a integrar num curso EFA, óptimo […] O que nós temos é uma relação muito boa com outras entidades"* (Interlocutora da Associação de Defesa do Património de Mértola – E4).

Os actores reconhecem que estas novas práticas podem aumentar a procura do ensino recorrente e de formações de carácter profissional. Primeiro, porque após a certificação os adultos ficam mais predispostos para frequentar formação. Alguns adultos certificados nos CRVCC prosseguiram os estudos no ensino secundário recorrente e no ensino superior. Segundo, alguns jovens que procuram os CRVCC e os cursos EFA pretendem obter a escolaridade obrigatória para aceder a cursos de formação profissional, porque se trata de um pré-requisito. Os dois motivos anteriormente identificados estão patentes nas afirmações que se seguem: "*alguns dos formandos disseram-nos que se estavam a inscrever [no curso EFA] porque gostavam da área de formação, mas principalmente porque precisam do 9º ano [para se inscrever em cursos de formação profissional]* (Coordenadora dos cursos EFA na Esdime – E3.2). A Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique afirma: "*assim conseguimos motivá-los a voltar à escola, porque sabemos que indo lá é fácil* [ao CRVCC]*, é uma forma de começarem e depois tentamos motivá-los a irem matricular-se no*

secundário recorrente" (E11.1). O Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel reforça a ideia da complementaridade entre as várias ofertas: "*são pessoas que normalmente passam pelo Centro de Formação ou pelo Centro de Emprego e dão-lhe um leque de cursos e por vezes não têm a escolaridade necessária para frequentar a formação e depois eles lá dizem para vir aqui ao recorrente, chegam aqui e querem o certificado"* (E13.1). Nestes casos, informa as pessoas sobre as várias possibilidades de obtenção do nível de escolaridade requerido: o ensino recorrente, o processo de RVCC ou a realização de exame. Nas Corporações de Bombeiros é visível a complementaridade entre o processo de RVCC e a formação profissional contínua: "*a Escola Nacional de Bombeiros começa a exigir o 9º ano para as formações, nós aqui temos certificado muitos bombeiros que [depois da conclusão do processo RVCC] têm feito formação, o que permite reforçar as competências dos quartéis*" (Profissional de RVC – E39.4).

A dinâmica gerada pelos cursos EFA ainda tem permitido, em casos pontuais, outro tipo de complementaridade com o ensino recorrente. O facto de determinadas entidades promotoras de cursos EFA exigirem alguns requisitos de acesso em termos de escolaridade tem contribuído para um aumento da procura do sistema de autopropostas para o 1º ciclo do ensino recorrente: "*temos também muitas autopropostas ao 1º ciclo, por causa dos EFA, há alguns promotores de EFA que põem logo como condição de acesso, por exemplo, para o B2 eles terem a 4ª classe"* (Coordenadora Concelhia do Ensino Recorrente de Castro Verde e Ourique – E11.1). Neste caso, o candidato faz uma proposta para realizar um exame e, se demonstrar possuir os conhecimentos adequados, é-lhe atribuído o respectivo certificado escolar. A complementaridade entre o CRVCC e os cursos EFA é destacada pelos interlocutores: "*agora no processo [de selecção para o curso] EFA de Castro houve duas ou três pessoas que não preenchiam os requisitos para o curso e nós encaminhámos para o CRVCC […] e o contrário também acontece*" (Coordenadora dos cursos EFA da Esdime – E3.2). A Esdime também organiza formação de curta duração, numa tentativa de ir ao encontro dos interesses de alguns adultos que terminaram o processo de RVCC: "*iniciámos [uma acção S@ber+] em Dezembro que correu muito bem e com pessoas que já tinham passado pelo processo no RVCC"* (E3.1).

O processo realizado nos CRVCC pode igualmente contribuir para aumentar a procura de formação entre os adultos pouco escolarizados, o que é particularmente evidente quando as equipas aconselham os adultos a investir no desenvolvimento de determinadas competências: "*foi o facto de termos conseguido que a Câmara fizesse formação principalmente na área das tecnologias e a Câmara percebeu que aquilo era uma necessidade para as pessoas serem certificadas aqui* (Profissional de RVC – E39.4). A formação promovida pelas entidades no território assume, por isso, um carácter complementar com a actividade do CRVCC. Por um lado,

a formação profissional realizada ao longo da vida pelos adultos que aderem ao processo contribui para o reconhecimento de algumas competências requeridas para a certificação. Por outro lado, a diversidade e quantidade da oferta formativa facilita as acções de provedoria[9] a realizar pelo Centro. A frequência de formação profissional permite o desenvolvimento de um conjunto de competências que podem facilitar o processo de validação no CRVCC: *"[os mineiros] foram pessoas com quem gostei de trabalhar, primeiro porque estão habituados a formação, eles têm muita formação [profissional]"* (Profissional de RVC – E39.2). A equipa do CRVCC, aquando da provedoria, encaminha os adultos, que não apresentam o perfil indicado para realizar o processo, para outras ofertas formativas existentes na região. Os adultos durante e após a conclusão do processo de RVCC manifestam uma grande disponibilidade e interesse para processos de auto-formação e para a frequência de formação formal: "*quando compreendem a importância em ter competências naquela área, de uma forma autónoma ou aconselhados, vão reforçar as suas competências, inscrevem-se em formação, num curso, e vão frequentando em paralelo com o próprio processo*" (Profissional de RVC – E39.4). As novas práticas, baseadas no reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, para além de permitirem a captação de novos públicos, ou seja, adultos pouco escolarizados que, por vários motivos, não aderiam ao ensino recorrente e à formação profissional, têm também o mérito de fomentar outra imagem e interesse pela formação de carácter formal. Para Marthe Sansregret (1986, p.129), os dispositivos de reconhecimento de adquiridos, quando implementado com qualidade e profissionalismo, podem "constituir uma possibilidade de enriquecer o sistema tradicional de educação permitindo o acolhimento de uma nova *clientela*".

A dinâmica despoletada nos CRVCC permite às entidades responsáveis por estes Centros um conjunto de benefícios, a nível da sua intervenção formativa. A função de orientação e aconselhamento, designada de provedoria, que as equipas destes Centros desenvolvem exige-lhes um conhecimento aprofundado das ofertas formativas disponíveis no seu território de intervenção. Por um lado, a equipa do CRVCC da Esdime para assegurar este serviço aos adultos realiza um levantamento sobre as entidades formadoras na região e a oferta formativa disponível, o que lhe permite perceber as sobreposições, complementaridades e lacunas, tratando-se de um diagnóstico da oferta. Por outro lado, o processo de RVC realizado nos Centros permite um conhecimento dos projectos de cada adulto e dos seus interesses em termos de formação, ou seja, um diagnóstico sobre a potencial procura. A junção destes dois tipos de elementos fornece um conjunto de informação que os responsáveis da Esdime podem

[9] A provedoria consiste no processo de encaminhamento dos adultos para outras ofertas de educação e formação, após o diagnóstico realizado nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

utilizar para definir a sua intervenção formativa. As afirmações que se seguem testemunham esta dinâmica no CRVCC e o seu contributo para a intervenção formativa da Esdime: *"fizemos um levantamento [da oferta] de todas as entidades formadoras da região e portanto isso já nos facilita a questão da Provedoria, quer antes da pessoa iniciar o processo, quer no final*" (Coordenadora do CRVCC da Esdime – E39.1). Essa informação é fundamental para que possam assegurar a orientação e aconselhamento dos adultos. O levantamento da oferta formativa no território de intervenção e a identificação dos problemas e interesses juntos dos adultos apresentam um conjunto de potencialidades para a intervenção formativa da Esdime: "*quando fizemos despistagem, por exemplo, de jovens que não podiam aceder ao processo do Centro, candidatámo-nos a um curso EFA, especificamente, para dar resposta a esses jovens, também nós próprios criámos a oferta formativa*" (E39.1). A intervenção formativa da Esdime tem vindo a direccionar-se para ofertas que permitem captar o público que não tem perfil para realizar o processo de RVCC e pretende concluir a escolaridade obrigatória, e para as ofertas que vão de encontro aos interesses e motivações dos adultos que terminam o processo. Quando os candidatos não apresentam o perfil indicado para realizar o processo de RVCC e não há oferta formativa disponível no território, a Esdime procura organizar formação dirigida para esse público: "*após se ter feito uma pequena avaliação dos adultos percebia-se que não preenchiam os requisitos para o processo de reconhecimento e eram mais indicados para os cursos EFA, nesse sentido, arranjou-se logo aí um grande leque de formandos*" (Coordenadora dos Cursos EFA da Esdime – E3.2). O contacto directo com um grande número de pessoas no CRVCC tem permitido a esta entidade o investimento em formações onde identificam um elevado potencial de procura: "*o planeamento das Acções S@ber+ é feito em função daquilo que se vai percebendo a nível da intervenção do Centro"* (Responsável da Esdime – E3.1). A Esdime tem procurado articular o CRVCC com as dinâmicas formativas que não prevêem a atribuição de certificado escolar, quando se trata de adultos pouco escolarizados: "*como o curso não dava a escolaridade elas fizeram o processo de reconhecimento e foram certificadas aqui pelo Centro*" (Profissional de RVC – E39.3). Algumas entidades formadoras locais já perceberam os benefícios resultantes da articulação com o CRVCC, sobretudo porque a equipa do Centro conhece as pessoas interessadas na frequência de formação e facilmente consegue fazer a divulgação. A dinâmica resultante do processo realizado no CRVCC induz os responsáveis da Esdime a admitir o carácter estratégico deste projecto, considerando que a oferta formativa da entidade deve ser tendencialmente associada à actividade do Centro, para se conseguir a complementaridade e o aproveitamento desejável das sinergias criadas: *"[pretendemos]*

congregar ali a actividade formativa, educação-formação, associada à actividade do Centro" (Responsável da Esdime – E3.1).

As complementaridades entre as novas práticas de educação de adultos (processo de RVCC e os cursos EFA), a formação profissional e o ensino recorrente são evidentes a vários níveis, destacando-se os seguintes: i) alguns adultos que se inscrevem no CRVCC e nos cursos EFA pretendem concluir a escolaridade obrigatória para depois terem acesso a uma formação profissional. Uma vez efectuado o processo e obtida a certificação os adultos podem aceder à formação profissional e concretizar assim os seus projectos formativos e profissionais. Neste caso, a conclusão da escolaridade obrigatória é determinante para o acesso à formação profissional; ii) os adultos que aderem às novas práticas, em particular aos CRVCC, ficam mais motivados para participar na formação formal, aderem mais facilmente ao ensino recorrente e à formação profissional, o que permite a captação de novos públicos; iii) os requisitos exigidos para o acesso aos cursos EFA têm contribuído para o aumento da procura do ensino recorrente, registando-se um aumento de pedidos de autoproposta para a realização do 4º ano de escolaridade; iv) as provedorias realizadas nos CRVCC permitem a orientação de alguns adultos para ofertas de formação profissional, de ensino recorrente e de cursos EFA; v) durante a selecção de formandos para os cursos EFA, quando os candidatos não preenchem os requisitos necessários são orientados para as outras ofertas existentes e adequadas, nomeadamente, para o processo de RVCC. Estes elementos reforçam a ideia da complementaridade das várias ofertas de educação e formação de adultos no território, nomeadamente, entre as novas práticas (RVCC e cursos EFA) e a práticas tradicionais (ensino recorrente, formação profissional). Porém, as sinergias que daí poderiam resultar nem sempre são rentabilizadas. As complementaridades entre as várias ofertas formativas dirigidas aos adultos pouco escolarizados são reconhecidas, actualmente, pela maior parte dos interlocutores contactados, todavia, a articulação entre as várias entidades ocorre pontualmente e resulta mais de contactos pessoais do que propriamente de orientações estruturadas e assumidas como estratégicas a nível organizacional.

A complementaridade é assumida em termos de princípio, mas na prática torna-se difícil rentabilizar as possibilidades de articulação entre as várias ofertas, o que resulta de um conjunto de factores, entre os quais destacamos: a reduzida mobilização, da maioria, dos actores locais responsáveis pela oferta formativa, para a realização de um trabalho articulado e em parceria; o desajustamento da oferta formativa que, na maioria das vezes, não está adaptada às motivações e projectos dos adultos pouco escolarizados; a excessiva dependência dos instrumentos financeiros a qual provoca um conjunto de constrangimentos difíceis de ultrapassar, na medida em que a formação organizada pelas entidades locais é concebida com a preocupação de

respeitar as orientações ditadas pelos instrumentos financeiros, o que dificilmente se coaduna com a formação "à medida" da procura. A falta de experiência e, provavelmente, de interesse das entidades locais na realização de um trabalho em parceria dificulta a rentabilização das complementaridades: "*pedi às várias entidades formadoras e às Câmaras Municipais [os planos de formação], mas obtive poucas respostas".* (Profissional de RVC – E39.4). As limitações anteriormente destacadas repercutem-se no diagnóstico e no encaminhamento realizado pela equipa do CRVCC. A complementaridade entre as várias ofertas educativas e formativas existentes no território é penalizada pela ocorrência de um conjunto de fragilidades, decorrentes da dificuldade em compatibilizar a oferta com o perfil e as motivações dos adultos e com o período temporal, em que os adultos se mostram disponíveis para aderir: "*algumas pedem escolaridade superior àquela que os adultos têm, em outros casos […] o que acontece é que já têm o público-alvo destinado […] depois os cursos têm timings específicos para começar e o adulto pode chegar aqui e já o curso iniciou ou vai iniciar daí a 5 ou 6 meses" (Coordenadora do CRVCC – E39.1)".* A oferta formativa para os jovens pouco escolarizados é bastante reduzida. Na maioria das vezes, o acesso à formação exige a escolaridade mínima obrigatória, o que dificulta o trabalho de provedoria realizado pelo CRVCC: "*se aparece um jovem com 19 anos, esse jovem não tem a escolaridade obrigatória, não pode fazer formação profissional e está ali num espaço em que não existe quase nada, existe o ensino recorrente e depois existem os CRVCC, que não os podem acolher porque não têm perfil" (E39.4).* A maioria da formação profissional dirigida aos jovens nos Centros de Formação do IEFP, exige como requisito de acesso a escolaridade obrigatória, deste modo, os jovens pouco escolarizados, porque têm escolaridade inferior ao 9ºano, não reúnem as condições para a frequentar. A organização de cursos EFA para jovens à procura do primeiro emprego exige um conjunto de requisitos difíceis de cumprir, sobretudo quando há grandes atrasos na aprovação das candidaturas, "*o problema é que foi aprovado um ano depois de ter sido apresentado, os formandos estavam já identificados no Centro, no espaço de 9 meses os formandos arranjaram outras coisas para fazer*" (Vice-Presidente da Esdime – E3.1). Esta situação funciona como impedimento à organização de oferta formativa orientada para os adultos mais jovens: "*acho que não se deviam candidatar mais a este tipo de cursos"* (Coordenadora de cursos EFA da Esdime – E3.2). Os constrangimentos decorrentes dos atrasos na aprovação das candidaturas aos cursos EFA dificultam, entre outros aspectos, a possibilidade de organizar formação para jovens encaminhados pelos CRVCC e a selecção criteriosa dos formandos: *"é óbvio que a partir do momento em que só aprovaram um ano depois tornou tudo difícil, mas enfim, constituímos um grupo e é um grupo que sem grande selecção, porque não foi possível*" (Responsável da Esdime – E3.1). A própria entidade

promotora do CRVCC, por vezes, tem dificuldade em assegurar a formação "à medida" e que permita a complementaridade com a intervenção do Centro, situação que fica a dever-se aos constrangimentos relacionados com as candidaturas à formação co-financiada: "*às vezes temos adultos suficientes para frequentar a acção e a acção ainda não está decorrer e outras vezes já está a decorrer e não temos os adultos para a frequentar […] com estas questões todas burocráticas acabamos por não ter uma resposta efectiva para os nossos adultos"* (Coordenadora do CRVCC – E39.1).

No território em estudo, verificam-se obstáculos à realização de um trabalho articulado entre várias entidades, pois nem sempre as chefias e os técnicos das entidades locais entendem a troca de informação e articulação de iniciativas como uma mais-valia. Deste modo, para além de não manifestarem iniciativa na criação de redes de cooperação e parceria também criam obstáculos quando outras entidades o propõem: "*solicitei uma reunião com os técnicos de emprego [do Centro de Emprego] no sentido de falarmos um bocadinho sobre o processo e como é que podíamos articular e até fazer parcerias mais sólidas e a receptividade foi horrível"* (Coordenadora do CRVCC – E39.1). A reunião solicitada pretendia a troca de informação e a negociação de processos de colaboração, porém, não houve boa receptividade e a proposta ficou sem efeito. O trabalho de articulação ao não assumir um carácter sistemático e institucionalizado depende, essencialmente, de contactos informais, muitas vezes, dependentes da vontade de alguns técnicos mais interessados na resolução dos problemas das pessoas.

A existência de várias entidades formadoras a promover formação no território em estudo origina sobreposições nem sempre fáceis de contornar, sobretudo quando não há hábitos de partilha de informação. Algumas entidades, em particular as que orientam a sua actividade numa lógica predominantemente vocacionada para a intervenção local, tentam evitar a sobreposição da oferta formativa e minimizar possíveis situações de interdependência competitiva, o que é realçado no discurso do Vice-Presidente da Esdime: "*[vamos] tentar fazer um levantamento, porque já existe alguma oferta formativa na área da educação e formação de adultos pelo IEFP, por outras instituições e portanto não queremos estar a sobrepor, isso não faz sentido nenhum*" (E3.1). A Coordenadora dos cursos EFA desta entidade refere essa preocupação: *"[contactámos] o Centro de Emprego de Ourique quando pensámos num curso EFA para Ourique, mas isto por nossa própria iniciativa […][pretendíamos saber] que tipo de formação estava prevista por parte do IEFP para o Concelho, não íamos de forma alguma sobrepor candidaturas*" (E3.2). A recolha de elementos sobre a oferta formativa permite perceber as áreas em que é necessário apostar e as áreas em que há oferta disponível.

2. Os cursos EFA e as limitações à inovação

A análise da evolução do número de formandos nos cursos EFA no território em estudo, entre 2000 e 2004, permite-nos retirar algumas conclusões que vão de encontro ao discurso dos interlocutores entrevistados. Em primeiro lugar, é de destacar que nos primeiros dois anos a adesão das entidades locais à organização destes cursos foi bastante reduzida (Quadro 25). Durante esse período, as entidades locais optaram pela promoção das ofertas mais tradicionais (cursos de qualificação). Esta situação foi ultrapassada verificando-se um aumento significativo do número de formandos nos cursos EFA nos anos 2002 e 2003. Em 2004, registou-se novamente uma quebra na dinâmica dos cursos EFA. Todavia, os entrevistados referem um novo aumento da dinâmica a partir de 2005: "*neste momento [2005], está-se a generalizar, neste momento temos 11 EFA, com alguns transitados do ano passado, só deste ano são 11 cursos*" (Interlocutora do CFP de Beja – E2). Estes valores diferem da dinâmica registada na região Alentejo, onde os cursos EFA tiveram uma adesão crescente a partir de 2001. No entanto também é de assinalar que em 2000 só se registaram dois cursos EFA na região Alentejo e um desses cursos foi organizado num dos concelhos do território em estudo.

Quadro 25. Número de formandos nos cursos EFA, nos concelhos em estudo e na região Alentejo, entre 2000-2004

Concelhos em Estudo	Total de formandos por ano					
	2000	2001	2002	2003	2004	Total
Aljustrel	13	11	27	42	13	106
Castro Verde	0	0	14	28	28	70
Ourique	0	0	12	51	15	78
Almodôvar	0	13	25	43	27	108
Mértola	0	0	41	0	13	54
Total concelhos	13	24	119	164	96	416
Total Alentejo	27	453	-	1233	945	2658

Fonte: Direcção Regional de Educação do Alentejo/Delegação Regional EFA.
Nota: Para ano 2002, não foi possível obter o número total de formandos, na região Alentejo.

No período em análise, a taxa média de frequência dos cursos EFA no território em estudo é de 0,3%, tendo por base o total de residentes pouco escolarizados, valor superior ao registado na região Alentejo (0,1%) e inferior à taxa de frequência do ensino recorrente nesse mesmo período (0,9%). A dinâmica dos cursos EFA segue a tendência registada na formação profissional. Em ambos os casos, a taxa média de frequência entre os residentes é maior no

território do que na região Alentejo. Em ambos os tipos de formação, o público preferencial eram desempregados e, principalmente, mulheres, o que justifica a diferença na taxa de participação entre o território em estudo e a região Alentejo. No território em estudo, a taxa de desemprego é mais elevada do que a média regional e o desemprego afecta sobretudo as mulheres. Esta situação é confirmada pelos interlocutores: "*o público dos cursos EFA é maioritariamente feminino, uma vez que também são as mulheres as mais afectadas pelo desemprego*" (CFP de Aljustrel – E1). Os cursos EFA organizados no território dirigiram-se na totalidade a desempregados e a esmagadora maioria dos formandos foram mulheres (90%), com uma média de idade de 38 anos.

A reduzida adesão dos homens à formação está relacionada com um conjunto de factores: i) os cursos são sobretudo orientados para desempregados e a taxa de desemprego é mais elevada entre as mulheres; ii) os homens desempregados preferem optar por ocupações temporárias/trabalhos sazonais ou pelos designados "biscates", porque são mais aliciantes em termos financeiros do que a bolsa de formação; iii) os homens apenas aderem à formação quando a área formativa vai de encontro aos seus interesses e a consideram como uma mais valia para o seu futuro profissional; iv) por vezes, sentem-se inibidos de frequentar formação em grupos em que a esmagadora maioria são mulheres. Os cursos EFA realizados no período em análise não conseguiram captar o público masculino, nem os activos empregados. Todavia, através destas dinâmica foi possível mobilizar para formação algumas mulheres desempregadas pouco escolarizadas que, anteriormente, não se mostravam disponíveis para a formação, nomeadamente, para frequentar o ensino recorrente.

A promoção de cursos EFA para activos empregados apresenta-se mais exigente e difícil em termos de organização e funcionamento, o que permite justificar o predomínio dos cursos orientados para os desempregados. A dificuldade na organização de cursos EFA para activos empregados resulta de um conjunto de factores: primeiro, a maioria das entidades empregadoras locais tem uma dimensão bastante reduzida, o número de empregados nem sempre é suficiente para organizar um curso EFA; segundo, as entidades empregadoras locais não estão informadas sobre esta possibilidade; terceiro, os percursos previstos para estes cursos têm algumas fragilidades que os tornam menos atractivos, nomeadamente, o elevado número de horas da componente profissionalizante. O investimento nos cursos EFA para os activos empregados é um objectivo que ainda não se concretizou. Os cursos EFA para activos empregados são realizados em horário pós-laboral e apresentam uma carga horária muito elevada, o que se revela como uma fragilidade que tem inviabilizado a maior aposta neste tipo de cursos: "*têm uma carga horária brutal... eles fazem cerca de 5, 6 horas por dia, todos os dias*

e aos Sábados, durante ano e meio, é muito para pessoas que trabalham o dia inteiro, é muito tempo". (Interlocutora da ADPM – E4). Parece-nos que para aumentar os cursos EFA dirigidos a activos empregados, é fundamental a revisão de um conjunto de elementos, entre os quais, o percurso formativo e as estratégias de divulgação junto das entidades empregadoras.

Os cursos direccionados para as áreas de costura, artesanato, hotelaria/restauração e serviço à família/comunidade representaram mais de metade da oferta formativa (58%). Estas áreas formativas oferecem algumas possibilidades de inserção profissional no território, sobretudo entre as mulheres, o principal público destes cursos no território e durante o período em análise. Porém, a análise das áreas de qualificação profissional suscita algumas questões quando equacionada em função do público-alvo. Aproximadamente um terço dos cursos EFA promovidos no território incidiu em áreas profissionais tradicionalmente ocupadas por homens (pintura de construção civil, agricultura, carpintaria e metalomecânica/canalizador) podendo induzir-se um desajustamento entre as motivações dos formandos, maioritariamente mulheres, e as áreas formativas propostas pelas entidades formadoras. A Coordenadora dos cursos EFA da Esdime refere-se a essa inadequação ao afirmar: "*a área profissionalizante, às vezes não tem tanta adaptabilidade às pessoas*" (E3.2). A questão da pertinência e adequação das áreas formativas aos públicos e às dinâmicas locais é mencionada pela responsável regional dos cursos EFA: "*penso que cada vez mais se deverá investir em função das necessidades, realizar os cursos de acordo com as realidades existentes porque o referencial é amplo, tem uma oferta diversificada e dá para ajustar às realidades e necessidades das regiões*" (E35). O aparente desajustamento entre as áreas formativas, o perfil dos formandos e os domínios de maior empregabilidade no território pode justificar-se pelo facto das entidades formadoras reconhecerem que, na organização dos cursos EFA, dão mais relevância à qualificação escolar dos adultos, do que à dimensão profissionalizante do curso. Esta situação é referida pela interlocutora do Centro de Formação Profissional de Beja: "*nos EFA nós priorizamos a escolaridade […] depois vamos um bocadinho pelo perfil das pessoas que estão inscritas [nos Centros de Emprego] em função das inscrições que lá têm [vemos] um bocadinho o perfil" (E2).* Neste caso, as áreas formativas são definidas essencialmente, com base no género "*se são grupos de mulheres se calhar investimos numa jardinagem, costura, cozinha, serviço de mesa, se há um grupo misto, já temos que ir para outras áreas que possam agradar a homens e a mulheres" (E2).* As entidades nem sempre têm como principal preocupação compatibilizar a área da formação com o projecto de vida dos adultos*: "se for um EFA B2, a parte profissional não é muito grave mesmo que não seja muito a gosto deles porque é só a primeira unidade, é só uma*

sensibilidade para aquela área" (E2). Estes elementos suscitam a questão do desajustamento entre as áreas formativas dos cursos EFA e o principal tipo de público, as mulheres.

Quadro 26. Número de cursos EFA, nos concelhos em estudo, entre 2000-2004, por nível de escolaridade

Níveis de escolaridade	Total de cursos por ano					Total
	2000	2001	2002	2003	2004	
B1	0	0	3	0	0	3
B2	1	2	4	6	5	18
B3	0	0	1	5	3	9
B1+B2	0	0	1	0	0	1
B2+B3	0	0	0	0	0	0
Total	1	2	9	11	8	31

Nota: Dados fornecidos Direcção Regional de Educação do Alentejo/Delegação Regional Cursos EFA

Em termos de escolaridade, através do Quadro 26, verifica-se que a grande aposta dos cursos EFA se registou no nível B2 (58% do total de cursos), a que se seguiu o B3 (29%). As primeiras iniciativas EFA, no território em estudo, nos anos 2000 e 2001, consistiram em cursos de nível B2. A aposta em cursos de nível B2 fica a dever-se a um conjunto de factores, entre os quais destacamos: i) o elevado número de mulheres desempregadas com o 4º ano de escolaridade; ii) os EFA B2 não exigem a realização de estágio da componente profissionalizante, contrariamente aos EFA B3. A reduzida aposta nos cursos EFA B3, até 2003, ficou a dever-se sobretudo à necessidade de assegurar uma componente de estágio nas entidades empregadoras, conforme se percebe na afirmação da entrevistada do Centro de Formação Profissional de Aljustrel: "*os cursos EFA B3 não foram uma aposta e tornaram-se difíceis uma vez que exigem a parte prática em contexto de trabalho, sendo necessário a articulação com o tecido empresarial local*" (E1). As entidades públicas têm evitado a organização de EFA B3 devido à exigência de estágio em contexto de trabalho, pelo que os poucos cursos que decorreram foram da iniciativa de associações orientadas para a intervenção comunitária. As entidades locais predominantemente orientadas para a intervenção comunitária organizam menos cursos e, por norma, têm um maior contacto com o tecido empresarial, factores que facilitam a organização dos cursos EFA B3. A progressiva dificuldade na captação de público para os cursos EFA de nível B2, as orientações políticas ditadas a nível superior e a sensibilização realizada pelos Coordenadores Concelhios que acompanham os cursos EFA são factores que contribuem para a progressiva aposta nos cursos de nível B3: "*a aposta do Centro no futuro são os EFA de nível III*" (Centro de Formação Profissional de Aljustrel – E1). O

Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel afirma: "*ando a estimular o Centro de Formação para avançarem com B3, talvez seja por isso que este ano tenham avançado pela primeira vez com um"* (E13.1).

Os cursos de nível B1 foram promovidos apenas em 2002 e representam somente 10% da oferta total de cursos EFA no território, no período em estudo, o que traduz uma aposta muito reduzida. Esta situação, ao que tudo indica, está relacionada com a inadequação dos percursos previstos para estes cursos. A duração dos EFA B1 não é suficiente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, quando os adultos não apresentam qualquer tipo de competências a esse nível, dificuldade que é destacada pelos interlocutores que tentaram implementar este tipo de cursos: "*têm-se verificado muito difíceis, as pessoas têm idade muito avançada, é um processo muito forçado para dar formação escolar e profissional"* (Interlocutora do Centro de Formação Profissional de Aljustrel – E1). Aquando do surgimento dos cursos EFA, algumas entidades apostaram em cursos do nível B1, mas rapidamente se aperceberam que o percurso não está adaptado ao perfil dos adultos que aderem: *"aparecem-nos muitas pessoas que nunca frequentaram a escola, nesses casos é difícil conferir o 4ºano"* (Interlocutora do Centro de Formação Profissional de Beja – E2). Para os adultos que não dominavam as competências de leitura e escrita, o percurso previsto no curso manifestou-se insuficiente, "*começavam a fazer umas letras, uns números mas pouco mais... A assinar, houve competências que adquiriram a nível das TIC, até a nível dos seus direitos, da cidadania, mas dizer-se que era uma pessoa que sabia ler e escrever, não!*" (Interlocutora do Centro de Formação Profissional de Beja – E2). Para responder às necessidades de alguns adultos seria importante apostar num processo de alfabetização e os formadores não estavam em condições de assegurar esse tipo de intervenção. A avaliação negativa das primeiras experiência de EFA B1 parece estar na origem das orientações políticas para o desinvestimento neste tipo de cursos. As entidades públicas receberam indicações superiores para não organizarem cursos EFA B1. Verifica-se uma aposta muito reduzida nos cursos de nível B1+B2, representando apenas 3% do total dos cursos EFA realizados. Os cursos de nível B2+B3 não chegaram a ser promovidos, durante o período em análise, no território em estudo, o que também é confirmado pelos interlocutores: "*nem estamos a fazer B2+B3, estamos a fazer separadamente o B2 e o B3"* (Centro de Formação Profissional de Beja – E2).

Os cursos EFA são uma oferta formativa complementar relativamente às ofertas já existentes no território. As entidades envolvidas nos cursos EFA nos cinco concelhos em estudo são as entidades formadoras que já operavam no território, ou seja, são entidades públicas (Centro de Formação Profissional de Aljustrel, de Beja e de Santiago do Cacém) e entidades

privadas (Esdime, Associação de Defesa do Património de Mértola). Baseando-nos na tipologia anteriormente apresentada, para analisar as lógicas de acção dos actores responsáveis pela oferta de educação e formação de adultos, pode dizer-se que os cursos EFA são promovidos, sobretudo, com base na lógica de qualificação individual. Todavia, ainda que a lógica predominante incida na qualificação individual com o objectivo de aumentar a escolaridade da população, algumas entidades, pelo tipo de missão e de lógica inerente à sua intervenção, tentam articular a promoção destes cursos com dinâmicas mais globais de animação e intervenção territorial. A Esdime e a Associação de Defesa do Património de Mértola procuram orientar as áreas profissionalizantes dos cursos EFA para domínios deficitários em termos de formação dos recursos humanos no território ou para domínios em que se prevê a dinamização de novos projectos locais. Quando se regista uma preocupação na articulação da qualificação individual com projectos de intervenção local, a realização dos cursos EFA depende de pedido concretos de entidades locais. O curso de geriatria surgiu do pedido de um presidente de Junta de Freguesia de uma localidade onde estava previsto abrir um Centro de Dia. O curso de Ambiente e Águas Residuais: *"resultou de uma parceria com a Junta de Freguesia de Aljustrel e as Etares do concelho".* O curso *"de Artes Florais foi-nos solicitado […] por existir lá uma estufa de flores".* O curso de marcenaria surgiu *"por existir lá uma oficina e uma casa de restauro*" (Coordenadora dos cursos EFA da ESDIME – E3.2).

As entidades que promovem cursos EFA, tentando articular a lógica da qualificação individual com a lógica da intervenção local, procuram identificar os projectos locais, promover parcerias com as entidades empregadoras para facilitar o período de formação em contexto de trabalho e a possível integração profissional no fim da formação, e tentam assegurar um acompanhamento da dinâmica formativa. As entidades que realizam cursos EFA em articulação com projectos de intervenção comunitária dão primazia à qualidade do processo formativo, distinguindo-se assim de outras entidades formativas cuja lógica de promoção de formação é mais orientada para as metas quantitativas e para o cumprimento de políticas nacionais e regionais, o que justifica as estratégias de disseminação de cursos. A diferença de lógicas é evidente na actuação das entidades formadoras no território. As entidades mais orientadas para uma lógica intervenção comunitária procuram dar prioridade à qualidade da intervenção: "*os técnicos [da Esdime] disseram-me que era extremamente difícil avançar com dois cursos EFA em simultâneo porque isso envolveria mais técnicos, teriam que tirar técnicos de outros projectos, não teriam essa capacidade"* (Coordenador Concelhio de Aljustrel – E13.1*).* Por seu turno, as entidades públicas optam pela quantidade da oferta formativa e, por vezes, surgem problemas com a qualidade: "*nos Centros de Formação com uma pessoa [promovem vários*

cursos] é outro tipo de lógica e depois as coisas às vezes funcionam mal, não funcionam como a gente quer" (E13.1*).* As entidades públicas, por vezes, excedem a sua capacidade de oferta, o que tem consequências negativas no processo formativo: "*havia cursos a decorrer em locais que não tinham condições físicas, depois não tinham equipamento informático suficiente, tendo muitos cursos a funcionar é impossível a entidade conseguir gerir a vários níveis"* (Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel – E13.1). A estratégia de disseminação de cursos EFA em várias localidades provoca um conjunto de fragilidades nas dinâmicas formativas que se repercutem na qualidade e nos resultados da formação. Este problema é sinalizado pela responsável regional dos cursos EFA: "*muitas vezes havia aquela parte volante [das equipas], de estarem em muitos cursos em simultâneo*". Esta ideia é reforçada pelo Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel: "*há mediadores turbo, como há formadores turbo, que estão em vários cursos, e isso torna-se complicado no acompanhamento. Às vezes apercebia-me disso, apanhava a mesma pessoa em vários cursos, no caso do mediador ainda é pior*" (E13.1). As entidades que investem em estratégias de disseminação de cursos EFA dificilmente conseguem compatibilizar a quantidade e dispersão geográfica com a qualidade da organização e funcionamento.

O dispositivo dos cursos EFA fundamenta-se numa metodologia inovadora, sustentada num processo de reconhecimento de adquiridos experienciais, na definição de percursos individualizados de formação e no acompanhamento sistemático dos formandos. A complexidade inerente a estes elementos metodológicos inovadores justificam as inflexões e ajustamentos que se têm vindo a registar nas práticas. A interiorização e concretização dos elementos de inovação destes cursos, pelo facto de diferirem do modelo formativo mais convencional, colocam algumas dificuldades iniciais, o que foi notório em alguns Centros de Formação do IEFP. O acompanhamento realizado às entidades promotoras e às equipas responsáveis pelos cursos foi muito importante para a introdução dos ajustamentos necessários. A Coordenadora Regional dos cursos EFA considera que estas práticas são processos ainda em construção, que têm vindo a ser objecto de análise e reflexão e que têm evoluído com o contributo dos vários intervenientes: "*tudo isto é um percurso que tem os seus passos a dar, e estamos ainda muito longe daquilo que gostaríamos de fazer […] mas isto é um conhecimento crescente, que se vai construindo"* (E35). A complexidade inerente aos elementos de inovação do dispositivo dos cursos EFA exige acompanhamento, reflexão e ajustamentos permanentes tornando-se fundamental a mobilização dos vários actores com responsabilidades neste domínio. Este processo marcado por ajustamentos sucessivos é muito lento: "*são todos estes passos pequeninos que se têm dado que nos fazem hoje ter uma ideia diferente, se calhar daqui*

a uns anos ainda temos uma ideia mais alargada […] Penso que isto é feito com pequenos passos, todos nós vamos evoluindo" (Responsável Regional dos Cursos EFA – E35). A equipa coordenadora procura recolher elementos sobre as práticas formativas em curso, o que é determinante para dar orientações às equipas no sentido de corrigirem as fragilidades e superarem os problemas. O modelo dos cursos EFA é percepcionado pelas entidades envolvidas como possuindo algumas especificidades. Os interlocutores realçam a abordagem por competências, o carácter inovador das metodologias de avaliação e o facto de se partir do pressuposto que os formandos, embora pouco escolarizados, possuem um conjunto de competências que devem ser reconhecidas e valorizadas para definir percursos individualizados: *"a filosofia dos EFA é sempre na base de que as pessoas não têm escolaridade mas têm competências, a vida, o próprio percurso lhes proporcionou ou não" (E2).* Mencionam o processo de reconhecimento *"permitem o devolver as pessoas para as suas experiências […] e trazer à tona aquilo que elas sabem fazer, porque ao fim e ao cabo as pessoas podem não ter a 4ª classe e possuírem potenciais, serem pessoas habilidosas, que sabem fazer qualquer coisa"* (Interlocutora do Centro de Formação Profissional de Beja – E2).

O relevo atribuído pelas políticas públicas aos cursos de Educação e Formação de Adultos, o progressivo interesse das entidades formadoras locais e a adesão dos adultos pouco escolarizados a estas práticas, são elementos que permitem justificar a importância da análise que se realiza de seguida. Considera-se importante analisar alguns elementos da dinâmica dos cursos EFA, nomeadamente as dimensões inicialmente tidas como inovadoras e diferenciadoras destas novas práticas formativas. A análise reporta-se apenas, à componente do reconhecimento e validação de competências, ao módulo Aprender com Autonomia, às questões do Tema de Vida, aos percursos individualizados e às actividades das equipas, nomeadamente, ao papel do mediador.

O processo de reconhecimento e validação de competências (RVC) é, sem dúvida, o principal domínio de inovação previsto nos cursos EFA. Este processo é baseado no pressuposto de que os adultos pouco escolarizados são portadores de uma experiência de vida que deve ser valorizada. O processo de RVCC permitiria a definição de percursos personalizados e diferenciados de formação, de modo a evitar situações em que se ensina aquilo que o adulto já sabe. No plano das intenções, o processo de RVCC apresentava-se como o principal elemento de inovação do dispositivo dos cursos EFA, mas na prática assumiu-se como uma das principais dificuldades: *"o grande problema é não se reconhecerem competências"* (Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel – E13.1). O processo de reconhecimento e validação de competências apresenta-se como a componente mais difícil

de concretizar nas práticas formativas, o que se relaciona com um conjunto de factores interdependentes: por um lado, o carácter recente deste tipo de práticas e a complexidade dos elementos que lhe estão inerentes dificultam a intervenção dos técnicos responsáveis por esta missão, tornando-se necessário assegurar um conjunto de requisitos (trabalho em equipa entre mediadores e formadores; formação apropriada dos vários elementos da equipa, acompanhamento das equipas, utilização de instrumentos adequados) para que o processo possa avançar de um modo fidedigno, o que nem sempre terá acontecido no cursos EFA; por outro lado, o processo de reconhecimento de competências torna-se incompatível com os modelos tradicionais de financiamento da formação, baseados no número de formandos e nas horas de formação, o que inviabiliza, desde logo, a sua concretização e perverte todo o processo. O processo de RVCC, pelo facto de ser inovador e desconhecido, quer para as equipas, quer para os formandos, provocou um conjunto de dificuldades e apreensões.

A realização da totalidade da formação é fundamental para todos os actores envolvidos (responsáveis das entidades formadoras, formadores e formandos). O modelo de financiamento dos cursos EFA, à semelhança das restantes ofertas, baseia-se no número de horas de formação. Neste caso, promover o reconhecimento e validação de adquiridos teria consequências na redução de horas de formação por formando, logo na sua bolsa, no pagamento aos formadores e às próprias entidades formadoras. O modelo de financiamento da formação contribuiu decisivamente para a perversão do funcionamento dos cursos EFA, inviabilizando, desde logo, o seu principal elemento de inovação. As entidades formadoras encontraram estratégias para contornar a situação, porém, em todo o caso, trata-se de alterações que inviabilizaram a lógica de RVC na sua essência: *"é conveniente fazer a formação, pelo menos nos três cursos que temos é isso que tem acontecido"* e acrescenta *"é feita uma primeira avaliação através de reunião, para certificar ou não algumas competências dos formandos, neste caso concreto não foram certificadas competências porque não se viu grande necessidade disso, até porque o processo ainda tinha começado havia pouco tempo*" (E13.1). Esta decisão foi tomada pela equipa pedagógica e pelas formandas*: "em todas as reuniões estavam presentes uma ou duas formandas e também foi com o acordo delas*" (Vice-Presidente da Esdime – E3.1). Deste modo, o processo de reconhecimento e validação de competências tem vindo, sobretudo, a ser desenvolvido em termos de reconhecimento e não tanto de validação, o que contribuiu para a perda de sentido da metodologia: "*foram reconhecidas algumas competências mas não transportadas para a carteira profissional das formandas, reconheceu-se mas não se validou*" (Coordenadora dos cursos EFA da Esdime – E3.2). Algumas entidades utilizam o momento do processo de RVCC para motivar os formandos para a

formação. O RVCC é também utilizado para conhecer os adultos e realizar um diagnóstico dos seus saberes: "*foi mais um momento de conhecimento do que propriamente de reconhecimento de competências. Depois o percurso foi um percurso normal, mas houve por parte dos formadores a preocupação de dar uma formação mais personalizada"* (Interlocutora da ADPM – E4). Embora a entidade tenha reformulado a metodologia do processo de RVCC, continua a não realizar reconhecimento propriamente dito "*teve a participação dos formadores, não foi possível dizer logo às pessoas — Não vai a isto, ou áquela área. Mas foi possível o formador de antemão saber que aquela pessoa tinha mais conhecimento nesta área, a outra tinha na outra*" (Interlocutora da ADPM – E4).

O processo de RVCC tem de ser realizado em equipa, num trabalho articulado entre o mediador e os vários formadores, o que se revelou extremamente difícil de assegurar, porque nem sempre as horas pagas aos formadores permitem que acompanhem essa fase: "*continua a haver dificuldades dos formadores se envolverem nisso [RVC] e isso está relacionado com várias coisas"* (E13.1). O tempo previsto para a participação dos formadores no processo de RVCC é manifestamente insuficiente para a recolha de elementos sobre cada um dos formandos "*percebe-se que não é naquela reunião de 2 horas com os 15 formandos que os formadores vão obter os elementos necessários para um processo de reconhecimento, ou estavam ali vários dias, mas não é isso que a entidade paga, só lhes pagam as duas horas*" (Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel – E13.1). Nas entidades públicas essas dificuldades ainda são mais evidentes, o processo RVCC é apenas realizado pelo mediador e não há qualquer tipo de articulação com os formadores, o que dificulta a fase subsequente referente à validação. Estas dificuldades, por vezes, são ultrapassadas e é possível realizar um trabalho de RVC em equipa, em que colaboram o mediador e os formadores das várias áreas de competências. O RVC tem vindo a ser progressivamente assumido pelo mediador e pelos formadores. Porém, quando é possível realizar o processo de RVC em equipa, subsistem as outras dificuldades, o que não permite garantir na realidade o reconhecimento e validação de competência.

As entidades foram muito prudentes, optando por não validar competências uma vez que isso poderia interferir com o financiamento global da formação e com o valor da bolsa dos formandos. Quando perceberam que caso fossem validadas algumas competências, o adulto deveria ser orientado para o desenvolvimento de outras e que, ao contrário do esperado, não seria dispensado da formação no período de tempo correspondente à parte validada, as entidades iniciaram processos de reconhecimento e validação de competências. As entidades não realizavam o reconhecimento por questões relacionadas com a bolsa dos formandos:

"*validam-se competências e depois como é que é o percurso? Dizíamos — Os percursos individualizados… Ficavam um bocado assustados, ficavam inibidos, e perguntavam — E depois? Vou para casa? Havia também a questão da bolsa".* Mais recentemente, algumas entidades realizam o reconhecimento parcial de competências e os adultos permanecem em formação para investir nas competências que ainda não possuem.

As equipas demonstraram incapacidades na definição de percursos individualizados de formação, por várias razões: primeiro, sentiam dificuldades, inseguranças e incertezas, porque não estavam habituadas a preparar percursos individualizados; segundo, tornava-se mais fácil e menos exigente, do ponto de vista pedagógico, optar por percursos indiferenciados, independentemente dos conhecimentos dos formandos. Ou seja, "*é mais cómodo para os formadores que esses adultos façam o mesmo percurso*" (Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel – E13.1). A dinâmica inerente ao RVC dos cursos EFA prova que estas novas práticas estão ainda em construção e que o processo de construção é muito lento e implica o envolvimento dos vários actores, a experimentação, a reflexão e o ajustamento sucessivo das práticas. O entendimento do processo de RVC tem vindo a sofrer evoluções positivas, à medida que as equipas adquirem experiência e assumem as especificidades do modelo. Os obstáculos, que estiveram na base da não concretização do processo de RVC, têm vindo progressivamente a ser minimizados, através do acompanhamento, da formação e sensibilização das equipas técnicas dos cursos, como se pode verificar: "*neste momento, pelo menos num determinado núcleo de equipas que está a perceber esta lógica e têm com vontade para avançar com o RVC"* (Responsável Regional dos cursos EFA – E35). Alguns interlocutores de entidades promotoras de formação referiram-se à realização de reconhecimento parcial e à participação dos formandos no processo: "*partem das competências que têm, validam-se determinadas competências no RVC, se são competências que já estão validadas, estão reconhecidas não perdem mais tempo com essas competências vão para outras, que são muitas"* e acrescentou *"durante o RVC, os formadores têm que ir ao grupo fazer um diagnóstico das competências-chave, no final do RVC são validadas as competências por todos, no RVC todos os formadores já conhecem o grupo"* (Centro de Formação Profissional de Beja – E2). A aquisição de experiência e o envolvimento de todos os elementos da equipa pedagógica surgem como fundamentais para ultrapassar algumas das dificuldades e receios iniciais.

O *tema de vida* afigurava-se também uma inovação dos cursos EFA, porque visava a abordagem de temáticas com sentido para os formandos, numa tentativa de adaptar os percursos formativos às suas experiências e motivações. Porém, a concretização desta proposta tem constituído um domínio de dificuldade, para as equipas responsáveis pelos cursos: *"havia*

uma ideia que todo o trabalho teria de estar integrado nos temas de vida e isso inibia os formadores porque diziam — Com este tema de vida não consigo abordar estes aspectos da aprendizagem!" (Responsável Regional dos Cursos EFA – E35). Actualmente, as equipas já têm outro entendimento da importância dos temas de vida, estes "*são o pano de fundo e tem vários tentáculos, nós ramificamos. Num curso poderá não existir só um tema de vida e dentro de um tema há vários sub-temas e isto enriquece o trabalho do grupo*" (Responsável Regional dos Cursos EFA – E35). Os temas de vida são definidos entre formandos e formadores e a forma de os trabalhar tem vindo a evoluir ao longo do tempo, o que se deve à experiência acumulada pelas equipas e ao acompanhamento por parte da tutela. O trabalho conjunto entre a equipa supervisora e as equipas pedagógicas tem vindo a influenciar as práticas. Os temas de vida foram progressivamente assumidos como domínios estruturantes dos cursos. A formação e acompanhamento das equipas apresentam-se como elementos fundamentais para a correcção e melhoria das dinâmicas dos cursos EFA.

As estratégias adoptadas para trabalhar os temas de vida são muito diversificadas, dependem de cada equipa, mas visam garantir uma abordagem articulada dos vários conteúdos disciplinares adequando-os a temas do dia-a-dia, para que os formandos atribuam sentido às aprendizagens realizadas. Nos cursos EFA, promovidos no Centro de Formação Profissional de Beja, realizam um jornal do curso para divulgar o trabalho efectuado no âmbito do tema de vida: *"no final da acção é elaborado o jornal do curso, um jornal que é trabalhado a partir do tema de vida, todo o trabalho que fazem nas quatro áreas de competências-chave é sempre canalizado para o tema de vida*" (Interlocutora do Centro de Formação Profissional de Beja – E2)*".* Esta estratégia, para além de permitir a realização de trabalho conjunto e articulado entre as áreas de competência-chave, é muito positiva para os formandos, pois *"dá visibilidade ao que fazem no curso e em termos de auto-estima é muito bom para aquelas pessoas que muita das vezes vêm fragilizadas*" (Interlocutora do Centro de Formação Profissional de Beja – E2). As equipas destes cursos têm vindo progressivamente a desenvolver estratégias para permitir um trabalho articulado e contínuo entre os formadores dos vários módulos, em torno dos temas de vida, contudo, este é ainda um domínio em que se podem registar progressos.

A figura do *mediador* é outro domínio de inovação presente no dispositivo dos cursos EFA. O mediador é um elemento da equipa técnica responsável pelo acompanhamento dos formandos ao longo do curso e pela realização do processo de reconhecimento e validação de competências. As funções atribuídas ao mediador também têm sido objecto de reflexão e de mudança: "*há entidades, especialmente, as privadas que têm apostado nos mediadores, num trabalho de continuidade, há mediadores que acompanham os cursos, acompanham as equipas,*

que estão muito por dentro, que acompanham muito os formandos, num papel de mediação" (E35). Os elementos das equipas pedagógicas com mais experiência nos cursos EFA funcionam como veículos de transmissão da filosofia, organização e funcionamento dos cursos EFA: "*são potenciais formadores dentro das equipas pedagógicas"* (Responsável Regional dos cursos EFA – E35). Trata-se de reconhecer e promover as potencialidades formativas do local de trabalho, "*cada reunião deverá ser sempre uma sessão formativa […] a parte administrativa faz falta, mas as reuniões têm carácter formativo e pedagógico"* (Responsável Regional dos cursos EFA – E35). As entidades têm tentado encontrar as melhores soluções para conciliar as regras de financiamento, que permitem o pagamento dos mediadores, com as funções a assumir por estes profissionais. No geral, as entidades têm mostrado a preocupação de garantir a permanência do mediador ao longo do curso para que este possa assegurar o acompanhamento dos formandos e funcione como um elemento de ligação entre os vários elementos da equipa pedagógica. Os mediadores, para além de promoverem o processo RVC e o módulo *Aprender com Autonomia,* têm vindo progressivamente a assegurar a formação do módulo *Cidadania e Empregabilidade*, o que lhes permite um maior contacto com o grupo de formandos e o acompanhamento até ao final do curso. A importância do mediador no acompanhamento do processo é reforçada por outros interlocutores: "*o mediador que é uma pessoa fundamental […] a Mediadora está desde a fase inicial até à fase final do curso, acompanha o curso do início ao fim"* (Coordenadora dos cursos EFA na Esdime – E3.2). O mediador é responsável pelo "*acompanhamento semanal à formação, elabora as actas de reunião, faz a ponte entre os formadores e a entidade formadora, entre os formandos e os formadores […] na parte final da formação fez o acompanhamento em prática de contexto de trabalho*" (Coordenadora dos cursos EFA na Esdime – E3.2). Para algumas entidades formadoras a existência do mediador não é uma inovação porque nas formações que realizam há sempre um elemento da equipa pedagógica que assegura, em simultâneo, módulos de formação, a articulação entre formadores e entre formadores e formandos, e o acompanhamento dos formandos: "*o mediador é uma figura que a ADPM já tem desde sempre"* (Interlocutora da ADPM – E4).

O módulo *Aprender com Autonomia* tem vindo a ser objecto de ajustamentos sucessivos, numa tentativa de se encontrarem as soluções mais adequadas e consentâneas com as dinâmicas dos cursos EFA: *"inicialmente estava previsto que seria após o RVC, chegou-se à conclusão que deveria ser ao longo da formação, o que tem a sua lógica. Há aspectos trabalhados nesses módulos que são importantes ao longo da formação […] e convinha que o mediador entrasse e trabalhasse com eles sobre isso* (Coordenador Concelhio do Ensino Recorrente de Aljustrel – E13.1). Percebeu-se que módulo *Aprender com Autonomia* deve ser

organizado, de modo a possibilitar o acompanhamento dos formandos, por parte do mediador ao longo do curso, como se sublinha a Responsável Regional dos cursos EFA: "*nós entendemos que aquelas 40 horas de Aprender com Autonomia feitas de uma só vez, logo no início do curso poderiam criar ali um défice de espaços orientados pelo mediador ao longo do curso […] no Alentejo propomos às entidades […] que as 40 horas sejam divididas"* ao longo do percurso formativo (E35). Esta orientação regional resultou da experiência e das propostas realizadas pelas próprias entidades formadoras envolvidas nos cursos EFA. O modelo EFA previa as principais linhas orientadoras e foi suficientemente flexível para permitir a introdução dos ajustamentos considerados necessários pelas equipas. As entidades, embora reconheçam as possibilidades de flexibilidade na gestão do dispositivo, confrontam-se com um conjunto de limitações relacionadas com a dificuldade em compatibilizar as componentes mais inovadoras dos cursos EFA com as regras dos programas de financiamento. Embora a tutela, a nível regional, proponha a realização do módulo "Aprender com Autonomia" disperso ao longo da formação, por considerar mais adequado em termos pedagógicos, algumas entidades optam pela organização inicialmente prevista: "*era complicado [pela questão financeira] nós não nos compadecemos com isso […] nós optámos por fazer em compacto e optámos pelo aprender com autonomia logo no início*" (Interlocutora do Centro de Formação de Beja – E2).

O trabalho de equipa e articulação realizado entre todos os elementos com responsabilidade na dinamização dos cursos EFA são domínios de fragilidade e susceptíveis de evolução: "*um dos pontos fracos tem sido a dificuldade em articular a equipa pedagógica […] há alguma falta de articulação na equipa pedagógica […] tem-se notado que em algumas entidades há indisponibilidade para reuniões"* (E35). As dificuldades mencionadas reforçam a importância das entidades seleccionarem formadores com disponibilidade para reunir com a equipa da formação. O dispositivo dos cursos EFA exige um trabalho em equipa que nem sempre tem vindo a ser assegurado devido à falta de disponibilidade dos vários elementos da equipa. A falta de articulação entre os elementos da equipa dos cursos EFA é também destacada como uma das fragilidades.

O modelo de avaliação é uma dimensão que também têm sido objecto de análise e discussão nas reuniões de acompanhamento e formação das equipas dos cursos EFA. As equipas tiveram dificuldades na adopção do modelo de avaliação proposto: "*o modelo de avaliação é que logo no início não percebiam muito bem, é um modelo muito flexível, não se podem reprovar as pessoas, têm que se arranjar sempre estratégias*" (Interlocutora do Centro de Formação Profissional de Beja – E2). O modelo de avaliação proposta pretendia-se coerente com as linhas orientadoras destes cursos, evidenciando diferenças relativamente às práticas de

avaliação tradicionais. O modelo de avaliação é uma área em que se notam evoluções positivas, mas também onde são evidentes resistências à mudança, o que se pode atribuir a um conjunto de factores: i) o modelo de avaliação proposto, ao ser consentâneo com os princípios orientadores dos cursos EFA, incide sobre a valorização das experiências dos adultos e a promoção de momentos em que é possível, aos formandos e formadores, a realização de um balanço das actividades, para que possam definir estratégias e orientações para o percurso a seguir. Trata-se de uma lógica de avaliação muito distinta, para não dizer oposta, à habitualmente promovida no contexto escolar e que serve de referência à maioria dos intervenientes das equipas dos cursos EFA, pois alguns dos formadores destes cursos são professores em escolas; ii) o modelo de avaliação proposto para os cursos EFA nem sempre é compatível com as exigências legais de algumas profissões regulamentadas, pois quando os cursos são orientados para áreas profissionalizantes regulamentadas é obrigatória realização de provas de avaliação de carácter quantitativo. Embora se reconheça uma evolução permanente das equipas, a influência do modelo escolar é uma fragilidade de alguns cursos EFA: "*temos muitos formadores que, em simultâneo, estão no ensino, como [o modelo] não é fácil, tenta-se escolarizar o modelo"* (Responsável Regional dos cursos EFA – E35). A escolarização é muito notória nas metodologias de ensino e no sistema de avaliação. As entidades promotoras procuram sensibilizar as equipas, mas têm consciência dos riscos de perversão do modelo EFA. As orientações inicialmente previstas para a avaliação dos cursos EFA têm sido adaptadas e continuam a ser objecto de discussão e evolução.

Os resultados dos cursos EFA são essencialmente o aumento da qualificação escolar, o aumento da motivação para o prosseguimento de estudos e, por vezes, a inserção profissional. O aumento da escolaridade dos formandos é, sem dúvida, o principal resultado deste tipo de formação: "*temos certificado muita gente*" (Interlocutora do Centro de Formação Profissional de Beja). O prosseguimento de estudos é outro resultado destacado pelos interlocutores: "*eles já andam a perguntar por cursos EFA, para o 12ºano"* (Coordenadora de curso EFA na ESDIME – E3.2). A inserção profissional é mais evidente nos cursos de nível B3. Ela ocorre pontualmente e depende bastante da existência de parcerias entre várias entidades. A dinâmica local que se gera em torno da formação é também considerada como um dos resultados destes cursos: *"fazem jantares, almoços, o ano passado por esta altura organizaram uma festa de Natal giríssima, convidaram todas as entidades […] E isto cria uma dinâmica para estas terras pequenas que é muito importante*" (Coordenadora dos cursos EFA na Esdime – E3.2).

As entidades adoptam estratégias de consolidação das equipas que já têm experiência de participação nos cursos EFA: "*nós nos EFA trabalhamos quase sempre com as mesmas*

equipas" (Interlocutora da ADPM – E4). A preocupação com a estabilização da equipa é também destacada pela interlocutora do Centro de Formação Profissional de Beja (E2), ao referir que "*não é um formador qualquer*" que está em condições de promover estes cursos, atendendo às suas especificidades. Esta estratégia tem permitido a acumulação e rentabilização da experiência por parte das equipas, o que é bastante positivo. O responsável da Esdime destaca a importância da experiência de trabalho com adultos e a capacidade de adaptação a novas situações, como os principais requisitos na selecção dos formadores dos cursos EFA. Esta capacidade de adaptação é imprescindível para a experimentação de novas metodologias de ensino-aprendizagem, como é o caso do dispositivo dos cursos EFA. A valorização deste tipo de abordagem e o seu carácter inovador são destacados com frequência pelos interlocutores, nomeadamente, por aqueles que têm uma longa experiência de concepção de percursos formativos "à medida": "*o facto de as pessoas poderem fazer formação sem haver testes […] para além da mais-valia de permitirem uma dupla certificação. Os cursos EFA permitem percursos muito interessantes*" (Interlocutora da Associação de Defesa do Património de Mértola – E4). Para esta interlocutora, os cursos EFA, apesar dos constragimentos, deixam transparecer "*uma perspectiva totalmente diferente da formação"* (E4).

A possibilidade de valorização da experiência dos aprendentes é um elemento de inovação considerado pelos entrevistados como muito pertinente. Embora se registem alguns domínios de dificuldade em que será necessário evoluir no futuro, no geral, as equipas responsáveis pelos cursos EFA estão motivadas e reconhecem a pertinência das inovações propostas. Alguns interlocutores avançam a ideia da generalização da filosofia e organização dos cursos EFA a toda a formação, inclusivamente, à formação escolar. O processo de RVC, o módulo Aprender com Autonomia e a necessidade de se pensarem percursos individualizados são elementos que apelam à criatividade dos formadores e a um papel mais activo dos formandos. As componentes inovadoras dos cursos EFA são, também, aquelas que originaram as maiores dificuldades, o que se deve essencialmente a dois factores, interdependentes: por um lado, para a concretização das inovações é fundamental um período de adaptação, de reflexão e de apropriação por parte dos vários actores; por outro lado, a rigidez e inadequação das regras do sistema de financiamento da formação provoca perversões relativamente ao modelo e aos pressupostos de partida.

3. Uma prática em construção — o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais

O reconhecimento de adquiridos experienciais, a médio/longo prazo, pode contribuir para um conjunto de alterações no domínio das práticas de educação de adultos, em particular, e nas práticas pedagógicas, em geral. Os elementos de inovação que caracterizam os cursos EFA e os CRVCC são: o reconhecimento e validação de competências, a ênfase dada ao acompanhamento dos adultos, a aposta em percursos individualizados e "à medida" de cada pessoa. Para se compreender o posicionamento dos actores entrevistados e os potenciais de mudança associados às novas práticas sociais em emergência, baseadas no reconhecimento de adquiridos, considera-se fundamental analisar e reflectir sobre os elementos que marcam as suas especificidades e que estão na origem da sua complexidade. A análise que se apresenta de seguida tem como referência o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) realizado nos CRVCC, o que se justifica por três razões: primeiro, porque o processo de RVCC é a actividade estruturante destes Centros; segundo, porque nos cursos EFA o processo de reconhecimento e validação de competências é pervertido; terceiro, porque o processo de RVCC, nos Centros e nos cursos EFA, tem finalidades distintas. No primeiro caso, trata-se de reconhecer, validar e certificar competências com o objectivo de atribuição de um certificado escolar; no segundo caso, trata-se reconhecer e validar as competências para a identificação de percursos individualizados de formação.

Quadro 27. Número de adultos certificados no CRVCC, da Esdime, por nível de certificação

Nível de Certificação	Total de adultos certificados					Total
	2000	2001	2002	2003	2004	
B1	____	0	1	0	0	1
B2	____	1	14	13	10	38
B3	____	25	191	347	239	802
Total	____	26	206	360	249	841

Nota: Elementos fornecidos pelos responsáveis do CRVCC da ESDIME.

No Centro da Esdime, a esmagadora maioria das pessoas que aderiu ao processo foi certificada com o nível B3 (95%) enquanto que as certificações dos níveis B1 e B2 são residuais (Quadro 27). Os adultos pouco escolarizados que mais beneficiam destas novas práticas sociais são os que têm níveis de escolaridade mais elevados. Estas práticas, embora suportadas em pressupostos e metodologias inovadoras, baseiam-se na escrita e, como tal, limitam o acesso às pessoas que têm poucas competências de escrita e impedem o acesso aos adultos que não

dominam essas competências. O número de adultos certificados tem vindo a aumentar, mas foi em 2003 que se registou o maior número de certificações no Centro da Esdime. No período entre 2001 e 2004 inscreveram-se no Centro da Esdime 1922 adultos, destes 190 foram encaminhados para outras ofertas de educação e formação de adultos, porque o seu perfil não permitiria a realização do processo de RVCC. O encaminhamento para outras ofertas ocorreu apenas em cerca de 10% dos adultos que se inscreveram no Centro. Depreende-se assim que a maioria dos adultos que se inscreve (90%) está em condições de realizar o processo RVCC. Em termos de sexo, há um grande equilíbrio entre os adultos certificados, embora as mulheres apresentem uma ligeira vantagem (54%). Deste modo, e contrariamente ao que acontece nas restantes ofertas disponíveis para os adultos pouco escolarizados, no CRVCC o nível de adesão não varia em função do sexo. A maioria dos adultos certificados é empregada (74%) e tem uma idade média de 36 anos. Os valores referentes ao género e à situação face ao emprego permitem-nos afirmar que uma grande parte dos candidatos ao processo de RVCC não constituía o público do ensino recorrente nem da formação profissional organizada no território em estudo. Ou seja, ainda que se registe alguma sobreposição entre as ofertas, o CRVCC da Esdime permitiu a captação de um novo público, nomeadamente, dos activos empregados.

Quadro 28. Número de adultos certificados no CRVCC, da Esdime, no território em estudo

Concelhos	Total de adultos certificados					Total
	2000	2001	2002	2003	2004	
Aljustrel	____	10	51	16	25	102
Castro Verde	____	0	0	13	25	38
Ourique	____	1	9	30	12	52
Almodôvar	____	1	9	16	9	35
Mértola	____	0	0	2	0	2
Total	____	12	69	77	71	229

Nota: os restantes certificados reportam-se a outros concelhos (Beja, Barrancos, Moura, Santiago, Sines, Grândola, Odemira, Alvito, Vidigueira, Cuba, entre outros)

A taxa de adultos certificados no CRVCC da Esdime, ao ter por referência apenas os adultos pouco escolarizados provenientes dos cinco concelhos em estudo, é de 0,2% no período entre 2001 e 2004, valor ligeiramente superior à taxa de certificações no Alentejo que se situa nos 0,1% (tendo por base os dados dos CRVCC de Évora, Portalegre e Ferreira do Alentejo). Os adultos certificados, oriundos dos concelhos em estudo, representam apenas 27% do total dos adultos certificados no Centro da Esdime, o que confirma a sua grande abrangência geográfica e uma adesão muito comedida ao Centro, por parte dos adultos pouco escolarizados dos cinco

concelhos (Quadro 28). A análise discriminada por concelho revela diferenças na adesão dos adultos ao processo de RVCC. O concelho de Aljustrel regista a maior adesão. A taxa de certificação corresponde a 0,4% do total de residentes pouco escolarizados, valor que é ligeiramente inferior nos concelhos de Almodôvar e Castro Verde, ambos com uma taxa de certificação de 0,2%; o concelho de Ourique apresenta uma taxa de certificação de 0,3% e o concelho de Mértola apresenta a taxa de certificação mais reduzida, apenas 0,01%. Estas diferenças deixam transparecer especificidades na adesão ao CRVCC nos cinco concelhos e que podem ser interpretadas à luz de um conjunto de motivos: primeiro, o acesso individual ao Centro é muito influenciado pelas questões geográficas, na medida em que a distância funciona como um factor de desmobilização para muitos dos adultos pouco escolarizados, num contexto em que a rede de transportes públicos é bastante reduzida e muitos destes adultos não têm a carta de condução; segundo, o CRVCC da Esdime tem privilegiado a adesão individual dos adultos, apenas se registou a adesão colectiva[10], em casos pontuais. Os valores mais elevados de certificação no CRVCC nos concelhos de Aljustrel e de Ourique podem justificar-se pela adesão de algumas instituições locais, em Aljustrel a Associação de Bombeiros e, em Ourique, a Câmara Municipal. Nas entrevistas, percebeu-se o desconhecimento relativamente à existência do CRVCC da ESDIME e a falta de interesse institucional para incentivar os trabalhadores a aderir a este tipo de processo, tanto nas entidades públicas, como privadas. A excepção reside em duas entidades empregadoras que tinham sido recentemente contactadas pelos responsáveis do Centro e aguardavam, com expectativa, o desenvolvimento do processo.

De seguida, apresenta-se uma análise dos elementos considerados fundamentais para a compreensão da complexidade das práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências realizadas nos CRVCC. As primeiras práticas de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais surgiram nos anos 1950, nos Estados Unidos da América e no Canadá. Com inspiração predominantemente humanista, elas visavam sobretudo o desenvolvimento e valorização pessoal. Estas práticas, que assumiram um carácter pontual e circunscrito, a partir dos anos 1990 ganharam um lugar de destaque e projecção social, resultante da adopção do reconhecimento de adquiridos como domínio estratégico nas políticas activas de emprego e de gestão de recursos humanos. A crescente visibilidade social destas práticas é mencionada por vários de autores. Para Bernard Liétard (2005, p.51) passámos de um "fenómeno relativamente marginal no início dos anos 1980, uma espécie de OSNI (Objecto Social Não Identificado) para qualquer coisa que actualmente dá lugar a leis, regulamentos, acordos contratuais, mas também

[10] Considera-se adesão colectiva quando é a entidade empregadora que negoceia com os responsáveis do CRVCC o número de inscrições e o lugar de realização do processo, entre outros aspectos. Nestes casos, são constituídos grupos de adultos provenientes dessa entidade, o processo decorre no horário de trabalho e a entidade disponibiliza o transporte.

a programas europeus". Rui Canário refere-se também à "irresistível ascensão" das políticas e práticas de adquiridos experienciais. Na sua opinião passou-se "no decurso das duas últimas décadas, de uma prática social marginal para um lugar central e de visibilidade crescente" (2006a, p.36). Por que é que estas práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais tiveram um desenvolvimento rápido e uma visibilidade social tão marcante em vários países, na última década? A grande aposta nas práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais resulta de um conjunto de factores sociais, económicos, políticos e científicos.

A nível educativo e científico surgiram, por um lado, um conjunto de perspectivas educativas, a partir da segunda metade do século XX e, por outro lado, mais recentemente um conjunto de correntes teóricas no campo das ciências sociais que "contribuíram para criar as condições favoráveis" (Canário, 2006a, p.39) ao desenvolvimento de políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais. Adoptando como referência a sistematização elaborada por Rui Canário podemos considerar três factores educativos: o movimento da educação permanente, a corrente da abordagem biográfica e a valorização da educação não formal. O movimento da educação permanente colocou em questão os dois pilares constitutivos do modelo escolar, ao defender a existência de uma continuidade no tempo e no espaço entre a aprendizagem e a acção. Ao permitir a ruptura com o modelo escolar criou antecedentes para a valorização e reconhecimento das potencialidades, em termos de aprendizagem, das modalidades educativas não formais e para a projecção e visibilidade social da importância da educação de adultos. A adopção da corrente das "Histórias de Vida" nas Ciências da Educação permitiu a reflexão epistemológica sobre o processo de formação e contribuiu para equacionar a questão em termos de "Como se formam os adultos?" Este movimento possibilitou a ruptura com o modelo escolar e com a lógica escolarizante e contribuiu a compreensão do processo formativo. Percebeu-se que a formação ocorre numa dialéctica de acção entre o sujeito, os outros e o contexto e que é inevitavelmente um processo de apropriação individual, reforçando-se o contributo da reflexão sobre as vivências e da autoformação. O movimento de valorização da educação formal permitiu esclarecer a forma como a maioria das aprendizagens ocorre em situações não intencionais de formação, colocando em evidência as potencialidades formativas de situações pouco ou nada estruturadas. Por outro lado, nas ciências sociais foram valorizadas correntes teóricas que permitiram compreender a essência do processo formativo e o papel da experiência e do sujeito. Estas correntes permitiram reforçar a importância da experiência nos processos de aprendizagem (Dewey, 1960; Kolb, 1984; Schön, 1994), valorizar a subjectividade humana na compreensão do social (tradição compreensiva da Escola Alemã e da Escola Sociológica de Chicago) e conferir ao sujeito e à sua subjectividade um estatuto epistemológico

(Pineau, 1988; Dominicé, 1988; Josso, 1988). Embora se trate de abordagens e perspectivas diferentes, todas contribuíram para reforçar a centralidade da pessoa enquanto sujeito da sua formação, a importância da experiência na aprendizagem, "a unidade do sujeito ao longo da sua história, a temporalidade da existência da pessoa, a capacidade de reflexão e de reelaboração que a pessoa evidencia" (Berger, 1991, p. 240).

As evoluções no mundo trabalho, nas últimas duas décadas, marcam de uma forma decisiva a promoção das políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos. As evoluções no mundo do trabalho relacionam-se com vários factores, entre os quais, a crescente mobilidade profissional, a mudança da natureza dos diplomas escolares, o triunfo da noção de competência nas práticas organizativas e formativas. A mobilidade profissional, para além de um imperativo do sistema económico, transformou-se num fenómeno social valorizado, o que reforçou a necessidade de se apostar em mecanismos de reconhecimento dos saberes adquiridos nos diversos contextos profissionais. As alterações na própria concepção de trabalho deram lugar à primazia das competências de banda larga, que podem ser adquiridas através de modalidades educativas formais, não formais e informais. Por seu turno, as evoluções tecnológicas e a competição internacional exigem uma gestão rigorosa dos recursos humanos. Estes factores justificam o relevo das políticas de reconhecimento de adquiridos enquanto estratégias orientadas para a gestão de recursos humanos. Os diplomas escolares são instrumentos de regulação social, determinam o posicionamento social, porque assumem importantes funções em termos de mobilidade social e profissional. É neste sentido que "o diploma surge como uma espécie de "conector", de "operador" entre os saberes e as posições sociais" e "os saberes se apresentam como um recurso numa forma particular de luta social" (Jobert, 2005, p.11). Porém, com a democratização do ensino, os diplomas escolares passaram "de um bem raro a um produto de consumo de massas" (Canário, 2006a, p.40). O seu valor social foi reduzido devido a esse "efeito inflacionário" e à "fiabilidade dos diplomas", resultante das críticas ao sistema de ensino, nomeadamente, à escola, pelos representantes do mundo económico. Estes fenómenos são concomitantes com a progressiva valorização de saberes resultantes da acção, adquiridos em espaços e tempos diversificados, o que justifica também a progressiva valorização social do reconhecimento de adquiridos. No entanto, o reconhecimento de adquiridos não significa "menos diplomas", nem coloca em causa o princípio de organização social anteriormente referido, significa, ao contrário, "mais diplomas" (Jobert, 2005), obtidos por pessoas de algumas categorias sociais a quem antes essa possibilidade estava bastante limitada. É neste sentido, que o mesmo autor afirma que "o princípio da classificação pelo diploma permanece, mas as categorias da população que lhe podem aceder alteraram-se" (p.11).

Na fase de lançamento do reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal, o dispositivo permitiu a conclusão de ciclos de ensino e o acesso a certificados escolares a adultos pouco escolarizados que, por várias circunstâncias, não tiveram essa oportunidade ao longo da sua vida. O processo de reconhecimento dos saberes práticos/saberes de acção está associado a uma redefinição dos saberes socialmente valorizáveis e a uma alteração nos modos de acesso ao diploma. O êxito da noção de competência, nos contextos organizacionais e nas práticas formativas, está relacionado com as mudanças no mundo do trabalho. A centralização do modelo da competência "conduz a relativizar a importância das formações iniciais, prévias ao desempenho profissional, e a evidenciar as potencialidades formativas da experiência em contexto de trabalho" (Canário, 2006a, p.41). A noção de competência contribuiu para se compreender que a aquisição de saberes não é condição suficiente para o seu uso. A transferência de saberes e a mobilização de recursos para o desenvolvimento de competências são processos complexos que dependem de factores contextuais inerentes à acção, da motivação e reflexão do indivíduo. Estes elementos colocam em evidência a importância da acção e dos processos cognitivos que nela ocorrem, o que confirma as suas potencialidades formativas e reforça a pertinência social dos mecanismos de reconhecimento de adquiridos experienciais.

É notória a existência de uma "vontade política para dar valor social aos saberes adquiridos através da acção, quer se trate de acção profissional, de experiências de vida ou de outro tipo de experiências" (Jobert, 2005, p.11). Esta vontade política, referida por Guy Jobert, tornou-se bastante evidente nas últimas décadas e é uma das principais razões do enfoque dado aos dispositivos de validação de adquiridos experienciais em vários países europeus e do aumento da visibilidade social destas práticas. A partir de meados de 1990, as políticas da União Europeia foram direccionadas para a gestão de recursos humanos por se considerar que isso é fundamental para garantir a competitividade da economia Europeia. O reconhecimento de adquiridos experienciais surge enquadrado na política de aprendizagem ao longo da vida e é assumido como uma estratégia de gestão de recursos humanos. Estas práticas surgem enquadradas em documentos de política que revelam um consenso alargado entre um conjunto de diversificado de actores, designadamente, entre os membros do governo, os sindicatos e as associações empresariais. Todavia, o consenso alargado é apenas um "aparente", porque subjacente a uma mesma orientação política, encontram-se interesses contraditórios e em permanente tensão. O "aparente" consenso dissimula a oposição de argumentos, os diferentes entendimentos e perspectivas.

O "aparente" consenso e o reconhecimento generalizado da importância destes processos contribuíram para a naturalização de práticas sociais muito complexas, que devem ser analisadas nas dimensões política, social, económica e científica. Estas práticas estão enquadradas por políticas cujo principal enfoque é a competitividade económica, incidindo nas questões da empregabilidade e da responsabilização individual. A análise crítica das políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais coloca-nos uma grande questão que reflecte a dualidade de filiações teóricas. As práticas de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais:

> *"são um meio ao serviço do indivíduo para lhe permitir um maior desenvolvimento pessoal, uma maior autonomia, um melhor domínio do seu destino, uma melhor satisfação das suas necessidades e aspirações, ou não passam de procedimentos pensados e postos em prática com a finalidade de rentabilidade e de melhoria da eficácia e da eficiência das políticas de gestão de recursos humanos?" (Liétard, 1992, p.144).*

A identificação e reflexão sobre os pressupostos orientadores do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) são fundamentais para compreendermos alguns elementos de complexidade e tensões notórios nas lógicas de acção e nas práticas dos actores implicados na organização e funcionamento destes dispositivos. As políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais surgem na sequência de um conjunto de alterações sociais, económicas, do mundo do trabalho e científicas e são marcadas por uma dualidade de perspectivas que se inspiram em "diferentes concepções do homem" (Berger, 1991, p.241). As políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais fundamentam-se, essencialmente, em duas perspectivas muito distintas, para não dizer, opostas. Por um lado, a perspectiva inspirada na corrente humanista, na qual se basearam as práticas pioneiras de reconhecimento de adquiridos, centrada na pessoa, com finalidades de emancipação individual e social. Por outro lado, a perspectiva orientada para a gestão de recursos humanos, ao serviço da competitividade económica. Presentemente, as práticas de reconhecimento de adquiridos experenciais são enquadradas por políticas de modernização económica e de gestão de recursos humanos. O predomínio actual desta última perspectiva, induz à subordinação das práticas de RVCC a "orientações de responsabilização individual, procurando ensinar os indivíduos a gerirem-se a si próprios como um capital e incitando-os a tornarem-se empresários de si mesmos" (Canário, 2006a, p.42-43), privilegiando-se a adaptação social e menosprezando-se uma perspectiva crítica e de mudança social.

A dualidade perspectivas repercute-se, directamente, nas políticas e práticas de reconhecimento. É nesse sentido que Guy Berger (1991) salienta dois tipos de leitura destes dispositivos: uma leitura positiva, em que se torna possível, a nível social desenvolver mecanismos de "reconhecimento da pessoa, das suas práticas, dos seus percursos e das suas diferenças" e uma leitura menos positiva, em que os dispositivos são usados para potenciar "a sociedade global", aumentar o controlo social sobre as pessoas, exigindo que integrem todas as suas experiências e invistam a totalidade da sua personalidade na actividade de produção, provocando uma espécie de "controlo social generalizado sobre todas as dimensões da vida do indivíduo" (p.240). Bernard Liétard (2000), embora sendo um acérrimo defensor das práticas de reconhecimento de adquiridos, considera necessário reconhecer a dualidade de lógicas presente no discurso e nas práticas dos actores envolvidos neste domínio, referindo-se à presença de um lado "yin" e de um lado "yang". Para este autor, o lado "yin" resulta do facto destas políticas e práticas poderem ser orientadas para o desenvolvimento pessoal, o lado "yang" surge, porque estão ao serviço de preocupações e interesses decorrentes da racionalidade económica (p.158). Esta dualidade é uma característica das políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos, ou seja, "o erro consiste em pensar que o reconhecimento e validação de adquiridos está inteiramente ao serviço do desenvolvimento das pessoas ou ao serviço das organizações. Ele assume inevitavelmente os dois papéis" (Liétard, 2000, p.159). Rui Canário (2006a) fala também desta dualidade ao afirmar que "à construção da pessoa, baseada no «aprender a ser», contrapõe-se uma orientação educativa funcionalmente subordinada à produção de indivíduos definidos pelas suas capacidades de produtividade, de competição e de consumo" (p.35). Estas práticas, inicialmente centradas na "pessoa", estão actualmente integradas em políticas e práticas centradas nos "indivíduos", tratando-se de paradigmas opostos, baseados em concepções muito diferentes do Homem, conforme assinala Guy Berger (1991). O reconhecimento de adquiridos experienciais é "marcado por um paradoxo que reside no facto de uma inspiração humanista estar associada a políticas e práticas de formação que contrariam essa inspiração fundadora" (Canário, 2006a, p.35). Ao longo deste trabalho considera-se que a dualidade de perspectivas presentes nas políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais se repercute na organização, no funcionamento e no impacto dos dispositivos e está na base de dilemas, tensões e paradoxos que caracterizam as práticas implementadas nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal.

As diferenças entre os pressupostos e as finalidades inerentes às duas filiações mencionadas originam tensões e dilemas que influenciam, directamente, o trabalho das equipas nos CRVCC. As equipas dos Centros analisados orientam as metodologias e os instrumentos de

reconhecimento para a valorização da pessoa, o que confirma a influência da filiação humanista. Porém, o excessivo enfoque dado às metas, no que respeita ao número de adultos a certificar, é um dos elementos que está na base da subordinação dos métodos e dos instrumentos de RVCC a uma perspectiva mais orientada para a gestão de recursos humanos, de cariz neoliberal. As equipas dos Centros têm de gerir as contradições e tensões originadas pela presença de perspectivas distintas. As equipas dos CRVCC tentam encontrar esse compromisso, para assegurar o equilíbrio entre os elementos resultantes das duas perspectivas, o que exige um exercício de "bricolage" e o uso das margens de autonomia relativa dos actores que intervêm directamente nestas práticas sociais em construção. O exercício de "bricolage" é fundamental, para assegurar a qualidade e credibilidade social destas práticas, mas cada vez mais difícil de concretizar, num contexto em que a perspectiva de gestão de recursos humanos se assume predominante.

Em Portugal, a associação entre o reconhecimento de adquiridos, a qualificação dos recursos humanos e a política activa de emprego justificam a aposta política e visibilidade social destas práticas, aspectos que se reflectiram directamente no trabalho realizado nos CRVCC. O progressivo interesse político pelas práticas de reconhecimento de adquiridos originou a expansão muito rápida da rede de Centros e a pressão no cumprimento das metas nem sempre razoáveis, sobretudo se atendermos à complexidade do processo e às especificidades dos contextos de intervenção. Os elementos anteriormente destacados dificilmente são compatíveis com a qualidade dos processos realizados com os adultos. A gestão das tensões entre as duas perspectivas presentes nas políticas e práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências tem vindo a assumir-se cada vez mais difícil nos três CRVCC em estudo, originando, frequentemente, situações de angústia e de insegurança nas equipas. A coexistência das duas perspectivas provoca tensões e contribui para aumentar a complexidade destas práticas sociais em emergência, como se percebe através das afirmações dos membros das equipas dos CRVCC: "*nós trabalhamos com pessoas, nós temos uma postura de trabalho humanista […] não dá para estar a pensar que no final do ano tenho que ter 300, para mim acabou*!". Este entrevistado acrescentou: *" nós trabalhamos com pessoas, é a questão da imposição de um número que não me parece correcto, não se ajusta ao tipo de trabalho que fazemos"* (E40.2). As afirmações anteriores revelam o dilema sentido pelas equipas dos CRVCC, a resolução do mesmo depende dos espaços de autonomia que conseguem conquistar e do equilíbrio que procuram assegurar na sua intervenção: *"felizmente que aqui dão essa abertura, nós trabalhamos com rigor, se não chegamos às metas, temos que assumir, fizemos aquilo que achámos melhor. Eu profissionalmente quero estar tranquilo e eticamente estar tranquilo*"

(Profissional de RVC – E40.2). A tensão entre a quantidade e a qualidade também é destacada por um Formador RVC: "*acima de tudo isto tem que funcionar em condições, nem que não se cumpram as metas e até nos podemos sujeitar a fechar, mas ao menos o que foi feito, foi feito com consciência*" (E41.3). Para as equipas, torna-se cada vez mais difícil encontrar um equilíbrio na dicotomia quantidade/qualidade, como está presente no discurso de outro interlocutor: "*as metas exigidas são muito exigentes, é impossível garantir a qualidade num trabalho em série. Por vezes, para conseguirmos manter níveis de qualidade aceitáveis, temos, a equipa do Centro, de trabalhar muito mais que o nosso horário"* e acrescenta *"surgem duas hipóteses, ou, deixamos de ter qualidade e atingimos números ou deixamos de atingir números e mantemos a qualidade"* (Profissional de RVC – E39.2).

O aumento da pressão da tutela para a concretização das metas torna cada vez mais difícil assegurar as exigências de qualidade impostas pelas próprias equipas: "*nós estamos agora num ponto em que se não aguenta mais o ritmo, e queremos continuar a trabalhar com qualidade, é o nosso nome*" (Profissional de RVC – E39.2). As equipas manifestam-se preocupadas com a credibilidade social do processo de RVCC, procuram garantir um nível de qualidade razoável e defendem que diminuir esse limiar seria colocar em causa a imagem do trabalho que realizam. As implicações financeiras resultantes do incumprimento das metas estabelecidas para os Centros provocam pressões difíceis de gerir: "*até ao final do mês temos de conseguir terminar x adultos porque temos de iniciar mais não sei quantos adultos […] se existir uma diferença muito grande em relação às metas eles podem proceder a cortes [financeiros]"* (E39.1). Os níveis de exigência são difíceis de satisfazer*: "quisemos cumprir com aquilo a que nos tínhamos proposto, mas sempre com a noção que seria impossível de o atingir*" (E39.3).

O processo de construção das práticas de RVCC, a sua qualidade e credibilidade estão directamente dependentes do tempo que as equipas dedicam à reflexão sobre o seu próprio trabalho. Porém, muito embora os elementos das equipas sintam necessidade de reunir para reflectir e alterar os dispositivos e procedimentos, a pressão para o cumprimentos das metas exige-lhes a aposta na intervenção directa junto dos adultos, em detrimento de períodos de reflexão da equipa. Os elementos das equipas dos CRVCC admitem ter falta de tempo para reunir e reflectir sobre a organização e funcionamento do dispositivo, porque as prioridades são definidas em função das metas a atingir: *"tudo o que diga respeito a desenvolver o processo com os adultos é sempre prioritário em relação a tudo o resto, talvez daí venha a falta de disponibilidade para reunirmos*" (Coordenadora do CRVCC – E40.1).

A aposta em processos de reflexão, descoberta e experimentação por parte destas equipas é fundamental para contornar a complexidade destas práticas e adequar as metodologias e os instrumentos à singularidade do reconhecimento e validação de adquiridos. Todavia, as tensões anteriormente indicadas têm repercussões a este nível: "*Nós trabalhamos com pessoas e não com papéis. Em relação às metodologias nós tentamos sempre o melhor possível adaptá-las às pessoas, não podemos adaptá-las a cada pessoa, isso não conseguimos. Temos metas para cumprir*" (Profissional de RVC – E40.4). As equipas tentam encontrar pontos de equilíbrio, difíceis de manter, entre o que seria ideal e o possível: *"Se nós pudéssemos adaptar um método para cada pessoa isso seria o ideal, só que nós temos metas. O que não é fácil"* (Profissional de RVC – E40.4). A tensão entre o respeito pela especificidade de cada pessoa, promovendo-se a adaptação das metodologias e dos instrumentos e o cumprimento de metas é notória: *«Sinto claramente que com algumas pessoas eu gostaria que o processo fosse mais prolongado, que durasse mais algum tempo, para eu ter mais segurança na decisão que tomo»* (Profissional de RVC – E39.4). No discurso dos vários interlocutores, é evidente a presença e influência de perspectivas diferenciadas no processo de RVC realizados nos Centros: por um lado, a perspectiva humanista que está na base destes dispositivos e inspira a especificidades das metodologias; por outro lado, a perspectiva orientada para a gestão de recursos humanos e para o cumprimento de metas políticas definidas a nível nacional e europeu. A dificuldade em encontrar equilíbrios entre estas duas perspectivas origina perversões nos CRVCC, que se manifestam a vários níveis: i) diminuição dos momentos reservados à discussão e reflexão sobre o dispositivo, momentos esses que se revelam indispensáveis, atendendo à complexidade e ao carácter recente do processos; ii) diminuição da qualidade do processo de RVCC, em benefício da quantidade de adultos certificados[11], o que tem consequências directas na credibilidade e no reconhecimento social dos certificados escolares aí adquiridos; iii) aumento do número de adultos que abandonam o processo sem obter a certificação.

As políticas e práticas de validação de adquiridos experienciais surgem suportadas num conjunto de pressupostos/fundamentos, entre os quais se destacam os seguintes:

- Reconhece-se a continuidade entre a aprendizagem e a experiência, ou seja, parte-se do princípio que as pessoas aprendem através da experiência. Como refere Guy Jobert (2005, p.11) "reconhecer a existência de «algo que já lá está» nas pessoas é admitir a existência de saberes que foram construídos pela experiência, na relação directa com o mundo". A aprendizagem resulta da necessidade de responder aos

[11] Esta opção implica diminuir os padrões de exigência para a realização do processo, um menor investimento na adaptação das metodologias e instrumentos às características dos adultos e às especificidades do processo.

desafios e imprevistos que a vida quotidiana coloca sendo "um direito inalienável que cada um tem para sobreviver" (Gronemeyer, 1989, p.81), como tal, ocorre ao longo da vida e nos vários contextos, através de modalidades informais, não-formais e formais. Assume-se que o Homem é capaz de se "ajustar ao meio, por um nível de equilíbrio que tem em conta as suas próprias necessidades e as evoluções do meio; aprender através das suas experiências; tornar-se autónomo no seu trabalho e na sua aprendizagem; assumir a sua evolução e o seu crescimento" (Karolewicz, 2000, p.202). O pressuposto de que os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiências, evidência a pertinência do reconhecimento e validação de adquiridos que os adultos pouco escolarizados realizaram ao longo da vida, dando-lhes visibilidade social, através da certificação.

- Admite-se que as pessoas têm capacidade de produção, de reflexão e de reelaboração da sua experiência. Ao reconhecer-se a centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, assume-se uma "perspectiva de produção de saber que se situa nas antípodas da concepção cumulativa, molecular e transmissiva própria da forma escolar tradicional" Canário (2000b, p.133). Neste caso, a educação é entendida como um processo contínuo no tempo e no espaço e uma "produção de si, por si", em que o indivíduo "se utiliza a si próprio como recurso" (Charlot, 2002). A pessoa constrói a sua história ao longo da qual acumula experiências que são permanentemente reelaboradas. A validação de adquiridos apoia-se sobre os saberes locais, para os relacionar e aproximar dos saberes gerais. Nos processos de reconhecimento e validação de adquiridos, os adultos são encarados como indivíduos portadores de uma experiência de vida única, que é o seu principal recurso para a realização do processo. Nestes casos, faz-se uma "leitura pela positiva", uma vez que se pretende identificar e valorizar aquilo que a pessoa aprendeu ao longo da vida.

- Defende-se que não se deve ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem, o que reforça a importância de reconhecer e validar os seus adquiridos. Por um lado, a nível pedagógico, considera-se que o saber é um bem acumulado que deve ser valorizado e usado como recurso para despoletar novas aprendizagens; por outro lado, este pressuposto é fundamental para garantir a eficácia da gestão de recursos humanos. A valorização dos adquiridos experienciais contribui para uma redefinição dos saberes socialmente reconhecidos, o que pode ter dois tipos de efeitos:

possibilitar uma maior justiça social, porque atribuir valor a esses adquiridos permite a entrada de determinadas pessoas no jogo do posicionamento e da mobilidade social, o que é, particularmente, evidente junto "daqueles que ontem e hoje estavam excluídos da regulação pelo diploma" (Jobert, 1995, p.10); permitir uma maior eficácia na gestão de recursos humanos, evitando-se a subvalorização e o subaproveitamento das experiências das pessoas.

As políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais fundamentam-se, no essencial, em duas ideias-chave. Elas partem do pressuposto que as pessoas aprendem através da experiência. Ao mesmo tempo que consideram fundamental permitir uma legitimação social desses adquiridos. Estas duas ideias inquestionáveis e aparentemente simples têm implicações na organização e funcionamento dos dispositivos de reconhecimento de adquiridos, contribuindo fortemente para a complexidade inerente a estas práticas. Para Pineau estas "duas ideias simples inerentes ao reconhecimento de adquiridos colocam problemas complexos" (1997, p.12). A mesma opinião é partilhada por Guy Jobert (2005, p.12) quando afirma que "a partir do momento que se adoptam estes princípios que parecem razoáveis, as dificuldades começam e são consideráveis, tanto ao nível social como ao nível epistemológico destas novas regulações". Os pressupostos dos dispositivos de reconhecimento de adquiridos têm profundas implicações na organização do dispositivo, nas metodologias, nos instrumentos e nas funções e postura dos actores envolvidos.

As duas ideias anteriormente mencionadas suscitam a questão que se considera fundamental para promover a reflexão sobre o sentido, a pertinência e a exequibilidade das políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos: «Pode converter-se o saber experiencial em saber diplomável?" (Jobert, 2005, p.12). As políticas e práticas de validação de adquiridos experienciais partem do princípio que essa transformação é possível. O processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos, ao permitir a valorização dos saberes de acção e ao estabelecer ligações entre estes e os saberes teóricos, baseia-se em processos muito difíceis e que suscitam dúvidas. O reconhecimento de adquiridos, assente na correspondência entre os saberes experienciais e as competências de um referencial, é uma tarefa bastante complexa, sobre a qual muito pouco se sabe. É também nesse sentido que surgem outras questões: «O que sabemos fazer? O que sabemos sobre a natureza desta operação?" (Jobert, 2005, p.12). Que riscos lhe estão associados? Como podemos evoluir neste domínio? Muitos dos obstáculos, dificuldades e dúvidas inerentes às práticas de reconhecimento de adquiridos, com as quais se confrontam diariamente os vários actores, resultam, em grande

medida, da nossa ignorância sobre os processos de aprendizagem experiencial. O que está intimamente relacionado com a essência "epistemológica do saber sobre o saber ou do pouco saber sobre o nosso saber" (Pineau, 1997, p.12). As políticas de reconhecimento de adquiridos contribuíram para a emergência de novas práticas sociais que implicaram uma mudança no estatuto social dos saberes, o que tem repercussões a curto, médio e longo prazo em vários domínios sociais, inclusive, nas práticas educativas mais tradicionais.

O reconhecimento e validação de adquiridos experienciais incidem num processo que «visa identificar, formalizar e reconhecer socialmente os saberes e competências decorrentes da acção, ou seja, incidem sobre a explicitação das condições de produção desse saber e sobre o processo que permite a sua consciencialização e a sua formalização com fins de validação social» (Delory-Momberger, 2003, p.69). O processo de reconhecimento e validação de competências é uma prática de educação de adultos emergente e baseada em pressupostos inovadores, pelo que se afigura como algo novo e desconhecido para os elementos das equipas dos CRVCC, o que se torna evidente no discurso dos interlocutores: "isto era novo para todos nós" (Profissional de RVC – E39.2). A afirmação que se segue reforça esta ideia: "depois aquilo que se sente é a descoberta" (Profissional de RVC – E39.3). O RVCC é uma prática social em emergência, baseada em pressupostos e metodologias inovadoras e que assentam numa nova concepção do saber, o que torna o processo difícil de entender, porque exige a construção e percepção da importância e legitimidade de outras referências opostas ao modelo escolar e que não são baseadas na transmissão do saber, mas na identificação e formalização do saber construído através de processos experienciais.

As práticas de RVC baseiam-se numa nova concepção do saber, no recurso a metodologias inovadoras e no uso de terminologias pouco conhecidas o que exige um período de adaptação e interiorização da lógica inerente ao processo, tanto pelos elementos da equipa técnica como pelos adultos que aderem a esta nova prática. A necessidade de um período de adaptação e interiorização das novas referências, por parte dos elementos da equipa técnica, é evidente: "*a principal dificuldade foi em termos de terminologia, as terminologias são completamente diferentes e também o próprio referencial, também era algo a que não estava habituada a trabalhar*" (Profissional de RVC – E39.3). A compreensão e interiorização do dispositivo por parte das equipas são processos graduais: "*no início, se calhar, não percebi logo, fui percebendo e acho que cada dia vamos percebendo melhor*" (Formador de RVC – E41.4). As equipas superam os obstáculos através da experimentação, da reflexão e da partilha: "*quando eu cheguei aqui, encontrei um muro e para saltar esse muro, foi com trabalho, trabalho de equipa e a experiência depois com os próprios adultos e com o próprio processo, porque foi*

difícil" (Formador de RVC – E39.6). A compreensão do processo exige às equipas dos Centros a capacidade de "desaprender" o que interiorizaram anteriormente sobre a educação e formação de adultos baseada no modelo escolar: "*tem que haver alguma «ingenuidade» para compreender o processo, pressupõe quase o meter de parte tudo aquilo em que acreditamos"* (Profissional de RVC – E39.4). As referências do modelo escolar e da avaliação tradicional prevalecem nas nossas representações, o que justifica as inseguranças e dificuldades nas situações em que se torna fundamental construir práticas baseadas em outras referências e concepções do saber:

A especificidade do processo de reconhecimento e validação e do objecto em análise (os adquiridos) exige a utilização de novas metodologias e instrumentos de avaliação, que permitam respeitar as singularidades do processo. Neste caso, interessa-nos perceber as implicações desta «revolução» ou «onda de choque» nas metodologias e nos instrumentos utilizados na avaliação. As políticas de reconhecimento de adquiridos experienciais projectam estas práticas como sendo uma solução mágica para a resolução dos problemas da qualificação da população mas menosprezam e silenciam a complexidade, os dilemas e os paradoxos que lhe estão subjacentes. Geralmente, "há uma tendência em subestimar as dificuldades fundamentais que estão inerentes aos princípios e às práticas da validação de adquiridos experienciais" (Jobert, 2005, p.12).

Por norma, os actores envolvidos neste tipo de processo não estão conscientes das dificuldades inerentes ao dispositivo. Como refere Jobert (2005), "é frequente encontrar pessoas que não estão angustiadas e constrangidas pela complexidade deste projecto, tanto do lado do candidato, como do lado dos profissionais a quem a sociedade confia o processo de validação destes saberes" (p.12). Resta-nos saber se os vários membros das equipas dos CRVCC estão conscientes das dificuldades e obstáculos deste processo. Essas reflexões, dúvidas e experimentações são fundamentais para se testar e adequar as metodologias e os instrumentos, o que é evidente nos três CRVCC: «*estamos sempre a renovar, eu estou cá há dois anos e já mudámos dezenas de vezes*» (Profissional de RVC – E40.4). Esta ideia é reforçada por uma Coordenadora de CRVCC: "*foi um «bicho-de-sete-cabeças» para a gente montar isto e ainda continua a ser para isto estar «oleado»*" (E40.1).

O carácter complexo e recente destas práticas levam-nos a considerar que estamos a viver um tempo de rupturas marcado por reflexões, dúvidas e experimentações, sendo por isso normal haver mais perguntas do que respostas. A «revolução» originada por estas práticas está também patente na concepção de dispositivos, metodologias e instrumentos de reconhecimento e validação de competências e nas implicações daí provenientes. Nos CRVCC, a avaliação de

competências com base nos adquiridos experienciais exigiu o recurso a metodologias e a instrumentos adaptados à singularidade deste novo processo. O objecto de avaliação e a natureza do processo distinguem-se na essência das situações de educação formal tradicional, pelo que «as soluções clássicas de controlo de adquiridos não parecem as mais bem adaptadas» (Aubret & Meyer, 1994, p.25), tornando-se indispensável a evolução nas metodologias de avaliação. A concepção e aplicação de novas metodologias de avaliação constituem um grande desafio para as equipas dos CRVC. Esta avaliação encerra um conjunto de dificuldades, quer porque incide em elementos pouco conhecidos e estabilizados a nível científico, como é o caso da formação experiencial e das competências, quer porque, a peculiaridade desses elementos, exige uma nova abordagem metodológica.

Os modelos de avaliação tradicional incidem, habitualmente, na avaliação de conteúdos disciplinares bem delimitados, porque são referentes a programas curriculares ministrados e previamente conhecidos. No caso do reconhecimento e validação de adquiridos, trata-se de ajudar a pessoa a identificar adquiridos experienciais, com base na globalidade do seu percurso de vida, e de estabelecer ligações/articulações com as competências do referencial. A essência do processo avaliativo é distinta, o que nos confronta com a necessidade de esquecer as referências da avaliação de conteúdos para conseguirmos, mais facilmente, criar modelos adaptados e pertinentes à avaliação de adquiridos experienciais. A identificação de ligações entre saberes de natureza muito diferente é uma das dificuldades das equipas dos Centros, como se pode constatar na afirmação de um profissional de RVC: *"[uma das principais dificuldades no processo de RVCC] é a passagem dos saberes, competências de vida para as competências do referencial*" (E40.3). Os saberes-objecto e os saberes decorrentes da acção apresentam naturezas distintas e diferenças irredutíveis, tornando-se difícil e artificial qualquer procedimento que os pretenda fundir ou sobrepor.

A particularidade do processo de avaliação baseado nos adquiridos experienciais é tida como uma das dificuldades das equipas dos CRVCC: «*Essa é a grande dificuldade para mim. Devemos saber reconhecer saberes adquiridos e não saberes escolares*» (Profissional de RVC – E40.3). A necessidade de equacionar novas abordagens avaliativas, constitui um momento privilegiado para reflectirmos sobre a avaliação e os próprios objectos em análise, a experiência, a formação experiencial, os adquiridos e as competências. A inexistência de referências e de pontos de comparação identificada pelos interlocutores reforça o carácter inovador dos modelos utilizados no reconhecimento e validação de competências, mas também é motivo de angústia, por parte das equipas dos Centros: "*muita das vezes há uma grande arbitrariedade da nossa parte, estamos a decidir, estamos a ser juízes numa situação em que os critérios não são muito*

claros e muita das vezes é angustiante" (E39.4). O facto dos elementos em comparação apresentarem naturezas diferenciadas, exige cuidados acrescidos "entre os saberes adquiridos pela experiência e os saberes académicos, não devemos pensar em termos de "transubstanciação", como se fossem substâncias homogéneas, mas mais praticar alianças" (Merle, 2005, p.55). Neste sentido, o processo de reconhecimento e validação de competências implica uma ruptura com os modelos de avaliação tradicionais. Essa necessidade de ruptura foi percepcionada como "*um choque*" (Profissional de RVC – E40.4) pelas equipas dos Centros. A ruptura causa, num período inicial, desordem, desconstrução das referências anteriores e desaprendizagem, o que é mencionado por um profissional de RVC: *"foi muito complicado, a gente não sabia por que ponta havia de começar […] temos um percurso […] com muitas dúvidas, muitas incertezas […] nós brigámos muito, discutimos muito […] foi o partir pedra"* (E40.1).

Estamos perante práticas sociais em construção, caracterizadas por processos "tacteantes", de "indagação", de "descoberta", e de "tentativa-erro". A construção de novas metodologias e instrumentos, através de processos dialécticos entre a reflexão e a acção, é notória na afirmação: "*É tentativa-erro. Erra, não demonstra que erra aos adultos, vai-se por outro caminho […] a ideia é termos autonomia e depois partilharmos com os colegas. Aquilo que estamos a fazer não é acabado e isso predispõe cada um de nós para pensar, reflectir, pesquisar, para experienciar nos grupos"* (Profissional de RVC – E40.3). O processo de construção e aperfeiçoamento permanente está patente na afirmação que se segue: "*ninguém aqui tem a sensação de que já se fez tudo, já se melhorou tudo, está tudo óptimo, não! Há uma série de coisas que nós temos vindo a melhorar e queremos melhorar ainda... isto é fruto de um crescimento da equipa e do trabalho que se vai desenvolvendo*" (Coordenadora do CRVCC – E39.1).

A implicação das equipas na construção do dispositivo de RVCC é fundamental para a consolidação destas novas práticas sociais. Os interlocutores dão conta do dinamismo das equipas: **"***tentamos sempre dentro dos possíveis estar sempre a inovar, estar sempre a melhorar, agente detecta um problema, juntamo-nos todos, logo. — Como é que agente resolve, como é que se faz? Muita das vezes fazemos «brainstorming», ideias soltas, e tentamos de alguma forma arranjar sempre uma solução"* (E39.2). As equipas assumiram o carácter inovador e em construção do dispositivo, e rentabilizam a experiência adquirida para a reinvestirem no processo de mudança permanente, "é *raro o mês que não tenhamos uma inovação qualquer, uma invenção qualquer […], [agora] já estamos muito mais à vontade e muito mais seguros daquilo que podemos ou não fazer [por comparação ao inicio do processo]"* (Profissional de RVC

– E39.2). Trata-se de práticas sociais em emergência, que estão a ser construídas com a colaboração de todos os intervenientes, e que carecem de reformulações constantes: "*nós tentamos sempre introduzir as alterações necessárias, nós já mudámos tantas vezes e nunca conseguimos chegar ao ideal. No momento em que fazemos a alteração achamos que vai resolver o problema, mas depois passado dois ou três meses já sentimos necessidade de outras alterações, nós estamos sempre nesse processo de mudar tudo*" (Profissonal de RVC – E40.4). As equipas percebem que estão a contribuir para a edificação de uma nova prática social: "*entrar numa coisa que era completamente nova, que está ainda por construir e que seria no fundo com a minha participação e a de outras pessoas que se foi construindo*" (Coordenadora – E39.1).

É necessário salientar que a emergência de novas abordagens de avaliação resulta de processo permanentes de tentativa-erro, que implicam avanços e recuos, e que estão dependentes da dialéctica entre a reflexão e a experimentação. Embora se registem dificuldades a vários níveis, pode dizer-se que a maioria das dificuldades, receios e angústias das equipas dos Centros resultam da necessidade de criar um dispositivo que permita realizar o reconhecimento e validação de competências com base na história de vida dos adultos. O processo de reconhecimento e validação de competências é complexo e difícil tanto para o adulto envolvido como para as equipas dos Centros, o que se fica a dever, essencialmente, ao facto de se basear numa nova concepção do saber e que implica um trabalho de avaliação assente nos adquiridos experienciais e nas competências do referencial. Neste trabalho considera-se que a avaliação, a experiência de vida e as competências são os elementos estruturantes do processo de RVC e também os que estão na base da maior parte das dificuldades e desafios que caracterizam este processo nos Centros. De seguida apresenta-se uma análise e reflexão centrada nestes três elementos estruturantes para melhor compreendermos a natureza das dificuldades e desafios com que se confrontam as equipas técnicas dos Centros e os adultos que aderem ao processo de RVCC.

3.1 O reconhecimento e validação — um processo de avaliação?

O carácter complexo dos elementos inerentes ao reconhecimento, validação e certificação de competências — as competências, a experiência de vida e a avaliação — está na base da maior parte das dificuldades e desafios que se colocam às equipas responsáveis pelo processo nos CRVCC e aos adultos que nele participam. Para Guy Jobert (2005, p.13), "dizer o que se fez é difícil, mas não suficiente. Dizer o que se aprendeu com o que se fez é ainda mais

difícil, mas também insuficiente. Enfim, dizer o que é possível validar-se com este conjunto de elementos parece ainda mais complexo". O processo de reconhecimento e validação das competências nos CRVCC visa "tornar visíveis" (Liétard, 1999) as competências que os adultos pouco escolarizados possuem, mas que, na maioria dos casos, desconhecem, ignoram e desvalorizam, o que envolve um complexo e rigoroso trabalho de avaliação de competências a partir da experiência de vida.

O reconhecimento é um "olhar que se tem sobre si mesmo e sobre as suas experiências (reconhecimento pessoal) e que é efectuado pelo outro, procurando-se que seja positivo (reconhecimento social, reconhecimento institucional, reconhecimento profissional)" (Aubret e Gilbert, 2003, p.209). Neste sentido, pode considerar-se que o reconhecimento de adquiridos tem uma dupla dimensão: uma vertente pessoal ou de auto-reconhecimento (reconhecimento pessoal ou reconhecimento «*por si*») e uma vertente institucional ou social (reconhecimento «*pelo outro*»). A vertente pessoal é constituída pela análise que o indivíduo faz das suas próprias competências. Em função dos seus projectos, ele codifica-as numa linguagem para si e, numa fase posterior, numa linguagem reconhecida socialmente e memoriza-as. A vertente pessoal do reconhecimento assenta num trabalho pessoal de elaboração de um saber sobre os saberes, ou seja, um trabalho metacognitivo. A vertente social é referente às apreciações realizadas pelos outros (contexto pessoal, social, profissional) sobre o indivíduo, e revela-se sob a forma de juízo de valor. Os julgamentos baseiam-se em sistemas de valor, normas, convenções, regras de comportamento aceites ou produzidas pela colectividade em função das heranças culturais. O juízo de valor intrínseco à dimensão social do reconhecimento nos CRVCC é efectuado pelos elementos da equipa técnica e é apoiado no referencial de competências-chave.

O reconhecimento caracteriza-se por uma relação dialéctica entre a dimensão pessoal e social, na medida em que é necessário "reconhecer-se para se fazer reconhecer" (Aubret, Meyer, 1994). O reconhecimento envolve juízos de valor, o que implica mecanismos de avaliação. Porém, é necessário destacar que o reconhecimento é composto por outras dimensões para além da avaliação. Deste modo, seria redutor dizer que o reconhecimento é avaliação. O conceito de reconhecimento de adquiridos reenvia para a ideia de investigação, de observação, de identificação, e de análise. O reconhecimento não se limita a um trabalho de descrição da experiência de vida, envolve rememoração, selecção e análise de informação, e implica, sobretudo, um rigoroso processo de reflexividade e de distanciamento face ao vivido, o que tem potencialidades formativas.

O processo de avaliação de saberes e competências inerente ao reconhecimento tem também subjacentes duas dimensões: uma pessoal, caracterizada pela auto-avaliação e outra

social, caracterizada pela hetero-avaliação. A dimensão de auto-avaliação ocorre quando o adulto analisa as suas competências; a dimensão de hetero-avaliação dá-se quando os elementos da equipa dos Centros comparam as competências do adulto com as do referencial. A dimensão pessoal permite uma apropriação e re-apropriação, por parte do sujeito, das suas próprias competências. Para ocorrer a apropriação, para além da auto-avaliação e auto-análise, torna-se necessária uma regulação externa, alguém que oriente, estimule e reconheça, daí a importância do heteroreconhecimento e da validação. No plano social, o reconhecimento assume uma forte dimensão de avaliação, quando se realiza um confronto entre os adquiridos do adulto e as competências do referencial. Os processos de reconhecimento, validação e certificação são interdependentes e só fazem sentido para as pessoas, se se garantir, entre eles, uma estreita articulação e complementaridade.

A validação é um processo que visa a atribuição de um "valor" a determinados elementos e compreende um conjunto de procedimentos previamente estabelecidos, o que garante a fiabilidade do acto (Charraud, 2003, p.37). O termo validação é associado à conformidade com elementos de natureza regulamentar. Através da validação, pretende-se reconhecer a conformidade e o valor de algo. No processo de RVCC, a validação consiste na atribuição de um valor social aos adquiridos experienciais, após a avaliação da sua conformidade com as competências do referencial. A atribuição de valor é um processo muito complexo e, no caso dos CRVCC, devido ao carácter recente e às especificidades do objecto de validação, manifesta-se como um dos domínios de maior complexidade. Os adquiridos da experiência, para serem validados, devem ser comprovados e avaliados positivamente. No processo RVCC, os adultos apresentam provas para demonstrar que possuem as competências exigidas: "*se eles querem que ela tenha valor [a experiência de vida] então também têm que trabalhar para isso*" (Profissional de RVC – E39.2). Ou seja, os adultos têm de se implicar no processo para conseguirem elaborar um discurso sobre a sua experiência de vida e os seus adquiridos experienciais. É através das provas e da explicitação dos adquiridos que os técnicos dos CRVCC avaliam a conformidade destes elementos com as competências do referencial e identificam o valor que lhes vão atribuir. A validação de competências é uma garantia de valor que apresenta duas dimensões: por um lado, é o acto que atesta a conformidade dos adquiridos em relação às exigências fixadas no referencial; por outro lado, é o acto que serve de garantia de valor relativamente a um determinado uso social. A validação é uma garantia de valor, mas o valor deste acto e as garantias que assume "dependem da autoridade, da notoriedade e da legitimidade de quem valida" (Aubret e Gilbert, 2003, p.209), o que reforça a importância da qualidade do trabalho realizado nos Centros, para o prestígio e credibilidade social do processo

de RVCC. No processo de validação, podem colocar-se três tipos de problemas: i) problemas inerentes ao prestígio do actor que valida, o que coloca as questões da formação e acompanhamento das equipas técnicas responsáveis pelo RVCC; ii) problemas inerentes ao objecto de validação, ou seja, os adquiridos/competências. A este nível, coloca-se a questão da construção dos referenciais, da selecção dos indicadores observáveis que possam servir de base para a avaliação dos adquiridos, a questão dos procedimentos necessários para efectuar a avaliação; iii) os problemas inerentes ao valor social da validação, o que suscita a questão do valor atribuído ao processo pelos próprios candidatos, pelos restantes actores envolvidos e pelas comunidades.

O reconhecimento e validação de competências realizados nos CRVCC compreendem um importante e complexo processo de avaliação. A avaliação é uma tarefa delicada que envolve um juízo de valor e resulta da comparação entre uma situação existente e uma situação desejável. No processo de RVCC, a situação existente são os adquiridos experienciais e as competências do adulto (indicadores) e a situação desejável é o referencial de competências-chave (critérios de comparação). Neste caso, a avaliação é o resultado de uma comparação entre os indicadores (os adquiridos experienciais e competências demonstrados pelo adulto) e os critérios (as competências do referencial). O reconhecimento e validação de adquiridos experienciais vêm instaurar um novo domínio em termos de avaliação: a avaliação de competências resultantes de processos de aprendizagem experiencial. O estudo dos processos de avaliação de competências nos CRVCC pode constituir uma oportunidade para rever e repensar as práticas de avaliação tradicionais, nomeadamente, as presentes nas modalidades educativas formais.

Como se referiu anteriormente, o reconhecimento e validação de competências são suportados por um processo de avaliação. Porém, tanto os documentos oficiais que formalizam o dispositivo como os elementos das equipas dos Centros abstêm-se de usar o termo "avaliação" no discurso, o que não é anódino. Os dispositivos de RVCC são práticas sociais recentes e em construção, que se baseiam numa nova concepção do saber e que tendem a construir-se em ruptura com as referências colectivas do modelo escolar. Os processos de avaliação estão muito associados a situações educativas de âmbito formal, nomeadamente, em contexto escolar, assumindo, com frequência, um carácter de controlo das aprendizagens realizadas. Entre os elementos das equipas dos CRVCC é frequente falarem de um trabalho de análise e de transposição entre os adquiridos experienciais e as competências do referencial e poucos assumem, a nível do discurso, a componente avaliativa inerente ao dispositivo. Destacam-se algumas afirmações em que os interlocutores referem a componente de avaliação: *"Vocês*

pensam que estão num café? Eles depois acham graça — Não me diga que estamos aqui de conversa e está-nos a avaliar? […] No momento do júri, eu estou presente para fazer a minha avaliação do processo da pessoa" (Profissional de RVC – E39.2). Esta ideia é corroborada por outro entrevistado: "*no fundo estão a ser analisados, estão a ser avaliados, eles estão a ser avaliados, acaba por ser isso*" (Formador de RVC – E41.4). Ainda que o termo avaliação seja poucas vezes mencionado no discurso das equipas dos Centro, os adultos fazem referência a processos de avaliação ao longo do processo, nomeadamente, na fase de validação, realizada pela equipa e pelo avaliador externo. Os adultos entrevistados mencionam a dimensão de avaliação do reconhecimento e validação, como se pode verificar na afirmação: "*é uma forma de avaliação nova e que gostei, acho que foi uma experiência boa […] a gente ao fim e ao cabo não está habituado a ter uma avaliação com Júris à nossa frente* […] *não sabia que o Centro funcionava com esse tipo de avaliação*" (E40.9). A componente de avaliação do processo é referida na afirmação de outro adulto certificado: "*tinham que ser outros formadores que iam avaliar o dossier"* (E39.9)

Neste trabalho, parte-se do pressuposto que o reconhecimento e a validação têm implícito um importante trabalho de avaliação que exige a adopção e concepção de metodologias e instrumentos inovadores, para assegurar o respeito pela especificidade do processo. No processo de RVCC, "as soluções clássicas de controlo de adquiridos não parecem as mais bem adaptadas" (Aubret e Meyer, 1994, p.25). A "revolução" provocada pelos dispositivos de reconhecimento de adquiridos experienciais repercute-se directamente nas metodologias e instrumentos de avaliação. A identificação dos adquiridos experienciais exige uma "evolução nas metodologias de avaliação", todavia "é muito difícil não cair num sistema de avaliação clássica" (Charraud, 2005, p.148). Este risco existe e é elevado, mas os entrevistados dos Centros partilham a ideia da inadequação das metodologias e instrumentos de avaliação clássicas, devido às especificidades do objecto de avaliação. Nos processos de reconhecimento e validação, não se trata de avaliar conhecimentos previamente transmitidos e contemplados num currículo, mas de avaliar adquiridos resultantes da experiência de cada pessoa, por comparação ao referencial de competências-chave. Na avaliação escolar utiliza-se o exame para se saber se a pessoa adquiriu os saberes transmitidos; na avaliação de adquiridos, trata-se de avaliar conhecimentos e competências que resultaram de vivências, ou seja de um percurso de vida. O reconhecimento e validação de adquiridos incidem sobre a avaliação da aprendizagem experiencial e esta, ao basear-se num "processo que não confere nem as mesmas matérias, nem do mesmo modo" por comparação à aprendizagem formal, exige novas metodologias e abordagens. Neste caso, "a escola da experiência é uma contra-escola onde primeiro se passa

no exame e as lições vêm a seguir" (Pineau, 1999, p.316), o que confirma a especificidade do saber experiencial e reforça a importância da concepção de novas abordagens no domínio da avaliação.

A dimensão de avaliação presente no reconhecimento de adquiridos coloca dificuldades e suscita algumas questões. As equipas dos CRVCC apostam na valência de auto-avaliação: "*eles estão aqui a avaliar a sua vida, eles estão a ver o valor que ela tem, em termos de competências e de reconhecimento*" (Profissional de RVC – E39.2). A auto-avaliação facilita a implicação, a compreensão do sentido do processo e aumenta os efeitos formativos do reconhecimento, mas também pode originar, facilmente, situações de subavaliação e sobre-avaliação. Para Sansregret (1988, p.23), "é muito difícil um indivíduo avaliar-se sem subestimar ou sobrestimar as suas capacidades". O reconhecimento de competências dos adultos pouco escolarizados envolve dificuldades acrescidas, porque são pessoas que interiorizaram, ao longo da sua vida, os estigmas sociais associados à reduzida escolaridade e à desvalorização ou pouco reconhecimento das profissões que exerceram. Entre os adultos pouco escolarizados, é bastante frequente situações em que subestimam as suas capacidades e conhecimentos, o que se confirma no discurso de vários adultos entrevistados: "*Eu penso sempre que sou pior que toda a gente*" (E40.10); "*Para mim aquilo não tinha grande valor, era o meu passado, não me dizia nada e trabalhei em muitos sítios, mas não me dizia nada*" (E39.7).

Como destaca um profissional de RVC "*as pessoas sabem mais do que pensam"*. Na maioria das vezes, os saberes que possuem resultaram unicamente de aprendizagens experienciais, o que contribui para que considerem que todas as pessoas podem adquirir saberes idênticos. A atribuição de valor aos percursos e adquiridos experienciais está intimamente relacionada com a interpretação que cada pessoa faz da sua vivência, mas também do valor que percebe que os outros lhe atribuem. Para Mezirow (2001, p.16), "o sentido particular atribuído por cada um à sua própria experiência adquire-se e valida-se através da interacção e da comunicação humana". Isso é evidente na afirmação: "*porque a própria sociedade a desvaloriza. São os outros que lhe dizem — És uma burra, não sabes nada, só fizeste a 4ª classe! […] É a pessoa quando procura um emprego, não pode porque não têm o 6º ou o 9º ano, vai-se inscrever num curso, não pode porque não tem. É sempre excluída porque não tem e a pessoa acredita toda a vida que não tem nada*" (Profissional de RVC – E39.2). Como refere Sansregret (1988, p.23), "no decurso da experiência, os acontecimentos, as situações, as posições foram objecto de atribuições de valor pelos outros, pessoas ou instituições, pela forma como os acontecimentos foram interpretados, por cada um, mas sempre referenciados, com os olhos, palavras e julgamento dos outros".

No processo de (re)elaboração da experiência, os adultos passam em silêncio aquilo que parece sem valor e privilegiam o que parece ter muito valor. Os adultos pouco escolarizados tendem a "passar em silêncio" muitos períodos e acontecimentos da sua vida, porque não lhes conseguem atribuir o devido valor. Os elementos das equipas técnicas dos Centros referem que os adultos facilmente "passam em silêncio" experiências e os adquiridos daí resultantes, porque não lhes atribuem valor: "*Por vezes, eu estou a dizer às pessoas — Isso tem valor! E a pessoa diz-me — Tem valor no quê? Isto não tem valor nenhum. — Não consegue reconhecer o valor no que fez? — Não!!! Não consigo reconhecer porque não tem valor nenhum"* (Profissional de RVC – E39.2). O reconhecimento torna-se muito difícil e moroso, quando os adultos em processo menosprezam os seus saberes e descrêem da possibilidade de outros lhes reconhecerem algum valor.

Os adultos pouco escolarizados subestimam, com frequência, os seus percursos de vida e os adquiridos experienciais de que são portadores, tornando-se fundamental um acompanhamento sistemático no trabalho de explicitação dos seus saberes e competências, o que é assegurado pelos profissionais de RVC e formadores de RVC. Quando o adulto desvaloriza a sua experiência não está em condições de "reconhecer-se para se fazer reconhecer", neste caso é necessário apostar-se no processo inverso "ser reconhecido para reconhecer-se", estratégia que é adoptada pelos profissionais de RVC: "*Quando são pessoas que se desvalorizam muito e que não atribuem a menor importância às competências que têm, eu confronto-as com competências do referencial, para aumentar um pouco a auto-estima deles e motivá-los um pouco mais para o processo, e faze-los crer que têm capacidades para continuarem o processo"* (E39.2).

A realização do auto-reconhecimento é determinante para a implicação no processo e para a (re)elaboração da experiência. Para Sansregret (1988), "determinada parte da experiência adquiriu assim um valor, mais ou menos positivo para o indivíduo, e esse valor influencia o comportamento de cada um na elaboração da sua experiência" (p.23). Nestes casos o acompanhamento é fundamental: *"Quando a pessoa me diz — Fui cozinheira num restaurante. Acha engraçado quando eu digo — Refira-me as competências que desenvolveu. — Ora, cozinhar, quem é que não sabe cozinhar? — Eu sei cozinhar para mim, para 3, 4 ou 5 pessoas, mas gerir o stock e fazer refeições num restaurante, em cima da hora para pedidos, fazer o prato do dia e tentar deduzir quantas pessoas é que vão optar pelo prato do dia, ter noção das quantidades, das proporções, isso eu já não sei fazer, são competências que você tem que eu não tenho. — Ah! É muito difícil! Quem faz para 4 faz para 10! É a resposta que me dão" (*Profissional de RVC – E39.2*).* As dificuldades deste processo são acrescidas quando é

necessário desconstruir a imagem negativa que o adulto criou acerca de si e que foi reforçada ao longo da sua vida, através das relações que estabeleceu com os outros no seu contexto familiar, profissional e social. O acompanhamento é fundamental, para a alteração do sentido que os adultos pouco escolarizados atribuem aos seus adquiridos experienciais, "todo o sentido é uma interpretação, as informações, as ideias e os contextos mudam e as nossas interpretações da realidade são sempre passíveis de ser revistas ou substituídas (Mezirow, 2001, p.16).

O exemplo que se segue permite-nos perceber a influência dos outros na imagem que construímos acerca de nós e a importância do acompanhamento na desconstrução de uma auto-imagem negativa: "*No outro dia discuti com o meu marido e disse-lhe — Tu devias ir assistir com a Dra. [refere nome da profissional de RVC], que era para veres ela a valorizar-me, porque há 30 anos que ouço da tua boca que não sirvo para nada e agora afinal vejo que até tenho valor" (*Profissional de RVC – E39.2*).* O processo de acompanhamento, ao colocar em evidência e valorizar os saberes e competências, permite a reconstrução de uma auto-imagem positiva, o que tem um conjunto de consequência na pessoa em processo. No trabalho de desconstrução que os profissionais de RVC ajudam o adulto a realizar é notória a dialéctica entre a dimensão pessoal e social do reconhecimento. Nestes casos, é necessário incidir no hetero-reconhecimento, recorrendo ao referencial de competências-chave, para que o adulto consiga interiorizar o valor dos seus adquiridos e possa realizar o auto-reconhecimento, como afirma um Profissional de RVC: *"— Você não teve oportunidade de aprender na escola, teve oportunidade de fazer essa aprendizagem em contexto informal. Você sabe! Sabe o que o seu filho está a aprender neste momento na escola e você nunca passou por esse ano escolar. — Se calhar! Mas é essa. Então, diga-me lá outra! E eu começo a dizer"* (Profissional de RVC – E39.2). O adulto necessita de perceber o valor dos seus saberes e competências para, paulatinamente, reconstruir a imagem de si. Como afirma um profissional de RVC: "*temos que confrontar a pessoa com os seus próprios conhecimentos para que ela consiga reconhecer metade daqueles que tem, ou dar valor a metade dos que tem*" (Profissional de RVC – E39.2). Esta afirmação dá conta da dificuldade, morosidade e do carácter inacabado do mecanismo de auto-reconhecimento e mostra, também, que avaliação nos CRVCC não se restringe à atribuição de um valor aos adquiridos experienciais, pelo contrário assume um carácter formativo.

A avaliação de competência, no processo de RVC, é desenvolvida numa perspectiva humanista. Não é entendida apenas "para julgar" (Paquay, 2000) as competências manifestadas pelo adulto, mas também para dar sentido e valorizar o percurso de vida, a experiência, o adulto enquanto pessoa. Embora a principal finalidade das equipas dos Centros seja captar com rigor as competências do adulto e compará-las com o referencial de competências-chave, de forma a

avaliar a possibilidade e o grau de certificação, a metodologia de trabalho e os instrumentos utilizados permitem orientar o processo numa perspectiva de avaliação mobilizadora e humanista, com potencialidades nos domínios da emancipação e da conscientização. Esta situação deve-se ao trabalho de elaboração da experiência que é realizado pelo adulto e que se afigura fundamental para a análise/avaliação das competências, mas que apresenta potencialidades formativas e um conjunto de efeitos relacionados com a motivação, a auto-estima e a (re)definição de projectos de vida.

O reconhecimento e validação de competências, através da análise do percurso de vida do adulto envolve um processo de avaliação que suscita questões muito sensíveis, pois o indivíduo pode sentir que está a ser avaliado enquanto pessoa e que é o seu percurso de vida que está a ser julgado. A dinâmica que surge no decurso do processo de reconhecimento exige uma grande implicação por parte do adulto e interfere com o seu "eu", envolvendo mecanismos cognitivos e emotivos. O adulto para responder às questões "Qual foi o meu percurso de vida a nível profissional, familiar, social e escolar/formação profissional? Que competências adquiri ao longo do percurso de vida? Onde as usei?", equaciona, inevitavelmente, a questão "Por que sou o que sou?" Conforme refere Paquay (2000, p. 121), "desde o momento que se avalia uma competência, os sujeitos são necessariamente implicados, é o conjunto dos seus recursos cognitivos, afectivos e motores que são tidos em conta, eles sentem-se globalmente julgados, na sua pessoa, na sua identidade. Se o julgamento é negativo, sem dúvida que terá rapidamente efeitos desastrosos". Como é que se pode contornar esta dificuldade, no processo de RVCC? As equipas dos Centros contornam este problema optando por várias estratégias: por um lado, tentam identificar, no momento de inscrição ou nas primeiras sessões de reconhecimento, as pessoas que à partida não têm o perfil adequado para realizar o processo com sucesso, evitando criar falsas expectativas e reforçar uma imagem negativa; por outro lado, as metodologias, as técnicas e os instrumentos das sessões de reconhecimento são orientados, sobretudo, para a auto-análise, auto-reconhecimento e auto-avaliação; e, por fim, os elementos da equipa dão ênfase e valorizam as competências que o adulto possui, a apreciação tem sempre um enfoque positivo.

As equipas tentam minimizar as situações de "negação do reconhecimento"*: "Não vale a pena estar a induzir falsas expectativas, não vale a pena estarmos a motivar a pessoa para um processo para o qual ela não vai concluir e depois vai ser muito mais complicado dizer-lhe porque é que não o vai concluir*" (Profissional de RVC – E39.2). Embora procurem perceber nos primeiros contactos com o adulto, nomeadamente, no momento da inscrição, se este tem ou não o perfil adequado para realizar o processo de RVC, reconhecem que nem sempre é fácil realizar

uma apreciação correcta. As equipas consideram que só devem avançar para o processo de RVC com os adultos, que à partida, têm condições para o concluir. No entanto, há casos de adultos que avançam no processo e os técnicos só numa fase mais avançada percebem que a pessoa não reúne as competências necessárias. Nestes casos, a desistência do processo resulta quase sempre de um processo de auto-avaliação: "*a maior parte das pessoas que não tinham perfil elas próprias abandonaram o processo, tomaram consciência, por comparação, pelo próprio preenchimento dos instrumentos"* (Profissional de RVC – E39.2). Embora as pessoas desistam do processo por sua iniciativa é importante realçar que esta situação pode ter consequências negativas no adulto. Quando os adultos não apresentam as competências requeridas e manifestam persistência, as equipas aconselham a realização de trabalho autónomo, *"para desenvolverem em casa, depois vêm cá a outra sessão connosco, não queremos inviabilizar o processo mas pretendemos que as pessoas dêem um pouco mais de si*" (Profissional de RVC – E39.3). Embora se tente evitar situações de "negação" do reconhecimento e se privilegie a auto-avaliação, o certo é que há pessoas que desistem do processo sem o concluir.

A avaliação realizada no âmbito do reconhecimento e validação comporta riscos, é susceptível de provocar traumas, de reforçar a imagem negativa do adulto e de contribuir para o ciclo de insucessos na sua vida, daí a pertinência dos Centros se orientarem com base na perspectiva humanista, centrada no desenvolvimento pessoal e mobilizadora do adulto. Trata-se de um domínio extremamente delicado e que carece de uma vigilância permanente por parte das equipas. Quanto mais o adulto avança no processo, mais expectativas cria e mais difícil se torna gerir a situação de negação de reconhecimento e validação. Nestes casos, é fundamental assegurar algum tipo de acompanhamento ao adulto, para evitar que interiorizem a sensação de culpa e de "fracasso", caso contrário os Centros podem transformar-se numa outra oferta promotora de insucesso, o que perverteria os seus pressupostos de partida. No reconhecimento e validação de adquiridos experienciais a dimensão identitária está sempre presente, o que "exige um cuidado redobrado no modo como se recebem as pessoas e como se estabelece a relação com elas" (Rivoire *in* Ruffino 2005, p.98). Atendendo à complexidade do processo de reconhecimento, é indispensável o recurso a metodologias e a instrumentos adequados, assim como, o apoio e acompanhamento do adulto por parte de profissionais conscientes destes desafios.

3.2 A avaliação de competências

A avaliação é um processo complexo e quanto se trata de avaliar competências ainda se apresenta mais delicado, o que constitui outro domínio de dificuldade no processo de RVC. A avaliação de competências a partir dos adquiridos experienciais é um processo difícil que coloca um conjunto de questões: Como avaliar competências? Como avaliar competências a partir de adquiridos experienciais? Será possível avaliar todo o tipo de competências? Como definir e reconstituir as experiências? Para Pierre Pastré (1999, p.27), "uma situação não é reduzida ao problema que encerra, não se trata unicamente de objectos e de relações entre objectos a partir dos quais surge um problema para resolver. Uma situação é também constituída pelos actores, as relações entre eles, o contexto, o tempo, a história". As situações de vida são constituídas por muitos elementos em interacção, basta alterar um desses elementos para tudo se alterar. Deste modo, "na reconstrução de situações de vida torna-se impossível atender à complexidade que lhe está inerente, o que conduz inevitavelmente a uma redução da sua complexidade, o que inviabiliza conhecer todo o potencial de "competência" que o candidato apresenta (Dubois-Petit, 2004, p.126). A noção de competência surgiu no início dos anos 70, no decurso de mudanças sociais, económicas e organizacionais, fundamentadas em novos valores, nomeadamente, na autonomia e na responsabilização individual. A noção de competência tem sido alvo de inúmeros debates e reflexões, percebendo-se uma grande flutuação, relativamente, ao seu significado. A noção de competência deu lugar a definições muito diferentes segundo uso social e científico. A dificuldade na definição do conceito de competência origina uma grande diversidade de entendimentos:

> "*a competência é um saber-fazer operacional validado (Meignant, 1990); a competência é a capacidade de resolver um problema num determinado contexto (Michel & Ledru, 1991); as competências são conjunto de conhecimentos, capacidades de acção e de comportamentos estruturados em função de um fim, numa determinada situação (Gilbert & Parlier, 1992); a competência é um sistema, uma organização estruturada que associa de um modo combinatório diferentes elementos (Le Boterf, 1994); a competência pode ser definida a um nível individual como sendo o conjunto de conhecimentos, capacidades e vontade profissional (Meschi, 1996); a competência é a tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais é confrontado* (Zarifian, 1999)" (*cit in* Aubret e Gilbert, 2003, p.8).

A noção de competência depende largamente "do contexto e do ponto de vista considerado" (Aubret, Gilbert e Pigeyre, 1993, p.187). A noção de competência assume múltiplas

facetas que diferem em função do ponto de vista que adoptamos. Para Jacques Aubret e Patrick Gilbert (2003, p.8), "trata-se de uma palavra ´baú´ que significa aquilo que o autor pretende transmitir". Globalmente, pode definir-se competência como a capacidade de mobilizar, de modo eficaz, num determinado contexto, um conjunto de conhecimentos, de capacidades e de atitudes comportamentais, "mas esta definição é muito geral para ser esclarecedora" (Aubret e Gilbert 2003, p.9). Para Guy Le Boterf (1994, p.9) há uma dificuldade evidente na definição do conceito de competência, dificuldade essa que tende a aumentar à medida que aumenta a necessidade da sua utilização. A referência às competências "tende a tornar-se omnipresente, no entanto, muito embora a competência esteja em vias de adquirir um estatuto de noção mediática, ela não é ainda um conceito operatório: é um conceito em vias de construção" (Le Boterf, 1994, p.9).

O uso frequente do conceito de competência pode originar a sua naturalização e, consequentemente, a reduzida reflexão e avanço do conhecimento neste domínio. A competência "só existe em acto, em situação, exerce-se num contexto particular, é contingente" (Boterf, 1994, p.20). Ou seja, "a flexibilidade está no centro da competência, ela é mediatizada por um conjunto de recursos" que podem originar combinações aleatórias de natureza variável. A origem etimológica do conceito de competência é "*competens* — o que vai com, o que é adaptado a" (1994, p.20), o que permite considerar a competência como a capacidade de mobilização de recursos em acto. Historicamente, os ergónomos foram os primeiros a usar o termo competência. Para estes especialistas, trata-se da inteligência no trabalho, o que consiste na regulação do desvio entre o trabalho prescrito e o trabalho real (Dubois-Petit, 2004, p.26). A competência é referente à capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de saberes, situados ao nível do saber, saber-fazer e saber-ser, na resolução de problemas. A competência não existe *per se*, está ligada a uma acção concreta e associada a um contexto específico. Conforme refere Sandra Bellier (1999), "a competência não é aquilo que se faz, mas como se consegue fazê-lo de maneira satisfatória. É, portanto, aquilo que está subjacente à acção e não a própria acção" (p.254). As competências são sempre condicionadas por dois aspectos: um efeito de posição (a posição que o actor ocupa num determinado contexto e que condiciona o seu acesso à informação) e um efeito de disposição (que depende das suas capacidades mentais, cognitivas, afectivas e que o conduz a uma interpretação diferente da mesma realidade) (Le Boterf, 1994, p.21). Estes factores aproximam a competência da actividade de "bricolage", que consiste em tirar partido de um "reportório cuja composição é heteróclita" (Le Boterf, 1994, p.22).

A competência não é um estado final, é um processo de natureza combinatória que resulta de um vasto conjunto de factores, o que justifica a sua complexidade. A competência é

constituída de saber e de saber-fazer, mas comporta também o poder e o querer, "é necessário querer para poder mobilizar, querer agir para saber agir. A competência está associada à pessoa, é incorporada. A competência é um saber agir responsável e válido, que integra o saber mobilizar, o saber integrar e o saber transferir os recursos" (Boterf, 1994, p.33). Os recursos são os saberes, os conhecimentos, as capacidades. Para a mobilização dos recursos, são fundamentais as capacidades cognitivas, mas também a confiança na existência e validade dos recursos, "na sua capacidade de os utilizar eficazmente e no seu potencial de evolução" (Boterf, 1994, p.71). Para Malglaive (1995), a competência é um "saber em uso" que designa uma totalidade complexa e volúvel, mas estruturada, operatória, ou seja, ajustada à acção e às suas diferentes ocorrências. O termo competência é uma "construção mental invocada para explicar as realizações pessoais, sociais e profissionais, a eficiência e as performances de certas pessoas em determinadas situações ou actividades e o desafio de adaptação que se faz relativamente a essas actividades" (Aubret, Gilbert e Pigeyre, 1993, p.188).

Apesar da diversidade de perspectivas, é consensual que a competência se demonstra na acção e resulta de uma combinação de conhecimentos, saberes-fazer, experiências e comportamentos que o indivíduo mobiliza, num contexto preciso, para resolver uma determinada situação ou problema. Esta definição, embora geral, tem subjacente um conjunto de pressupostos sobre a dinâmica inerente à competência, sendo de destacar os seguintes, baseando-nos nos trabalhos de Zarifian (2001):

- a competência apoia-se em conhecimentos (corpo de saberes) e são estes que permitem a sua evolução;
- a competência pressupõe sempre uma capacidade de iniciativa por parte do indivíduo e o assumir de responsabilidade;
- a competência é referente ao indivíduo, o envolvimento pessoal e a sua implicação são elementos fundamentais;
- o indivíduo analisa e avalia os elementos do contexto em que manifesta a situação/problema, e as inferências que realiza são fundamentais para manifestar ou não a competência;
- a competência não se dá a ver a não ser na situação concreta em que é posta em marcha pelo indivíduo, é em situação que ela pode ser avaliada, validada e pode evoluir.

Quando se usa o termo competência, pretende fazer-se referência à capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de recursos (saberes, conhecimentos, atitudes), na resolução de problemas. Ao contrário de Zarifian (2001), outros autores (Bellier, 1999; Aubret e Gilbert, 2003) defendem que as competências não são passíveis de observação directa, apenas podem inferir-se através da acção, isto porque a competência não é a acção mas o que está subjacente à acção.

O facto da competência ter por base uma acção, um contexto e procedimentos específicos coloca problemas na avaliação de competências nos CRVCC, desde logo porque o processo de reconhecimento e validação ocorre diferido no tempo. O indivíduo não é avaliado no momento em que manifesta certa competência, mas sim *à posteriori*. A natureza das competências tem um conjunto de implicações no processo de RVC. A avaliação de competências é frequentemente confundida com a avaliação dos "recursos" mobilizáveis em acção e que são intrínsecos à competência. Esta perspectiva é muito limitada, não é a verificar a aquisição ou domínio de conhecimentos ou de saber-fazer que se pode assegurar a avaliação de competências (Boterf, 1999, p.384). A avaliação de competências implica perceber, também, a capacidade de mobilização desses recursos para a resolução de problemas em situações concretas. A avaliação de competências é suportada, unicamente, por um processo de inferências, baseado na análise de actos ou performances, uma vez que "as competências não são directamente observáveis" (Perrenoud, 2000, p.176). A performance "torna-se um dos indicadores da competência" (Dubois-Petit, 2004, p.26), porque é o elemento operatório e observável, a partir do qual se podem inferir as competências.

Guy Le Boterf (1999, p.385) propõe três critérios possíveis e complementares para a avaliação de compêtencias: incidir na avaliação de resultados, na análise de práticas profissionais e na análise dos recursos. No primeiro tipo de critério, a avaliação de competências incide sobre a observação da performance, a partir dos resultados da acção; no segundo tipo de critério, através da análise das práticas profissionais procura inferir-se se a pessoa sabe actuar e se toma em conta, de modo pertinente, os critérios desejáveis para a realização da actividade profissional; no terceiro e último critério identificado, a avaliação incide sobre os recursos (conhecimentos, saber-fazer, capacidades), quer directamente a partir de provas ou de testes, quer indirectamente a partir da validação de práticas profissionais cuja boa realização atesta que a pessoa possui os recursos e os mobiliza. O processo realizado nos CRVCC fundamenta-se no terceiro, e último, critério de avaliação de competências — a análise de recursos. Os critérios destacados apresentam limitações, quando considerados individualmente porque não conseguem captar com rigor a competência.

Como a competência se aproxima do saber agir, a sua avaliação não se pode limitar a controlar a conformidade relativamente a uma norma/referência,

> "*não há só uma maneira de actuar com competência, a avaliação não se pode limitar a medir um desvio porque não há um comportamento modelo/referência. Os referenciais não podem ser encarados como algo rígido, mas antes como uma referência, usando uma metáfora musical, há várias boas interpretações (competências reais) de uma mesma partitura (competência requerida)"* (Boterf, 2002, p.450).

Alguns autores consideram fundamental o processo de auto-avaliação, quando se trata de avaliar competências, porque "se é difícil a um avaliador externo identificar o domínio de conhecimentos, saberes, ainda se torna mais difícil avaliar o domínio de competências" (Gerard e Lint-Muguerza, 2000, p.139-140). Para os ergónomos, a "avaliação de competências só faz sentido na relação directa com o posto de trabalho, com a tarefa" (Aubret & Gilbert, 2003, p.16).

As equipas apercebem-se diariamente da dificuldade em captar, com rigor, as competências dos indivíduos e como forma de contornar esta situação, incidem sobre processo de auto-avaliação e optam pela triangulação de informação. A triangulação de informação resulta do recurso a várias fontes[12] e instrumentos[13] e ao trabalho em equipa. Todavia, têm consciência que esse trabalho de reconhecimento e validação de competências nunca será perfeito. Apesar dos seus esforços de melhoria, acontecerão, inevitavelmente, casos de sobre-avaliação e de subavaliação. Afigura-se indispensável uma atitude crítica, por parte das equipas, para garantir a adaptação das metodologias e dos instrumentos ao objecto em estudo, de forma a induzir com a maior fidedignidade possível as competências e garantir a equidade do processo. Muitas das dificuldades subjacentes à avaliação de competências no processo de RVC resultam da pouca consistência do saber neste domínio. A este nível, podemos colocar duas grandes questões: É possível transformar os currículos académicos em referenciais de competências sem perverter a lógica inerente às competências? Como é que os saberes escolares/académicos podem ser traduzidos em referenciais de competências? Como se comparam competências baseadas em referenciais de formação e competências resultantes da experiência dos adultos? A popularidade da temática da competência tem inevitáveis reversos, que se traduzem num estado de confusão, tanto nos discursos, como nas práticas. O estado de confusão e inconsistência neste domínio justifica um debate em torno da seguinte questão: O que são as competências? Esta questão

[12] Provas sobre o percurso de vida, observações, análise do dossier e dos trabalhos realizados pelo adulto ao longo do processo.
[13] Exercícios de demonstração, instrumentos de mediação e situações-problema.

induz-nos a uma outra: O processo de reconhecimento, validação e certificação realizado nos CRVCC incide sobre a avaliação de competências ou a avaliação de adquiridos experienciais?

Os adquiridos podem definir-se como "os efeitos duradoiros, resultado das aprendizagens (qualquer que seja a sua natureza), sobre as modalidades do conhecimento, do ser e do agir da pessoa" (Aubret e Meyer, 1994, p.14). Dito de outro modo, "a experiência pode transformar muito profundamente a pessoa nos seus modos de ser, de agir, de pensar, de perceber, de se situar em relação a ela mesma, em relação ao outro e em relação ao mundo" (Aubret, 2002, p.71), e são essas transformações que constituem os adquiridos. A noção de adquirido "opõe-se à de inato [...] é referente a uma acção exterior e reenvia às capacidades cognitivas do indivíduo para transformar essa acção exterior em conhecimentos que lhe são próprios e intrínsecos" (Dubois-Petit, 2004, p.23). Os adquiridos podem ser de ordem profissional, pessoal, relacional, cognitiva ou emocional. Para Jacques Aubret e Nicole Meyer (1994, p.15-17), é necessário ter em conta três aspectos sobre os adquiridos:

- os adquiridos de uma pessoa não devem ser confundidos com os momentos de aprendizagem. Os adquiridos são referentes a algo que pode acontecer ou não e não depende somente das situações;
- os adquiridos cognitivos e comportamentais não devem ser confundidos com o conjunto das características individuais que diferencia as pessoas do ponto de vista da motivação, da personalidade, das aptidões cognitivas, da cultura, do ritmo de desenvolvimento, do estilo de aprendizagem. O reconhecimento de adquiridos centra-se nas aprendizagens e não se deve transformar em validação nem da inteligência nem da motivação;
- os adquiridos não são passíveis de uma inventariação e avaliação exaustiva. À semelhança da motivação, das aptidões ou da inteligência, os adquiridos do indivíduo não são observáveis e o conjunto de indicadores não constitui, necessariamente, uma amostra representativa do que pode ser restituído pelo indivíduo ou do que ele pode fazer eficazmente. O julgamento sobre os adquiridos restringe-se, apenas, aos adquiridos que se conseguem verificar.

Para que uma competência se possa manifestar o indivíduo tem de mobilizar um conjunto de adquiridos. A construção de referenciais de competências com base em referenciais de formação apresenta, normalmente, várias limitações; a dificuldade inerente à tarefa origina perversões, tornando-se frequente considerar que se trata de competências quando se acrescenta apenas o termo "ser capaz de" aos enunciados dos objectivos de formação. Parte-se

do falso pressuposto de que a reformulação do enunciado é suficiente para passarmos de objectivos de formação para competências.

3.3 A experiência e os adquiridos experienciais

O reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais colocou no domínio público a questão da experiência e, em resultado dessa situação, os actores envolvidos na concepção e desenvolvimento do processo familiarizaram-se com o conceito e tendem a naturalizá-lo. Como refere Patrick Mayen (2005, p.1), "porque é uma palavra corrente, uma coisa familiar, todos pensam saber no que consiste" (Mayen, 2005, p.1) a experiência, o que torna imperativa uma reflexão sobre a experiência, as suas características e implicações neste tipo de dispositivo. O processo de reconhecimento e validação realizado nos CRVCC, em Portugal, incide sobre a avaliação cujo objecto de análise são os adquiridos experienciais dos adultos pouco escolarizados, sendo para isso fundamental um trabalho de (re)elaboração e análise da experiência, o que está na base da complexidade e de algumas dificuldades que caracterizam o dispositivo. Nos CRVCC, as competências e/ou adquiridos induzem-se através da experiência de vida dos adultos envolvidos, sendo "necessário fazer qualquer coisa da e com a experiência" (Mayen, 2005, p.1), para que possa haver reconhecimento, validação e certificação.

A experiência dos adultos é a base de trabalho a partir da qual, ele próprio e as equipas identificam, reconhecem, validam e certificam adquiridos experienciais e/ou competências, mas a avaliação "incide sobre as aprendizagens verificáveis que decorrem das experiências do candidato e não na experiência em si" (Sansregret, 1988, p.23). Ou seja, "não é a experiência que é validada mas os adquiridos que daí retirou o candidato" (Dubois-Petit, 2004, p.23). O objecto de avaliação não é a experiência de vida, nem as aprendizagens realizadas, mas sim os adquiridos experienciais e/ou as competências que podem ser comparados com as competências do referencial, o que é evidente na afirmação: "*Se tivéssemos em conta a relevância do percurso de cada um, já conseguíamos abarcar uma série de outras aprendizagens de igual importância, superior ou inferior, mas que foram aprendizagens feitas [mas nós limitamo-nos a analisar o que é importante para comparar com o referencial]"* (Profissional de RVC – E39.3). A identificação das competências e/ou adquiridos experienciais realiza-se, essencialmente, através da recolha de elementos sobre a experiência de vida do adulto pouco escolarizado, o que constitui um motivo de dificuldade e complexidade do processo

de RVCC. Para percebermos os elementos de complexidade inerente a esse processo, apresentam-se de seguida alguns elementos sobre as características da experiência.

O conceito de *experiência* engloba uma grande diversidade de significados, o que reflecte a complexidade dos elementos que lhe estão inerentes. A experiência apresenta um carácter dinâmico, é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, o que permite a evolução do indivíduo e dá origem a um processo de formação ao longo da vida. O conceito de *experiência* é impreciso porque isso é fundamental para englobar a amplitude dos elementos que lhe estão inerentes. Para John Dewey (1960), a experiência designa as situações nas quais o indivíduo estabelece interacção com o seu meio, através de elementos da natureza ou sociais. A experiência refere-se aos "factos, acontecimentos, actividades, e reencontros vividos por alguém quando a pessoa é capaz de os enunciar enquanto tais e por relação aos seus efeitos" (Aubret e Gilbert, 2003, p.208). A amplitude do conceito de experiência resulta do facto da experiência "se confundir com a presença do sujeito no mundo, há permanentes interacções com o meio e consigo próprio, mesmo os não factos, as não-acções, as não-comunicações são também experiências" (Vermersch, 1991, p.275).

A experiência compreende as formas de existir, de sentir, de pensar e agir, mas também vias inexploradas, potenciais inactivos, impedidos ou que não encontraram modos de se desenvolver (Clot, 1999). Através da consulta do dicionário de língua portuguesa é possível confirmar o carácter polissémico do termo «experiência»:

> *"acto ou efeito de experimentar, quer esta palavra se entenda como conhecimento imediato de uma realidade dada (obervação), quer como conhecimento de uma realidade provocada, no propósito de saber algo, particularmente, o valor de uma hipótese científica (experimentação); observação; prova; ensaio; tentativa; conhecimento obtido pela prática; conjunto de modificações vantajosas trazidas pelo exercício às nossas faculdades, das aquisições que faz o nosso espírito pela observação e pela comprovação dos factos, em geral, de todos os progressos mentais proporcionados pela vida" (Costa e Melo, 1995, p.793-794).*

O termo experiência designa, no sentido lato, e em simultâneo, por um lado, um processo que resulta da acção (acto) e que respeita ao percurso de aquisição de conhecimentos e, por outro lado, um produto referente ao resultado desse mesmo processo (efeitos/aquisições). A experiência resulta de situações imprevistas/não intencionais (realidade dada) e de situações planeadas com a intencionalidade de permitir a aquisição de experiência (realidade provocada). A definição tem também subjacente o carácter educativo da experiência (conjunto de

modificações vantajosas e de progressos), a continuidade da experiência ao longo da vida e o seu carácter subjectivo (aquisições que faz o nosso espírito). A experiência, enquanto processo, corresponde a um conjunto de condições, de situações, de acontecimentos que se sucedem numa certa ordem e é esse processo que permite construir a experiência como um produto. A experiência, enquanto produto, corresponde ao conjunto de modos de ser, de pensar e de fazer, propriedades sociais construídas através da acção, na vivência dos numerosos acontecimentos da vida (Demailly, 2001). A distinção da experiência enquanto processo e produto é clara, mas a relação entre as duas componentes é dialéctica, o que torna difícil perceber os seus contornos**.** Essa dificuldade resulta da natureza do processo de construção e de desenvolvimento da experiência: não é linear na progressão, nem biunívoco, no sentido em que uma mesma situação não origina necessariamente o mesmo resultado, em pessoas diferentes. O resultado ocorre segundo "uma lógica temporal difícil de antecipar. Pode ser logo visível ou ficar latente e muito tempo depois manifestar-se, exigir muito tempo ou manifestar-se num instante, depende também do envolvimento subjectivo e das configurações emocionais que se associam a cada situação" (Mayen, 2005, p.6).

Para Dewey (1960, p.25), a experiência é educativa se respeitar dois princípios, o princípio da continuidade e o princípio da interacção. Estes dois princípios são constituintes da experiência e interdependentes. O princípio da continuidade significa que cada nova experiência tem em conta as experiências anteriores e enriquece as experiências seguintes. A continuidade da experiência é fundamental para a sobrevivência. A continuidade permite a adaptação do homem ao seu meio, quanto mais experiências desenvolve mais recursos terá para viver as situações futuras. A experiência "empreendida e sofrida modifica o que actua e a sofre, afectando esta modificação, quer o desejemos ou não, a qualidade das experiências seguintes, pois quem intervém nelas é uma pessoa diferente (…) toda a experiência recolhe algo do que se passou antes e modifica de algum modo a qualidade do que vem depois (Dewey, 1960, p.36-37). A experiência em construção no presente, por um lado, resulta da mobilização de aspectos referente às vivências anteriores, e por outro lado, influencia a qualidade das experiências futuras. Isto é, "situações diferentes sucedem-se umas às outras, porém, devido ao princípio da continuidade levamos sempre algo da anterior para a seguinte" (Dewey, 1960, p.51). Esta continuidade que caracteriza a experiência origina dificuldades na formalização dos saberes decorrentes da acção, pois estes saberes resultam da sucessão de situações e são difíceis de delimitar no espaço e no tempo. O conhecimento e habilidade que se adquiriu "numa situação converteu-se num instrumento para compreender e tratar a situação seguinte" (Dewey, 1960,

p.51). Os saberes resultantes da acção, à semelhança da experiência, funcionam como um todo, que dificilmente é divisível sem que se perca o seu sentido e riqueza.

O princípio da interacção apoia-se no facto da experiência resultar de uma simbiose entre os estados internos do organismo (necessidades, valores, expectativas) e as condições do meio social e físico, num determinado momento. Ou seja, "uma experiência é sempre o que é porque tem lugar uma transacção entre um indivíduo e aquilo que no momento constitui o seu ambiente (…) o ambiente, por outras palavras, é qualquer condição que interactua com as necessidades, propósitos e capacidades pessoais para criar a experiência que se tem" (Dewey, 1960, p.50). A experiência resulta de processos de socialização. Para Patrick Mayen (2005):

> "*a acção e as experiências vivem-se num mundo social organizado, onde os outros actuam, a sua acção pode ser imitada ou rejeitada, mas ela influencia a construção dos modos de agir individuais. Os modos de agir transmitem-se, trocam-se. Exprimem-se e transmitem-se aprovações e desaprovações, explicações, justificações que contribuem para afinar os modos de acção e operar escolhas"* (p.13).

O princípio da interacção realça o carácter social das experiências. Para além das situações concretas vividas, o resultado da experiência depende dos "estados subjectivos da pessoa em interacção com o contexto" (Mayen, 2005, p.4), o que reafirma o papel de cada um de nós neste acto criador e relativiza a importância das condições objectivas (as situações vividas ao longo da vida). Deste modo, os actores dos CRVCC devem ter consciência que condições idênticas não dão, obrigatoriamente, lugar ao mesmo tipo de experiências, nem aos mesmos "produtos" da experiência. A análise do percurso de vida (experiência enquanto processo) é uma referência, mas os técnicos não podem ficar apenas por esse tipo de elementos, têm de perceber os resultados desse percurso (experiência enquanto produto). Como referem Aubret e Meyer (1994, p.35), "a garantia de validade não está na própria experiência, ela vem daquele que a experimenta", porque é o sujeito que constrói a experiência. Esta situação justifica a importância do tempo dedicado ao processo, na medida em que se trata da identificação e análise pormenorizada dos adquiridos experienciais resultantes de um percurso de vida e não da análise de um curriculum vitae.

Na sequência do que foi dito, depreende-se que a realização de aprendizagens através das experiências é um processo que depende de cada pessoa e não apenas dos elementos contextuais, daí a importância do processo de RVC não limitar à análise do percurso de vida dos adultos. Nos CRVCC, as equipas percebem que, para a análise das aprendizagens realizadas, por exemplo, no domínio profissional, não é suficiente a identificação das profissões e a análise

dos perfis profissionais legalmente estabelecidos, "*eu costumo dizer, que não é a mesma coisa ser mecânico numa oficina de aldeia ou ser mecânico numa oficina grande em Beja, onde se deparam com todo o tipo de problemas e adquirem competências completamente diferentes*" (Profissional de RVC – E39.2). A experiência apresenta um carácter dinâmico, é questionada e alterada de acordo com as novas situações vivenciais e origina um processo de formação ao longo da vida. Zarifian (2001, p.152), ao abordar a questão da experiência salienta quatro características: a experiência baseia-se numa selecção (os indivíduos experimentam várias possibilidades de acção e realizam opções de acordo com a análise das situações, o que permite ajustamentos sucessivos); a experiência serve de fechamento e obstáculo (as pessoas rejeitam possibilidades de acção e argumentos que não se coadunam com o seu sistema de referências, o que serve de obstáculo a determinadas hipóteses de acção e pensamento); a experiência forma, porque permite o desenvolvimento de competências tácitas; a experiência prepara para o futuro (o indivíduo têm a possibilidade de ensaiar os diversas possibilidades e testar a mais indicada, o que vai utilizar em situações futuras).

Os elementos antes mencionados destacam a dualidade da experiência, ideia defendida por John Dewey (1960). Para este autor, a experiência tanto pode potenciar a formação como pode funcionar como um obstáculo ao desenvolvimento de outras experiências. O indivíduo "ao passar de uma situação para outra, o seu mundo, o seu ambiente dilata-se ou contrai-se" (Dewey, 1960, p.51). Quando a experiência é educativa, o ambiente dilata-se, registando uma evolução progressiva da pessoa; quando a experiência não é educativa, o ambiente contrai-se. Neste caso, a experiência anterior impossibilita o princípio da continuidade, a experiência cristaliza-se e dificulta o surgimento de outras experiências. É também nesse sentido que Patrick Mayen (2005, p.13) afirma que a "experiência não pode ser considerada uma produção ideal e o vivido experiencial como uma certeza de desenvolvimento orientada para o mais e o melhor". A experiência depende daquilo que cada um fez com as vivências que teve ao longo da vida, "nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem" (Dominicé, 1989, p.62), o que tem um conjunto de implicações no processo de RVC.

Perceber se se realizaram aprendizagens não conscientes ou se, pelo contrário, a experiência não deu lugar a qualquer tipo de aprendizagem, torna-se uma tarefa bastante difícil e morosa, quer para o adulto, quer para as equipas. Como forma de ultrapassar esta dificuldade, as equipas recorrem a instrumentos do tipo descritivo, apelando à descrição dos acontecimentos, numa tentativa de facilitar o acesso à sequência das acções e às aprendizagens realizadas, para depois inferir os adquiridos e/ou competências do adulto. Como

refere Patrick Mayen (2005, p.5), "há pessoas que em situações, à partida, com pouco potencial para se desenvolverem o conseguem fazer, evidenciando as suas capacidades, outros, ao inverso, parecem ter ignorado ou desperdiçado as oportunidades, reduzindo o horizonte das acções possíveis, reproduzindo maneiras de pensamento e acção inadaptadas". Os saberes experienciais são sempre únicos, não pode haver extrapolação de uma situação para outra, nem de uma pessoa para outra, ainda que os percursos sejam semelhantes. Numa mesma actividade profissional, as funções podem diferir bastante de uma pessoa para outra, o que justifica também as competências muito distintas: "*dentro da mesma profissão as funções não são sempre as mesmas, as responsabilidades não são sempre as mesmas, não podemos ter em consideração só o perfil geral das actividades […] pessoas com o mesmo tipo de percurso realizaram coisas diferentes, dentro de percursos idênticos"* (Profissional de RVC – E39.3*).*

A importância dos factores individuais, nos processos de aprendizagem experiencial, é mencionada pelos interlocutores: "*as pessoas interiorizam coisas diferentes e isso depende também da forma como estão disponíveis para a aprendizagem […] se foi uma pessoa que esteve disponível para a aprendizagem e que tirou proveito dessas aprendizagens ou não, se lhe passou completamente ao lado"* (*Profissional de RVC* – E39.3). O percurso da pessoa é um indicador no processo de RVCC, mas tem de ser explorado para se perceber em que medida foi formativo: *"ter uma profissão não quer dizer que a pessoa adquira as competências que são necessárias, pode fazer mecanicamente, sem nunca se questionar porque é que é assim ou de outra forma e não tem competências, e há aquelas pessoas que sabem o que estão a fazer [e que desenvolvem as competências]*" (Formador de RVC – E41.4).

O facto da formação experiencial resultar de uma grande diversidade de factores, contribui para tornar o processo de RVC mais difícil para as equipas. Cada adulto é um caso específico, as equipas responsáveis por este trabalho têm de captar os elementos sobre o percurso de vida e as aprendizagens realizadas, para perceberem como podem realizar o RVC. Esta situação também coloca problemas na triagem dos candidatos que pretendem realizar o processo. As equipas têm de identificar, o mais cedo possível, se os adultos apresentam o perfil adequado para terminar o processo com sucesso. Porém, os elementos anteriormente mencionados dificultam essa triagem, nos primeiros contactos, com alguma fidedignidade, uma vez que nem sempre é possível estabelecer a indução da aquisição de competências, através de uma análise do percurso de vida. Por um lado, nem sempre a reduzida idade significa a ausência das competências em análise nem os percursos de vida diversificados, embora possam sugerir à partida o desenvolvimento de determinadas competências, dão a garantia quanto à sua existência, o que coloca grandes dificuldades às equipas técnicas, sendo possível detectar a

existência de uma tensão que se pode designar por triagem precoce/triagem tardia. Esta dificuldade é identificada pelos interlocutores: "*Aparecem jovens de 18, 19, 20 anos, a quem a gente não pode fechar a porta, mas que a maioria nós encaminhamos para outras ofertas. Tentamos que eles percebam que esta não é a melhor oferta. No entanto, já tivemos jovens com 19, 20 anos com enormes capacidades e com competências"* (Profissional de RVC – E40.3). Estes factores demonstram a complexidade do processo de RVCC, os adquiridos experienciais resultam de uma interdependência entre as condições objectivas e subjectivas da experiência. Não podemos confundir experiência, situações vividas/actividades exercidas e adquiridos experienciais, deste modo, nem sempre é razoável proceder a inferências e comparações entre processos que não são lineares. Os elementos anteriormente identificados reforçam a importância de mantermos uma análise crítica e uma atitude vigilante sobre as metodologias e os instrumentos usados no processo de reconhecimento e validação de adquiridos. É importante, entre outros aspectos, tentar perceber em que medida os instrumentos procuram captar não só as condições objectivas da experiência, mas também o investimento subjectivo da pessoa, na construção da experiência.

A experiência é indissociável dos elementos cognitivos e emotivos, o que se reflecte no processo de RVCC e é notório no discurso dos adultos. A dimensão emocional é destacada pelos adultos: *"Chorei, porque lembrava-me das coisas […] comecei duas ou três vezes e deixei de fazer [o relato escrito], chorava, perdia mesmo a vista*" (E40.11). A emoção e a cognição estão presentes tanto na experiência como processo, como na experiência enquanto produto. A emoção e a subjectividade "não são resíduos de elaboração da experiência" (Mayen, 2005, p.10), mas sim elementos que fazem parte da sua essência. A experiência é marcada por acontecimentos positivos ou negativos que têm uma grande influência no modo como se processa a aprendizagem e na sua valorização ou, ao contrário, na desvalorização dos saberes daí resultantes. Os acontecimentos marcados por efeitos negativos resultam, muita das vezes, "em sofrimento profissional e pessoal, decepções, frustrações, cansaço, aborrecimento, stress" (Mayen, 2005, p.9). Acontecimentos marcados por efeitos positivos e resultando de sucessos, promoções e reconhecimento, originam sentimentos de eficácia e julgamento de utilidade. A construção do sentido atribuído à experiência é fortemente marcada por estas situações.

Os técnicos das equipas dos Centros consideram a dimensão emocional, enquanto elemento indissociável da própria experiência de vida. Os profissionais de RVC têm consciência que o processo de reconhecimento, baseado na história de vida, induz o adulto a recordar-se dos bons e maus momentos do seu percurso vivencial. Apela-se à reflexão sobre o vivido e, ainda que o processo não seja orientado para a terapia, a postura do técnico é de escuta e

orientação: *"Não! Não sou capaz porque, primeiro durante o reconhecimento de competências eu estou sempre a revolver a vida das pessoas, eu faço as pessoas recordarem-se do que querem e do que não querem e depois quando a pessoa sente uma abertazinha para desabafar um pouco eu dizer — Agora calem-se*!" (Profissional de RVC – E39.2). O processo de (re)elaboração da experiência está inevitavelmente associado ao sentido positivo e negativo dos acontecimentos marcantes, por isso as emoções e sentimentos são uma presença constante, o que, em alguns casos, pode tornar difícil a gestão do processo, como refere um adulto: "*fez-me recordar coisas que eu às vezes até quero esquecer*". As equipas dos CRVCC tentam gerir quotidianamente a complexidade inerente à experiência, afigurando-se fundamental a incidência sobre as práticas numa perspectiva humanista, de valorização e respeito pelo adulto.

O trabalho de (re)elaboração da experiência implica um processo de mobilização (considerar a experiência como objecto de análise), de rememoração, de orientação (ajustamento às finalidades do processo), de selecção e organização da informação e de expressão. O discurso dos adultos no processo de RVC incide sobre uma leitura da sua experiência de vida que depende de um conjunto de factores, entre os quais, o seu envolvimento e motivação, a sua percepção e expectativas em relação ao processo, a sua capacidade de reflexão e de distanciamento face ao vivido, a sua capacidade de gerir emoções e a sua capacidade de expressão oral e escrita. O trabalho de (re)elaboração da experiência está também muito dependente do tempo disponibilizado para esta tarefa, tempo que difere de pessoa para pessoa, e da qualidade do acompanhamento realizado pelas equipas dos Centros. No discurso dos adultos, é notório o carácter gradual da (re)elaboração da experiência: "*Depois havia certas coisas que tinha que fazer nas perguntas e não me lembrava, depois muitas vezes chegava a casa e lembrava-me — Devia ter escrito isto, isto e isto, não escrevi, ora deixa!"* (E39.9). Ideia referida por outro adulto*: "Estava a olhar para o computador as ideias vinham, ia escrevendo, imprimia a folha, estava a ficar mal, folha para lixo, tornava a apagar*" (E40.9).

A experiência como produto (modo de ser, pensar e agir), inscreve-se na organização da acção e do pensamento humano e mantém os traços das situações em que se construiu, por isso, para ser objecto de reflexão, tem de ser (re)construída. O preenchimento dos instrumentos de mediação ao visarem a (re)elaboração da experiência, tem inerente várias dificuldades, *"Não é fácil, a gente chegar lá e escrever"* (Adulto certificado – E40.7*).* O processo de reconhecimento exige uma reflexão, um distanciamento sobre a acção e uma implicação na tarefa, o que é mencionado pelos adultos: "*havia, às vezes, perguntas com que às vezes era confrontado que não me saíam logo, tinha que reflectir um pouco sobre elas para conseguir responder de acordo com aquilo que me era pedido"* (E39.8). Quando é confrontado com as questões sobre o seu

percurso, o adulto precisa de algum tempo para rememorar, reflectir, seleccionar, ordenar a informação e construir um discurso sobre o vivido *"eu pensava, reflectia sobre as coisas […] em cada dia que ia aparecia o pedido, e às vezes ficava assim... a pensar ali um bocado […] Fechava aquilo e ia à casa de banho, voltava, às vezes ia espreitar à porta*" (Adulto certificado – E39.8). O tempo para a rememoração, reflexão e construção do discurso nem sempre é compatível com a duração das sessões: *"lá não é como aqui [em casa], lá nunca escrevi como escrevo aqui no computador, a gente lembra-se de coisas mas não se vai lembrar de tudo o que aconteceu ao longo da vida […] a gente tinha duas horas também não se consegue escrever assim"* (E40.7). O processo de (re)elaboração da experiência é lento e gradual. Este processo exige uma grande motivação e implicação: *"eu acho que se gostei no primeiro dia, no segundo ainda gostei mais, fui cada dia gostando mais, fui-me envolvendo"* (Adulto certificado – E39.8).

Os adultos pouco escolarizados apresentam dificuldades acrescidas na compreensão destas novas práticas sociais, o que resulta de vários factores e tem implicações negativas na (re)elaboração da experiência e no reconhecimento. Primeiro, o RVCC é uma prática social que desconhecem e não conseguem perceber o que se espera de si ao longo do processo. A rememoração é em grande medida "uma reconstrução cognitiva e afectiva operada sobre o passado a partir de dados resultantes do presente do indivíduo" (Aubret, Aubret e Damiani, 1990, p.23). Esse tipo de reconstrução depende, em grande medida, da expectativa que o adulto atribui aos outros actores envolvidos no processo. A compreensão do processo é um factor determinante para o adulto se implicar e se orientar no trabalho de (re)elaboração da experiência. Além disso, ao possuírem poucas referências dos saberes escolares, torna-se mais difícil compreender os pontos de ligação entre os seus adquiridos experienciais e as competências do referencial, o que se reflecte directamente na sua capacidade de reflexão sobre esses aspectos. Por último, o processo de RVCC incide bastante sobre a comunicação escrita o que é difícil de contornar quando se trata de adultos que apresentam fragilidades nas competências de escrita. Para Mezirow (2001), o trabalho de elaboração da experiência está dependente do sentido que lhe atribuímos, da capacidade de conceptualização e de abstracção, aspectos que dependem da socialização e da escolarização. Dito de outro modo,

> *"as culturas não desenvolvem todas ao mesmo nível a consciência de si necessária à descentração, à descontextualização e ao desenvolvimento da identidade, operações necessárias para compreender ou «adoptar» a perspectiva do outro […] estas qualidades, tal como a capacidade de pensar abstractamente (de ter distância perante as suas próprias crenças e ideias) estão ligadas ao nível de instrução e em particular à capacidade de ler e escrever"* (Mezirow, 2001, p.208).

Este argumento ajuda-nos a compreender as dificuldades sentidas pelos adultos pouco escolarizados na realização do processo de RVCC e a importância do acompanhamento durante a fase do reconhecimento. O ensino escolar tende a desenvolver nos indivíduos capacidade de conceptualização, de formalização e de abstracção. Deste modo, quanto maior é o nível de escolaridade e o domínio da leitura e escrita mais bem preparado está o adulto para desenvolver processos desta natureza.

O candidato tem de provar, através do discurso (oral e escrito) que está em condições de legitimar socialmente os seus adquiridos experienciais. Ou seja, "de um lado, trata-se de convencer que possui «coisas» — os saberes — que são suficientemente dignos para ser legitimados e convertidos em saberes diplomantes. De outro lado, o prático que tem a responsabilidade de realizar esta conversão deve estar convencido que isso é possível (Jobert, 2005, p.13). O adulto, para elaborar e explicitar a sua experiência, tem de possuir competências de comunicação oral e escrita, o que é um obstáculo para alguns adultos pouco escolarizados. A produção de sentido sobre as nossas experiências é uma actividade fundamentalmente linguística (Mezirow, 2001, p.75). A linguagem não descreve unicamente os acontecimentos que constituem a nossa experiência, mas (re)constrói-a também. O processo de RVCC fundamenta-se na narração escrita da experiência, o que é destacado pelos adultos: "*Eu escrevi imenso, nunca tinha escrito tanto na minha vida, mesmo na escola. Aquilo para escrever... escreve, escreve, escreve*" (E39.7).

A (re)elaboração da experiência é um processo difícil e quando se trata de explicitar os adquiridos e competências através da escrita a complexidade ainda é maior, sobretudo quando são adultos pouco escolarizados. Esta situação é mencionada pelos interlocutores: "*Ficam assustados e principalmente porque vão ter de falar sobre eles. Isto obriga-os a aprender a sintetizar informação, a esquematizar, o que nenhum deles [está preparado para fazer]*" (Profissional de RVC – E39.2). A dificuldade na (re)elaboração da experiência, na rememoração e na escrita são destacadas pelos adultos: "*Senti que devia ter falado muito mais, que devia ter escrito muito mais, mas a gente naquela hora parece que pára, que não tem coisas para dizer*". (Adulto certificado – E40.8).

Os adultos pouco escolarizados subestimam, com frequência, as suas capacidades o que dificulta a (re)elaboração da experiência, sobretudo quando se trata de um processo que tem inerente uma componente de avaliação: "*as pessoas saberem que estão ali a serem observadas, há aquelas pessoas que conseguem abstrair […] mas a maior parte das pessoas não! Ficam inseguras porque estão ali a serem observadas e muitas vezes preferem não dizer*

asneiras e preferem ficar caladinhas, o que é complicado para nós" (Formador de RVC – E41.4). As dificuldades na passagem do relato oral para o escrito são evidentes entre os adultos pouco escolarizados: "*É muito complicado passar para o papel aquilo que se diz a nível oral. Pessoas que não estão habituadas a um percurso escolar, a escrever, desenvolveram muito mais competências ao nível da oralidade"* (Profissional de RVC – E39.2). Os adultos contactados referem as dificuldades decorrentes da passagem da narração oral para a escrita: "*A princípio não era capaz de escrever […] eu fiquei assim a olhar e as palavras não saíam para eu pôr no papel, a minha letra no início estava de uma maneira, depois estava de outra […] Era pôr no papel aquilo que eu estava a pensar, as frases […] não conseguia, fiquei assustada"* (E40.10). As competências de escrita são muito importantes na realização do processo RVCC e apresentam-se um dos principais domínios de dificuldade: "*Há pessoas que transpõem muito bem as competências e há outras pessoas que a nível da escrita não transpõem tão bem, apesar de não darem erros ortográficos e escreverem muito bem, acabam por não transpor tudo, não escrevem sobre todas as competências que possuem"* e acrescentou *"há pessoas que conseguem pormenorizar todas as aprendizagens que realizaram mas há outras que não conseguem e que para elas é mais fácil falar [do que escrever] […] Há pessoas que apesar de terem muitas competências não gostam nada de escrever e isso não implica que não tenham competências*." (Formador de RVC – E39.5).

O acompanhamento assegurado pelos profissionais de RVC é indispensável para que o adulto possa ultrapassar estas dificuldades e não desista do processo, o que é mencionado por um adulto certificado: "*a Dra. viu que eu estava em pânico — Não escreve aqui escreve lá em casa, com mais calma!"* (E40.10) O apoio dos profissionais passa pelo desbloqueio inicial, num primeiro momento estimulam a narração oral e num segundo momento pedem a narração escrita, em cada uma das sessões de reconhecimento. Quando percebem que o adulto tem muitas dificuldades na passagem para a escrita, incidem na demonstração através do relato oral: *"tento falar directamente com a pessoa, tento ver o raciocínio da pessoa, às vezes conversando é muito mais fácil para eles dizerem como é que pensaram do que escrever como pensaram, então nesses casos é mesmo por observação directa. O escrever para estas pessoas, para algumas delas é complicado*" (Formador de RVC – E41.4). A preferência pela narração oral é realçada por um adulto certificado: "*falado eu conseguia verbalizar, eu vi que em relação aos mais novos que eu estava a conseguir mais. — Se calhar eu vou conseguir! Mas depois era o medo, se fosse falado tudo bem, agora escrever estava pior*" (E40.10).

A (re)elaboração da experiência deve ser orientada para os elementos de ligação com o referencial de competências-chave e, neste caso, os adultos que percebem a lógica do processo e que têm mais capacidade de comunicação e argumentação estão em melhores condições de realizar o RVCC com sucesso. Ao longo do reconhecimento, "a linguagem assume um duplo papel, por um lado, é instrumento de codificação, por outro lado, é um instrumento de comunicação das realidades codificadas" (Aubret e Damiani, 1990, p.22). O que nos coloca perante a questão formulada por Guy Jobert (2005, p.13) "a primeira competência, na validação de adquiridos, não é antes de mais a capacidade retórica de convencer o outro e de compreender os sinais que é necessário emitir para operar a transmutação mencionada anteriormente? Os adultos que gostam de escrever e de reflectir sobre a sua experiência conseguem realizar o processo mais facilmente, o que é mencionado pelos interlocutores: "*as pessoas que não têm problemas em reflectir a vida e tenham facilidade de a exprimir têm mais facilidade neste processo*" (Formador de RVC – E41.4). Esta ideia é reforçada pelos próprios adultos: "*Foi fácil, gostei, eu gosto muito de escrever, de ler e de escrever" (Adulto certificado* – E41.8); "*Eu até escrevo mais ou menos bem, mas acho que é um dos aspectos fundamentais para se acabar aquele curso é o Português, escrevia-se muito, muito*" (Adulto certificado – E41.9); **"***lembranças tenho-as quase todas na cabeça, é fácil metê-las num papel […] Eu gosto muito de escrever*" (Adulto certificado – E40.9). No entanto, entre os adultos pouco escolarizados é comum ficarem inibidos, o que penaliza a (re)elaboração da experiência e o respectivo reconhecimento.

Os adultos certificados entrevistados transparecem dois tipos de atitudes face à narração escrita: uns optam por descrever em pormenor a sua experiência, outros optam por um relato muito sintético. As diferenças individuais no modo de percepcionar, codificar e comunicar as experiências originam facilmente situações de subavaliação ou sobreavaliação, o que reforça a importância da mediação social efectuada durante acompanhamento. As equipas dos Centros admitem a diversidade de entendimentos, posturas e capacidades dos candidatos *"nós temos vários tipos de pessoas aqui"* (Formador de RVC – E41.4). Este formador destaca quatro tipos de adultos: os que têm competências e que conseguem perceber e realizar o processo sem dificuldade *e neste caso "estão no processo certo*"; os que têm competências, mas *"não conseguem revelá-las, e é extremamente complicado neste processo";* os que não possuem as competências mas como não têm dificuldade na escrita facilmente elaboram um discurso e neste caso *"tentam inventar a competência e iludir um bocadinho as pessoas, essas acabam por ser detectadas, esperemos que sejam todas detectadas, porque na prática depois conseguimos ver que não têm as competências que dizem ter";* e por último, os que não têm as competências. O

processo de reconhecimento exige ao adulto o domínio do discurso oral e escrito "para se definir para si, definir os seus projectos e comunicá-los socialmente" (Aubret e Damiani, 1990, p.21). A dificuldade de (re)elaboração e narração da experiência no processo de RVCC é decorrente de vários factores, entre os quais, a capacidade de reflexão e distanciamento relativamente ao vivido, as competências de escrita, a motivação e implicação no processo, o à vontade para falar e partilhar o seu percurso com outras pessoas e o tipo de aprendizagens realizadas ao longo da vida.

As equipas apercebem-se que o processo é uma situação desconhecida para os adultos, o que gera alguns receios e ansiedade, aumentando as dificuldades na percepção da lógica do dispositivo e na realização do reconhecimento. Estes aspectos são mencionados por um profissional de RVC: *"Há uma questão que procuro não me esquecer, às vezes esqueço-me disso, mas tento não o fazer, que é ter a noção que as pessoas vêm para aqui e vão encontrar uma coisa que não sabem o que é*" (E39.4). Numa tentativa de superar estas dificuldades e de situar os adultos face à lógica do dispositivo as equipas: i) explicam o processo de RVCC, ii) tentam reduzir a ansiedade inicial, resultante do facto de os adultos se encontrarem numa situação desconhecida; iii) tentam adaptar e explicitar o referencial de competências, para o tornar acessível e num instrumento de trabalho para os adultos. O receio e ansiedade iniciais são visíveis no discurso de alguns adultos entrevistados: "*tinha receio de ir e falhar, era o meu medo, depois acabei por ir […] Vou é uma incógnita, não sei o que é que eu vou encontrar*" (E40.10). O processo de RVCC é recente e inovador, os adultos quando aderem apresentam um conjunto de inseguranças. O processo de RVCC é baseado em pressupostos, metodologias e instrumentos inovadores, desconhecidos dos adultos o que provoca algumas dificuldades iniciais: "*Eu chegar lá, sem ainda nunca ter visto um dossier, nem saber o que é que é, não é fácil... dão duas folhas de papel com umas coisas, para começar a escrever aquilo não foi fácil. A gente tinha uma ideia mas não sabia... Eu ouvia falar, mas não sabia o que é que aquilo era, quando ele me disse — Tens que fazer um dossier pessoal. Eu pensei — Agora o que é que vai ser?*" (E40.7).

Para que o adulto ultrapasse as dificuldades de adaptação e compreenda a lógica do processo, é fundamental o acompanhamento por parte da equipa. Para além das inseguranças resultantes do desconhecimento do processo, os adultos têm de gerir a insegurança face às suas capacidades e, nestas situações, é muito importante o apoio de outras pessoas: "*— Eu sei que tu consegues! — Mas como é que eu tiro o 9ºano? — Tu tens conhecimentos de muitas coisas, tu tens uma vida longa, vão lá outros que não passaram metade na vida. E eu disse-lhe — Eu sozinho não vou, só se fores lá tu comigo! E ele foi comigo. […] Eu pensei sempre que*

fosse impossível, pensei sempre que era impossível, e desisti [mas depois voltou e terminou o processo]" (E40.11). A importância do apoio inicial das equipas é determinante para que os adultos superem as dúvidas e inseguranças, como destaca um adulto certificado: "*Eu estava sem saber como é que as coisas iam decorrer e deram forças, muita força para ir e para fazer, no primeiro dia deram-me logo muita força*" (E39.9). O que é corroborado na afirmação que se segue: "*o acolhimento que dão às pessoas, porque eu falo por mim... quando cheguei era tudo estranho para mim, a Dra. foi com quem eu convivi mais, com a outra senhora que estava na recepção [também] o acolhimento… a forma que têm de nos fazerem sentir bem, foi tão importante para mim*" (Adulto Certificado – E40.10).

A compreensão da lógica do processo de RVCC não é imediata e vai sendo interiorizada à medida que o processo avança, o que é realçado pelos adultos: "*a gente tem que entender o que é que as pessoas querem que a gente responda, depois de me aperceber do que é que queriam, o que é que elas queriam, estava à vontade […] [Percebi a lógica do processo] Talvez na terceira sessão"* (E41.6). Nas primeiras sessões este adulto não percebia o que pretendiam que realizasse e perguntou à profissional de RVC: "*— Mas como é que é? […] — Eu quero saber o que é que a senhora quer que eu responda? — Ah! — Pronto já não precisa de dizer mais nada que eu já percebi"* (E41.6). A afirmação que se segue reforça a importância das primeiras sessões de reconhecimento no entendimento do processo pelo adulto: "*Passado umas três aulas, eu comecei logo a ver que eles iriam querer que nós fossemos desenvolver os nossos conhecimentos que nem nos apercebíamos que os tínhamos, foi isso que eu vi*" (E40.10). O entendimento do que pretendem de si na fase de reconhecimento é fundamental para que o adulto possa orientar a rememoração, reflexão, selecção e construção da narração. A compreensão do processo de RVCC é indispensável para que o adulto possa balizar as expectativas dos técnicos, quando isso ocorre torna-se mais fácil orientar-se para o que realmente se espera de si: "*percebi perfeitamente aquilo que era pedido, [a Dra. dizia] — O senhor responde àquilo que a gente quer que responda! Disse-me isso duas ou três vezes, é porque eu conseguia perceber aquilo que a pergunta [pretendia]"* (E39.8).

Os adultos que compreendem a lógica do processo conseguem explicar a sua especificidade e, para tal, recorrem à comparação com o modelo escolar. Referem, com frequência, que as equipas do Centro não têm como objectivo ensinar, mas compreender o que a pessoa adquiriu ao longo da vida: "*Eles ali não estão para ensinar, nós é que temos que redescobrir aquilo que somos, é basicamente isso, na escola não, o professor dá a matéria e nós sabemos ou não. E ali não, foi mais uma questão de nós tirarmos cá para fora aquilo que somos, aquilo que fazemos*" (Adulto certificado – E41.9). O processo realizado no Centro não

incide na transmissão de saberes, mas sim identificação e valorização das aprendizagens realizadas ao longo da vida, segundo outro adulto, que afirma: "[*é para] pôr a pessoa a falar de si própria, neste caso, uma pessoa quando está na escola é muito mais jovem e está ali para aprender, na minha situação e na de outras pessoas a pessoa já vai falar daquilo que aprendeu, do que sabe, do que aprendeu ao longo da vida*" (Adulto certificado – E41.8). Ideia corroborada por outro adulto certificado: "*era uma coisa que não se estuda, é o nosso pensamento […] Se for uma matéria de escola tem que estudar, apresentar este teste é completamente diferente, aquilo não estamos aprendendo, nós é que estamos mostrando o que sabemos, eles não nos estão ensinando nada*" (Adulto certificado – E39.9). A afirmação que se segue reforça igualmente as diferenças entre a escola e o Centro: "*não é nada de escola, não se vai aprender praticamente nada, […] É diferente, aqui não se aprende nada, não há quem ensine nada, vamos para ali e pedem o que nós sabemos*" (Adulto certificado – E40.8). Porém, nem todos os adultos conseguem compreender a lógica do processo, "*há pessoas que no final do processo nós sentimos claramente que a pessoa não entendeu a 100% o que é que se pretendia"* (Profissional de RVC – E39.4), o que tem consequências na sua implicação e na (re)elaboração da experiência. No processo de reconhecimento de adquiridos, há uma relação dialéctica entre a compreensão do processo, a implicação na (re)elaboração da experiência e a rentabilização das potencialidades formativas.

O saber resultante da experiência é um saber-empírico, endógeno, operatório e precário (Courtois, 1992), porque está intimamente ligado às situações concretas. Este saber proveniente da acção é singular e subtil. Como refere Courtois (1992, p.97), "os saberes-fazer rotineiros fazem parte deste tipo de conhecimentos empíricos, são adquiridos através da experiência e postos em acção de modo automático, podem estar ligados a uma situação ou funcionar em relação a um conjunto de situações semelhantes". Para que possa ocorrer transferência, generalização, abstracção e conceptualização é fundamental um trabalho de reflexão sobre a acção. Estes saberes, também designados por conhecimentos tácitos, estão associados à opacidade da experiência e são dificilmente exprimíveis ou formalizáveis, "o que é verbalizável constitui apenas uma parte dos saberes experienciais" (Courtois, 1992, p.99). Os elementos passíveis de verbalização são apenas a ponta do iceberg, o implícito e subentendido são mais que a parte passível de ser dita. A experiência é "um saber que se sabe sem se saber" (Courtois, 1992, p.99). Estes saberes situam-se ao nível do inconsciente, na maioria das vezes, não são objecto de reflexão e de formalização. Determinados saberes resultantes da acção "são refractários a toda a formalização", tornando-se evidente que "a experiência sabe guardar zonas de penumbra e os seus jardins secretos" (Courtois, 1992, p.99 e p.101). O que suscita à autora

um conjunto de questões: "Pretender analisá-los, explicitá-los, não será arriscar perder a sua verdade? Há um limite para fazer falar o silêncio das competências tácitas: não será ilusório pretender explicitar o que tem precisamente como característica funcionar sem a explicitação?" (Courtois, 1992, p.102).

A natureza dos saberes resultantes da acção torna o processo de (re)elaboração da experiência e a indução de adquiridos experienciais e/ou competências em tarefas muito difíceis. A prática tem subjacente a produção de saberes mas não é um saber, o que leva Bernard Charlot (2002) considerar incorrecto a designação de "saber-prático", isto porque se está a "atribuir um mesmo nome a relações com o mundo, a processos e a produtos que não são da mesma ordem. E a experiência mostra que isso induz a muita ambiguidade e a confusão" (Charlot, 2002, p.72). É necessário ter consciência que os saberes-objecto, resultantes de situações formais de educação e formação, obedecem a lógicas muito distintas dos saberes que se desenvolvem nas actividades práticas. É difícil encontrar na linguagem formas de expressão que permitam estabelecer comparações entre as aprendizagens resultantes da experiência e as competências do referencial (apresentadas sob a forma académica e científica do saber, por isso baseadas em saberes-objecto). As formas conceptuais pragmáticas orientadas para a acção não englobam as organizações conceptuais disciplinares. Os elementos estruturantes da acção, as regras, conceitos e o conjunto de conhecimentos mais ou menos explicitos que nós temos sobre o mundo, não têm correspondência em termos de saberes formalizados. Para Mezirow (2001), "são as maneiras de ver e de compreender definidas pela nossa linguagem, pela nossa cultura, as nossas experiências pessoais e unanimemente aprovadas que restringem as nossas capacidades de aprendizagem ulteriores" (p.21) e também a nossa capacidade de elaboração da experiência. A acção é orientada numa lógica de complexidade, em que se articulam os recursos disponíveis e considerados necessários, e torna-se difícil, por vezes impossível, uma correspondência entre os saberes da acção e os saberes formalizados. Tais dificuldades são acrescidas no processo de RVCC, porque se procura estabelecer a comparação entre elementos com naturezas díspares (adquiridos experienciais e as competências do referencial), o que implica simplificações e deformações e, em alguns casos, riscos de perversões da lógica do RVCC.

3.4 As metodologias e o reconhecimento de adquiridos

Os elementos de complexidade anteriormente identificados repercutem-se, de um modo muito evidente, nas metodologias e nos instrumentos usados nos CRVCC. Para superar as dificuldades relativas ao reconhecimento e validação, as equipas optam por um conjunto diversificado de metodologias e instrumentos. Para além da aposta na diversidade, as equipas sentem necessidade de realizar um trabalho permanente de adaptação e alteração do dispositivo, das metodologias e instrumentos. Deste modo, pode dizer-se que, nos CRVCC em estudo, se adopta uma metodologia híbrida, inspirada, essencialmente, na abordagem experiencial e no balanço de competências. O recurso a diferentes metodologias visa a (re)elaboração da experiência e a identificação/indução dos adquiridos experienciais e/ou competências passíveis de ligação com as competências do referencial. Os documentos políticos orientadores do dispositivo RVCC identificam a História de Vida como sendo uma abordagem metodológica estruturante, na fase do reconhecimento. Todavia, é importante clarificar que, "as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria" (Josso, 2002, p.21).

Na narração da história de vida é considerada a globalidade da existência e a narração tem valor em si mesmo. O recurso a esta metodologia, no domínio da formação, visa sobretudo que "os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles, e que eles próprios se inscrevam num projecto de conhecimento que os institua como sujeitos" (Josso, 2002, p.17). O relato do adulto não incide sobre a globalidade da vida, mas apenas nas experiências de vida que resultaram em adquiridos e/ou competências passíveis de reconhecimento e validação. Nos CRVCC, "a narrativa experiencial serve de base a um inventário de capacidades e competências" (Josso, 2002, p.21) que são posteriormente confrontadas com o referencial de competências-chave. As "histórias de vida" dos adultos em processo de reconhecimento e validação nos CRVCC são usadas no âmbito de um projecto, com objectivos e finalidades concretas, ou seja, "a história produzida pela narrativa limita-se a uma entrada que visa fornecer material útil para um projecto específico" (Josso, 2002, p.20). Deste modo, é mais adequado falar-se em abordagem experiencial do que em História de Vida.

A diferença de lógicas e finalidades entre história de vida e a abordagem experiencial são enunciadas pelos interlocutores. Os membros das equipas dos Centros reconhecem a importância da história de vida, mas consideram que esta não deve, nem pode, ser usada como um fim em si mesmo, durante a fase de reconhecimento: "*a história de vida é uma metodologia*

muito gira, muito bonita… Mas muita das vezes em termos práticos aquilo não se traduz em nada, em termos de competências das pessoas" (Profissional de RVC – E40.3*).* Para as equipas dos Centros, o recurso à história de vida só se justifica se o relato permitir a identificação das competências do adulto e foi com esse objectivo que alteraram a abordagem e os instrumentos inicialmente previstos: *"nós estamos a tentar fazer uma abordagem por competência, partir ao contrário. Antes partíamos da história de vida para as competências, agora vamos partir das competências para a história de vida e ver onde é que elas se encaixam*" (E40.3).

As limitações de tempo e as próprias finalidades do processo de RVCC não se coadunam com a metodologia da história de vida como esta é usada em formação, tornando-se necessária uma adaptação da metodologia a este projecto, o que tem vindo a ser progressivamente realizado pelas equipas dos Centros. A importância da adaptação da metodologia e dos respectivos instrumentos de mediação são elementos destacados na afirmação: "*Eu tive sérias dificuldades, porque o kit não nos dava resposta àquilo que nós queríamos, o kit estava muito orientado para as questões da história de vida. E se realmente é uma metodologia que é importante para o reconhecimento de competências, mas não pode ser um fim em si mesmo"* (Coordenadora do CRVCC – E39.1). Os instrumentos do kit inicial estavam essencialmente orientados para a reflexão sobre a pessoa e o seu percurso de vida, mas não permitiam a identificação de competências: "*Comecei logo a achar que aquele kit não iria dar resposta a uma série de coisas, sobretudo naquilo que se refere às áreas de competências-chave, porque nós não queríamos dissociar uma coisa da outra. Como é que vamos reconhecer competências se no kit nada nos direcciona para as áreas de competências-chave"* (Coordenadora do CRVCC – E39.1). Fragilidade que foi sentida pelos vários elementos da equipa e conduziu à reformulação dos instrumentos*: "Eu estou aqui a ver este dossier pessoal e com estes instrumentos eu não consigo aferir as competências das pessoas [diziam os formadores]. E por outro lado, os próprios profissionais também a dizerem que aquilo não lhes dava nenhum tipo de elemento conclusivo e fomos fazendo reuniões internas no sentido de construirmos novos materiais* (Coordenadora do CRVCC – E39).

Conforme refere Pineau (1999, p.307), a perspectiva das histórias de vida "é difícil". Essa dificuldade, que constitui também a sua especificidade e originalidade, resulta de diversos factores, destacando-se os seguintes: primeiro, apela a uma visão heurística dos fenómenos, em toda a sua complexidade e riqueza; segundo, exige um tempo adequado, um trabalho de reflexão "sobre si" que não se compadece com tempos muito limitados; terceiro, trabalha sobre processos em construção, é algo sempre inacabado, a própria visão do vivido altera-se à medida que o sujeito evolui no processo; quarto, pretende ser, em simultâneo, um instrumento de

formação e de investigação. Um trabalho desta natureza orienta-se numa perspectiva de emancipação e conscientização dos sujeitos envolvidos, seguindo uma lógica humanista.

Os profissionais de RVC consideram pertinente o trabalho orientado para uma perspectiva de emancipação e conscientização. Porém, seguem uma perspectiva de carácter mais instrumental, cujo principal objectivo é, através do testemunho do adulto, identificar as competências que este possui e compará-las com o referencial. Todavia, no trabalho diário, é notório um certo dilema entre estas duas perspectivas, o que se fica a dever, essencialmente, às circunstâncias da sua intervenção. As metas estabelecidas para os Centros são condicionantes, desde logo, do tipo de trabalho a realizar, sobretudo, ao nível das orientações metodológicas e dos procedimentos. A nível político, há um excessivo enfoque nas metas quantitativas dos CRVCC, o que tem consequências na organização do processo, nas metodologias e nos instrumentos. As equipas dos CRVCC tentam encontrar pontos de equilíbrio entre o cumprimento das metas definidas centralmente e a qualidade do processo de reconhecimento e validação, o que origina tensões profissionais nem sempre fáceis de gerir, "*nós estamos a tentar modificar as coisas para ter mais qualidade e depois a nossa relação qualidade/números é que é complicado, é muito complicado*" (Formador de RVC – E40.5).

Os documentos que definem a organização e funcionamento dos CRVCC referem o balanço de competência como uma metodologia estruturante do processo. O balanço de competência "é uma ocasião para os indivíduos fazerem o ponto da situação do seu percurso, analisarem o conjunto das razões que motivam a mudança, elaborarem novos projectos, analisarem a sua exequibilidade e concretizarem a mudança (Aubret e Damiani, 1990, p.5). O balanço de competências é uma metodologia baseada em três fases, a fase preliminar, a fase de investigação e a fase de conclusões. Na primeira, informa-se o indivíduo sobre o processo e procede-se à formalização de um contrato. Na segunda fase, referente à investigação, faz-se a análise do percurso do adulto, a nível pessoal, social e profissional, por forma a identificar a globalidade de competências do sujeito, finalizando-se com a constituição de uma carteira de competências. Na terceira fase, a fase de conclusões, formaliza-se um plano de acção, delineia-se o projecto profissional e/ou formativo e faz-se uma síntese de todo o processo, para que o indivíduo possa interiorizar e apropriar-se do seu percurso. Prevê-se ainda que, seis meses após a sua conclusão, o profissional que acompanhou o adulto possa reunir com este para fazer o ponto da situação relativamente à operacionalização do projecto, mas, caso se verifique necessário, esse acompanhamento pode ser mais frequente.

A metodologia do balanço de competências, orienta-se para a identificação da globalidade das competências do indivíduo, os seus pontos fortes e fracos, motivações e

expectativas, tem por finalidade a concepção de um projecto profissional exequível, pelo qual o indivíduo se responsabiliza e se compromete a concretizar. Prevê-se acompanhamento personalizado em todas as fases, inclusivamente, no apoio à concretização do projecto profissional e/ou formativo. A implicação do sujeito na análise e reflexão sobre o seu percurso de vida permite que este se aproprie dos seus saberes, competências, potencialidades e fragilidades, saia valorizado, ganhe autonomia e acredite que é capaz de concretizar o seu projecto. O balanço de competências reúne três tempos: o passado, o presente e o futuro. Refere-se ao passado, quando ocorre a identificação dos saberes acumulados; ao presente, quando o indivíduo fala das suas motivações, opções e expectativas; e ao futuro, quando formula o projecto profissional.

O reconhecimento e validação de competências, nesta metodologia, são entendidos como um meio para a formulação de um projecto profissional e não um fim em si mesmo. Ou seja, "limitar o balanço de competências a um balanço-avaliação, que acentua uma medição das competências relativamente a um referencial [...] e em que a noção de projecto profissional seja, então, as mais das vezes reduzida, ocultada" (Imaginário *et al.,* 1998) é ocorrer em simplificações que pervertem a lógica da metodologia. O balanço é concebido como um instrumento pedagógico que "permite situar cada indivíduo numa perspectiva de desenvolvimento, ligada à elaboração de um projecto" (Legrand, 1992, p.17), que visa a negociação de formação ou de emprego. A metodologia usada nos CRVCC é semelhante, em termos de procedimentos, à metodologia do balanço de competências, uma vez que contempla todas as suas fases, no entanto, distancia-se nas finalidades. A metodologia usada nos CRVCC visa a identificação das competências do adulto para que se possa realizar um reconhecimento e validação, cuja principal finalidade é a certificação escolar. A metodologia do balanço de competências, na sua verdadeira acepção, tem como principal finalidade a formulação de um projecto profissional e/ou formativo e é com esse objectivo que se identificam as competências dos indivíduos. Esta diferença de finalidades justifica o facto de, nos Centros, a terceira fase não ser alvo de uma incidência tão aprofundada quanto a exigida na metodologia do balanço de competências.

Nos CRVCC, pretende-se incentivar o adulto a reflectir sobre o seu passado, presente e perspectivar o seu futuro e, é neste sentido, que o ajudam a identificar e a esquematizar os seus projectos. Porém, não supervisionam nem acompanham a sua posterior concretização, como se pode verificar: "*Temos um instrumento que — Quem sou eu? — em que falamos sobre os projectos de vida […] Se isso é concretizável ou não, este momento... não se pretende, nem nós vamos fiscalizar as pessoas, para saber se o vão fazer*" (Profissional de RVC – E39.3). O

processo é direccionado para a reflexão sobre o passado, o presente e o futuro, e os instrumentos sobre o projecto de vida são entendidos nessa perspectiva: *"É este tipo de raciocínio, de colocar os nossos objectivos no papel, falar um pouco sobre eles, reflectir, pensar nas potencialidades, nos pontos fortes, fracos*" (Profissional de RVC – E39.3). Alguns adultos, quando aderem ao processo, encaram a obtenção do certificado escolar como um meio para concretizar outros objectivos mais ambiciosos, que se relacionam com o prosseguimento de estudos, a mobilidade profissional, a progressão na carreira e a possibilidade de frequentar cursos de formação profissional que requerem a escolaridade mínima obrigatória. Os projectos descritos pelos adultos são diversificados, no entanto, a maioria incide sobre a certificação escolar e a progressão/mobilidade profissional.

Ao longo do reconhecimento, os profissionais de RVC tentam identificar projectos de vida e pedem aos adultos para discriminar as várias actividades necessárias para a sua concretização: "*nós pedimos para que eles refiram projectos de vida, três projectos de vida que tenham […] então — Sequencialize esse projecto por tarefas elementares. Também para eles terem consciência... Muitas vezes as pessoas não concretizam os projectos porque não os sabem concretizar*" (Profissional de RVC – E39.2). Embora não seja objectivo dos Centros acompanhar os adultos na concretização dos seus projectos, alguns dos adultos, após a reflexão, ficam motivados para a sua implementação e começam a fazê-lo ainda no decurso do processo: *"acontece muitas das vezes aqueles projectos que inicialmente eles me disseram que é para realizar daqui a 4 ou 5 anos eles dizem — Pensando bem, acho que para o mês que vem vou tratar disso*" (Profissional de RVC – E39.2). Alguns adultos conseguem rentabilizar esta oportunidade de reflexão sobre o seu projecto de vida e passam à acção, como se pode verificar: "*havia um sonho que tinha há muito tempo que era na terra dela abrir uma pequena loja de artesanato […] E começou a esboçar o projecto, o que é que podia fazer. Na sessão seguinte, veio toda feliz contar-me que tinha falado com o Presidente da Junta sobre uma casa que estava lá velha e ele disponibilizou-lhe a casa e vai avançar com a ideia"* (Profissional de RVC – E39.3).

Quando as pessoas já têm projectos e estão motivadas para mudar e enfrentar novos desafios, o incentivo dos técnicos e o trabalho reflexivo que realizam pode ser suficiente para que avancem para a sua concretização, como realça a profissional de RVC: "*Alguns deles, não a maioria, conseguem concretizá-los um pouco mais cedo do que tinha pensado e referido inicialmente no processo de reconhecimento*" (E39.2). Como destaca esta profissional de RVC, "*não nos podemos esquecer de uma coisa, a maior parte das pessoas não consegue referir projectos*" (E39.2). Nestes casos, seria necessário outro tipo de acompanhamento, como reconhecem os elementos das equipas dos CRVCC. A este nível também é evidente a tensão

provocada pelas duas principais perspectivas inerentes ao dispositivo, focadas no início deste capítulo, como se pode constatar: "*Uma das finalidade deste processo de reconhecimento é que a pessoa elabore o seu projecto de vida […] [mas] ocupamos as primeiras, duas ou três sessões [com o projecto], depois temos que trabalhar a sério no que realmente é importante [na identificação e validação dos adquiridos e/ou competências]"* (Profissional de RVC – E39.2).

Deste modo, é mais adequado dizer-se que as equipas dos CRVCC se inspiram na metodologia do balanço de competências, embora essa inspiração se fundamente mais nos pressupostos teóricos que a fundamentam do que nas suas finalidades. A metodologia do balanço de competências assenta numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e o seu "quadro teórico de referência não é o da avaliação, mas o do reconhecimento de adquiridos na dupla perspectiva: reconhecer os seus adquiridos e potencialidades para se fazer reconhecer por parte do outro" (Aubret e Meyer, 1994, p.34), lógica que se coaduna plenamente com o processo de RVCC. Embora a metodologia não seja aplicada com a finalidade de elaboração e concretização de projectos de vida, o facto de permitir uma reflexão orientada para a identificação dos recursos e para a concepção de projectos tem um conjunto de efeitos positivos nos adultos. Esses elementos são identificados na seguinte afirmação: "*a importância deles esquematizarem os seus projectos é a de se consciencializarem de que eles são viáveis, porque ao começarem a ponderar sobre os trunfos, as dificuldades, a superação das dificuldades, os recursos que podem utilizar, a que recorrer, em que timings, isso vai-lhes permitir tomar consciência que o projecto até pode ser concretizado"* (Profissional de RVC – E39.2). Embora não esteja previsto acompanhamento, após a certificação, a relação de proximidade que os adultos estabelecem com os profissionais de RVC, contribui para que alguns solicitem ajuda na concretização dos seus projectos, após a finalização do processo.

O processo de RVC realizado nos Centros baseia-se numa metodologia híbrida, que se inspira em traços da metodologia da História de Vida e do Balanço de Competências, mas assume finalidades distintas. A metodologia adoptada permite a exploração do sentido do percurso de vida, trabalha a verbalização e a escrita, promove a reconstrução do vivido (os factos, os contextos, as actividades e os saberes), permitindo ao indivíduo o reconhecimento do valor das suas próprias experiências de vida. É um trabalho sobre a experiência do indivíduo e os seus adquiridos experienciais, estimulado e orientado por instrumentos que facilitam o processo de rememoração, reflexão e selecção da informação, permitindo o reconhecimento, validação e certificação de competências face a um referencial. É realizado um trabalho de reflexão sobre o vivido, mas os testemunhos daí resultantes "não podem ser considerados como verdadeiras histórias de vida, o que não desvaloriza em nada o trabalho biográfico efectuado a

partir de uma entrada experiencial" (Josso, 2002, p.21). Embora a metodologia usada não tenha como principal finalidade a formação e a concepção/operacionalização de projectos de vida, alguns adultos rentabilizam o processo nesse sentido. O carácter híbrido da metodologia adoptada nos CRVCC é notório nos instrumentos utilizados.

3.5 Os instrumentos e o reconhecimento de adquiridos

A complexidade do reconhecimento e validação realizada nos CRVCC exige o recurso a um conjunto muito diversificado de elementos, para que as equipas possam estabelecer as ligações entre os adquiridos experienciais e/ou competências do adulto e as competências do referencial. O reconhecimento e validação baseiam-se no conjunto de informação recolhida com base nas provas, nos exercícios de demonstração, nos instrumentos de mediação e nas situações-problema. As provas[14] que o adulto coloca no dossier, referentes ao seu percurso de vida, assumem dois tipos de funções: permitem confirmar a veracidade de alguns elementos mencionados acerca do seu percurso de vida; permitem, ao adulto, recolher, organizar e sistematizar elementos sobre o seu percurso de vida. Esta segunda função é, sem dúvida, a mais importante, atendendo ao facto de que uma das dificuldades que se coloca na fase de reconhecimento é a exploração da globalidade do percurso de vida de uma forma exaustiva. Os adultos omitem, deliberadamente ou não, algumas fases, momentos e acontecimentos das suas vidas. Pode considerar-se que as vantagens destes elementos consistem no apelo ao envolvimento do adulto e na possibilidade deste se inteirar da lógica do processo, percebendo que o RVC não vai incidir sobre a transmissão de conteúdos, mas sim na análise do seu percurso de vida. As provas confirmam alguns elementos sobre o percurso de vida do adulto, mas não permitem, por si só, o reconhecimento e validação, tornando-se necessário um trabalho de (re)elaboração da experiência, para se perceber se estas vivências resultaram ou não em aprendizagens e se estas são ou não passíveis de ligação com as competências do referencial.

O referencial de competências-chave foi concebido e fornecido às entidades pela tutela (que inicialmente era ANEFA, depois a Direcção Geral de Formação Vocacional e actualmente é a Agência Nacional para a Qualificação), assim como o kit de instrumentos de mediação, para a fase do reconhecimento. Os instrumentos de mediação que integravam o kit original estavam muito orientados para a exploração e reflexão da história de vida na sua globalidade, sem haver a preocupação de uma aproximação às competências do referencial, o que causava algumas

[14] Exemplos de provas: contratos de trabalhos, recibos de vencimento, recibos de quotas de associações, cartas de recomendação.

dificuldades às equipas. Esses instrumentos de mediação tornavam o trabalho de transposição entre as competências dos adultos e as do referencial bastante difícil ou mesmo impossível. Deste modo, as informações recolhidas eram, em muitos casos, inúteis para o reconhecimento e validação, o que originava a desarticulação entre o trabalho dos profissionais de RVC e os formadores de RVC. Para ultrapassar a falta de informação sobre as competências dos adultos, os formadores optavam por instrumentos complementares orientados para a demonstração de competências, o que é referido pelos interlocutores: "*Eles tinham que demonstrar que eram competentes ou não, e isso funcionou durante algum tempo […] Mas como é que eu faço o cálculo de uma área sem falar em "área", há conceitos Matemáticos que são teóricos, que têm que ser explorados"* (Formador de RVC – E40.5).

Estes instrumentos tinham como principal finalidade confrontar os adultos com um conjunto de exercícios e problemas, que teriam de resolver para provarem o domínio das competências do referencial. O uso sistemático dos instrumentos de demonstração, apesar de permitir maior segurança aos formadores no reconhecimento e validação de competências, originou alguns problemas. A maioria dos adultos, ainda que possuísse as competências, apresentava dificuldades na resolução dos exercícios, devido à natureza dos instrumentos, o que é referido na afirmação: *"por muito que sejam actividades do quotidiano estão longe, muitas vezes, da realidade deles. Mesmo que se conheça, mesmo que se tente fazer um plano individual acaba sempre por se afastar um bocadinho da sua realidade e tornava-se complicado* (Formador de RVC – E41.4)*".* Os exercícios de demonstração dificilmente se aproximam da lógica dos problemas do dia-a-dia: *"por vezes até actividades que eles faziam no dia a dia não conseguiam realizar ali porque qualquer coisinha era diferente"* (Formador de RVC – E41.4). Os formadores admitem que os exercícios de demonstração não são adequados para o reconhecimentos de competências, porque são baseados numa lógica disciplinar: "*As ditas actividades nem sempre se enquadravam na vida das pessoas, por muito que sejam problemas do quotidiano... ainda que fossem problemas que as pessoas fizessem todos os dias mas o facto de serem obrigadas entre 4 paredes a tentarem fazer aquela actividade e terem a preocupação de pôr tudo direitinho"* (Formador de RVC – E41.4). Os exercícios de demonstração baseavam-se numa lógica de aplicação de conhecimentos escolares, disciplinares e formais, o que se afigurava dificilmente compatível com os adquiridos experienciais, a especificidade dos percursos de vida dos adultos e os pressupostos do RVC: "*não é um curso é um processo, e portanto temos que tirar tudo o que seja exercício*" (Formador de RVC – E41.4). Ou seja, "*as demonstrações têm um problema, são muito uniformes, as pessoas voltam a falar da escola"* (Formador de RVC – E40.5).

Os exercícios de demonstração são instrumentos concebidos e aplicados pelos formadores que têm vindo a ser progressivamente eliminados do trabalho dos Centros devido às fragilidades que lhe estão associadas, sendo de destacar as seguintes: primeiro, incidem sobre uma lógica de aplicação de saberes e as competências resultam de uma lógica de mobilização de recursos, entre os quais os saberes, ou seja, não permitem, à partida, a avaliação de competências, mas sim dos saberes considerados fundamentais para o desenvolvimento de determinadas competências; segundo, os exercícios têm, essencialmente, uma base disciplinar, não permitindo, nem apelando à interdisciplinaridade; terceiro, os exercícios de demonstração nem sempre apelam aos saberes socialmente úteis, nem têm por base a experiência de vida dos adultos, tornando difícil o seu preenchimento. Tendo por referência estas fragilidades, podem colocar-se as seguintes questões: O "preenchimento", deste tipo de instrumento, faz sentido para os adultos? Este tipo de instrumento está em consonância com os pressupostos do processo de RVCC?

A percepção destes problemas e as directivas provenientes do órgão de tutela colocaram em debate, no seio das equipas dos Centros, a questão do sentido dos exercícios de demonstração para os adultos e da lógica e filosofia do próprio processo de RVC. Esta situação contribuiu para uma progressiva diminuição do uso de exercícios de demonstração de competências e para uma aposta nos instrumentos de mediação. Nesse sentido, as equipas desenvolveram um trabalho de reformulação dos instrumentos de mediação do kit original, na tentativa de os adequar à principal finalidade do processo de RVCC — identificar os adquiridos experienciais e/ou competências do adulto e estabelecer a ligação com as competências do referencial. Todavia esta mudança é difícil e coloca algumas dificuldades às equipas "*Eu sei que tenho que evitar as outras actividades, mas como é que fazemos isso?*" (Formador de RVC – E41.4) Os instrumentos de mediação têm vindo a tornar-se progressivamente, nos três Centros, a grande aposta das equipas para avaliar as competências na fase de reconhecimento. O que é mencionado pelos interlocutores "*as demonstrações desapareceram, o dossier é que deve ser o instrumento fundamental para a validação de tudo"* (Formador de RVC – E40.5). A importância do dossier e dos instrumentos de mediação é destacada pelos adultos: "*aquele dossier é o ponto-chave do processo, com o dossier eles ficam a conhecer a nossa vida e a nossa experiência de vida, e onde é que a gente pode chegar*" (Adulto Certificado – E40.7). A centralidade dos instrumentos de mediação na fase de reconhecimento é notória pelo esforço de alteração e concepção de instrumentos mais adequados, por parte das equipas de cada Centro; e pelo tempo que é reservado ao preenchimento destes instrumentos, nas sessões de reconhecimento. As sessões de reconhecimento são ocupadas, essencialmente, a preencher os

instrumentos de mediação e estas sessões são as que ocupam a maior parte do tempo do processo. Deste modo, podem colocar-se as seguintes questões: Por que é que os instrumentos de mediação têm esta centralidade no processo? Os instrumentos de mediação permitem avaliar competências?

Os instrumentos de mediação têm vindo a assumir uma maior importância no processo de RVCC por várias razões, sendo de destacar as seguintes: encontram-se em consonância com os pressupostos orientadores e com as metodologias do RVC; permitem motivar o adulto para o processo, despertando-lhe interesse para a exploração e reflexão sobre o seu percurso de vida; e permitem a recolha de elementos que possibilitam às equipas inferir algumas competências. O trabalho realizado nos CRVCC é orientado por uma abordagem experiencial, cuja finalidade é explorar o percurso de vida de cada adulto para, a partir daí, diagnosticar as suas competências. Os instrumentos de mediação permitem captar a narrativa experiencial que serve de "base a um inventário de capacidades e competências" (Josso, 2002). Os instrumentos de mediação ao centrarem-se na "história de vida" do adulto, fazem com que ele se aperceba, desde logo, que a sua experiência de vida é valorizada e que é essa experiência que lhes vai permitir ou não o acesso à certificação. A lógica é oposta ao modelo escolar, ou seja, o objectivo não é a transmissão de saberes, mas a identificação e valorização de saberes acumulados ao longo da vida.

Os instrumentos de mediação estão direccionados para os vários domínios de vida, compreendendo a componente pessoal (Quem sou eu? Mapa da minha Vida, Eu e o RVCC); a componente escolar e formativa (O meu percurso escolar, A minha formação qualificante); a componente profissional (O meu percurso profissional, Um dia na vida de...) e a componente relacional (A minha família, A minha rede de relações, A minha comunidade). Neste conjunto de instrumentos, o adulto tem como ponto de partida a sua história de vida e as suas experiências. Em alguns destes instrumentos, depois de descrever os elementos da sua vida (o que fez, como fez, o que sentiu), o adulto tem de reflectir, em que medida desenvolveu e usou as competências das quatro áreas-chave. Para além deste tipo de instrumentos, há outros que têm uma lógica distinta. O ponto de partida são as competências do referencial e o adulto tem de identificar momentos/situações/tarefas em que usou essas competências. Este último tipo de instrumento facilita o trabalho de transposição entre a história de vida do adulto e as competências do referencial, porém, o seu preenchimento exige um maior distanciamento e capacidade de reflexão e análise sobre o vivido, o que é difícil para alguns adultos pouco escolarizados, como se pode verificar nas suas afirmações: "*No que é que eu me vou meter, agora é que eu não sou capaz de sair daqui*" (Adulto certificado – E40.10); "*Isto deu muito trabalho a fazer, custou-me*

muito a fazer porque eu estava a pensar que estava a fazer o melhor que sabia... e estava, eu não sabia melhor do que aquilo que aqui estava" (Adulto certificado – E40.11). Embora os pontos de entrada sejam diferentes, tanto os instrumentos de mediação que partem da história de vida, como os que partem das competências do referencial visam promover no adulto, quer a (re)elaboração e explicitação da experiência quer a identificação e reflexão sobre os adquiridos e/ou competências acumulados ao longo da vida.

Os instrumentos de mediação apelam à explicitação dos adquiridos e/ou competências desenvolvidos ao longo da vida, em contextos de educação formal, não formal e informal. É através da explicitação detalhada da experiência de vida que as equipas obtêm uma grande parte dos elementos que lhes permitem avaliar as competências e posicionar o adulto face ao grau de certificação a adquirir. O preenchimento dos instrumentos de mediação usados nos três Centros exige um trabalho bastante complexo de rememoração e de selecção de informação, o que é, em simultâneo, um trabalho de carácter cognitivo e emotivo, realizado sobre si, e implica uma tomada de consciência, uma vez que a maioria das experiências de vida se situa ao nível do não-consciente. Este trabalho é complexo e exige tempo para a reflexão e distanciamento face ao vivido, acrescendo, no caso dos adultos pouco escolarizados, a dificuldade da passagem do relato oral para o relato escrito, o que dificulta o reconhecimento e validação: "*As pessoas não nem sempre aprofundam como gostaríamos, escrevem coisas muito básicas e dá para tirar pouco. Os instrumentos que eles têm dá para tirar muito pouco do dossier, tem que ser tudo muito trabalhado*" (Formador de RVC – E40.5).

A maioria dos instrumentos de mediação usados nos três Centros inspira-se nos princípios e procedimentos da entrevista de explicitação concebida por Vermersch (1991, 1994) o que é bastante adequado neste caso, uma vez que se trata de captar informações não-conscientes, elementos que o próprio indivíduo desconhece sobre si. A entrevista de explicitação da acção é um método que permite aos adultos a análise da sua própria experiência, "o papel de perito é atribuído à própria pessoa, o centro do trabalho é a acção, o objecto do trabalho a explicitação" (Aubret e Gilbert, 2003, p.112). Os instrumentos baseados na explicitação permitem a identificação e posterior reflexão sobre saberes tácitos, que não tinham ainda sido objecto de formalização ou de conceptualização. Estes instrumentos apelam à descrição de experiências, momentos, fases, acontecimentos e tarefas, permitindo a verbalização e escrita de sequências da acção, o que é fundamental para deduzir os adquiridos e/ou competências usados na realização das tarefas e no desempenho das funções.

O trabalho de explicitação permite perceber o funcionamento cognitivo do sujeito e tem potencialidades no reconhecimento, porque, para além da exploração fina da acção possibilita, a

tomada de consciência. Ou seja, trata-se da passagem da descrição da acção ao "como" da acção, passagem duplamente articulada em torno do "como fez", "como o descreve" e do "como toma consciência do que fez" (Aubret e Gilbert, 2003, p.113). Os instrumentos de mediação centram-se na acção. O preenchimento dos instrumentos de mediação é realizado nas sessões de reconhecimento, com o apoio e acompanhamento do profissional de RVC. Após a explicação de cada instrumento de mediação, por parte do profissional de RVC, o adulto lê, reflecte, verbaliza e escreve. Os profissionais de RVC apoiam o adulto no processo de identificação, reflexão e descrição das suas experiências de vida.

Através da descrição, o adulto e o profissional RVC podem induzir os saberes e as competências que foram postos em prática para realizar tarefas e desempenhar funções. Esta lógica de valorização da experiência de vida favorece a reflexão e o distanciamento face ao vivido, o que permite despoletar um processo de autoavaliação e autoreconhecimento, ou seja, a dimensão pessoal do reconhecimento. A explicitação supõe uma identificação de factos, acontecimentos e procedimentos, o que marca o início de um processo de distanciação do sujeito em relação a si mesmo e à sua própria vida. É por esta razão que um conhecimento não consciente, ou seja, conhecimento-instrumento se torna objecto de conhecimento, através da explicitação. Isto porque, "a acção mental envolvida no processo de explicitação é certamente dos meios mais fecundos para promover a tomada de consciência" (Vermersch, 1989, pp.124). Mas esta dimensão pessoal é interdependente da dimensão social do reconhecimento, que ocorre quando o adulto se apercebe que as suas experiências permitem identificar competências que são comparadas com as do referencial, aspecto que lhe é transmitido, frequentemente, pelos profissionais de RVC, ao longo do preenchimento dos instrumentos de mediação. A (re)apropriação e autoreconhecimento são, sem dúvida, processos resultantes do preenchimento dos instrumentos de mediação. Porém, a avaliação de competências a partir destes instrumentos pode ser um pouco controversa e dar origem à seguinte interrogação: Como é que se podem avaliar competências a partir de narrativas experienciais?

As sessões de reconhecimento são realizadas, quase sempre, em pequenos grupos, apenas decorrem sessões individuais, quando o próprio adulto solicita ou quando o seu horário não é compatível com o de outros adultos inscritos em processo. O facto de as sessões se realizarem, maioritariamente, em grupo permite o relacionamento interpessoal, a troca de informação e o apoio mútuo entre os adultos, criando sinergias nos domínios da motivação, da auto-estima, do envolvimento e apropriação do processo. As sessões em pequeno grupo e o acompanhamento sistemático são factores determinantes, no caso dos adultos pouco escolarizados, porque favorecem o auto e heteroreconhecimento. O facto do reconhecimento

ocorrer, maioritariamente, em sessões de grupos também permite rentabilizar as potencialidades formativas do processo, por via da cooperação e ajuda entre os adultos: "*Entre eles há muitas vezes entreajuda […] As pessoas criam relações, criam laços. Às vezes até trabalham juntas ali no computador, fora das sessões, combinam. […] Há uma que sabe mais e depois vem ensinar a outra, é engraçado, na maioria dos casos é isso"* (Profissional de RVC – E40.3). Os adultos reconhecem a importância do contacto com os seus colegas que realizam o processo. Esse contacto permite-lhes esclarecer dúvida e apoiarem-se mutuamente: "*eu falava sobre os meus assuntos, cada um falava sobre os seus, às vezes havia dificuldades e perguntávamos uns aos outros"* (Adulto certificado – E39.7); *"perguntávamos, ajudávamo-nos uns aos outros, foi muito bom […] havia ali uma boa colaboração entre todos* (Adulto certificado – E39.9).

O trabalho de reformulação dos instrumentos está muito relacionado com o percurso e a experiência de cada um dos Centros. À medida que as equipas adquirem experiência vão surgindo novas ideias, novas formas de abordagem, tornando-se evidente que este trabalho carece de uma permanente evolução e adaptação, no sentido de responder às especificidades dos adultos e à filosofia do processo. As alterações dos procedimentos e instrumentos resultam de exercícios de tentativa-erro. Quando as equipas percebem que algo não funciona, reúnem, reflectem, alteram e testam as alterações, o que origina um processo contínuo de adaptações, aperfeiçoamento e aprendizagem. A reformulação e concepção de instrumentos de mediação são uma preocupação das equipas dos três Centros, por considerarem que se trata de um domínio fundamental para garantir a eficácia do processo de RVC.

As equipas têm dois tipos de preocupações, aquando da reformulação e concepção: garantir que os instrumentos permitam o envolvimento do indivíduo na tarefa e, para que tal aconteça, o seu preenchimento tem de ser acessível e fazer sentido para o adulto; e que facilitem o trabalho dos colaboradores do RVCC na transposição das experiências de vida de cada adulto para as competências do referencial, pelo que devem captar, o mais exaustiva e detalhadamente possível, as experiências de vida, nomeadamente, os saberes e competências dos adultos. Assegurar estas duas condições no conjunto dos instrumentos é tarefa difícil, surgindo, por vezes, determinadas tensões e dilemas que têm de ser equacionados, o que exige um desafio permanente às equipas. As mencionadas tensões/dilemas são ponderadas pelas equipas no momento da reformulação, concepção e aplicação dos instrumentos.

Os dilemas e tensões estão interligados e os que se tornam mais evidentes no trabalho destas equipas são os seguintes: complexidade/facilidade; rapidez/qualidade; exaustividade/intimidade; estabilidade/mudança; e individual/dinâmica de grupo. No dilema da complexidade/facilidade surge, por um lado, a complexidade, porque há a necessidade de captar

o mais exaustiva e detalhadamente possível as experiências e competências dos adultos, o que torna os instrumentos complexos e difíceis de preencher e, por outro lado, a facilidade surge como uma necessidade para tornar o preenchimento dos instrumentos acessível, permitir a implicação do adulto no processo, a sua apropriação e reflexão. O dilema da rapidez/qualidade prende-se com a necessidade de garantir o rápido preenchimento dos instrumentos, de modo a alcançar as metas definidas para os Centros e com a necessidade de garantir a qualidade, assegurando a boa imagem e credibilidade do processo, da instituição e dos profissionais que trabalham nos Centros.

O dilema da exaustividade/intimidade relaciona-se com o facto de ser necessário garantir a exaustividade da informação, captar o melhor possível a globalidade da vida e realizar um rigoroso trabalho de identificação de competências. Mas quanto maior é a exaustividade maior é o risco de surgirem aspectos referentes à intimidade de cada adulto, elementos pessoais relacionados com emoções e sentimentos, por vezes, difíceis de gerir nas sessões de reconhecimento. O dilema da estabilidade/mudança relaciona-se com a necessidade de assegurar a estabilidade dos instrumentos, como forma de garantir uma maior rentabilização do tempo e dos recursos dos Centros. Mas, em simultâneo, surge também a necessidade de reformulação constante dos instrumentos, isto porque as equipas dos Centros estão preocupadas com a qualidade do seu trabalho, pretendem rentabilizar a experiência acumulada, promover a reflexão crítica e adaptar o processo às especificidades dos adultos em processo. O dilema individual/dinâmica de grupo relaciona-se com o facto de, por vezes, se considerar mais adequado a realização de sessões individuais, personalizadas, tendo em conta o tipo de instrumento a preencher e o perfil do adulto em processo de reconhecimento. Mas, por outro lado, a escassez de recursos humanos, a necessidade de concretizar as metas dos Centros, as características de alguns instrumentos, o perfil dos adultos e as sinergias que se geram na dinâmica de grupo justificarem as sessões colectivas. Estas tensões são equacionadas caso a caso, em função das especificidades dos Centros, dos adultos em processo e do posicionamento das equipas. Porém, em todo o caso, é necessário encontrar pontos de equilíbrio, que têm de ser geridos pelas equipas tanto na concepção, como na aplicação dos instrumentos. Estas tensões/dilemas originam problemas e colocam desafios às equipas dos Centros que, nalgumas situações, têm de ser equacionados em função de princípios éticos.

As situações-problema colocam o adulto perante um desafio que se pretende muito semelhante às situações do seu dia-a-dia, são situações que apelam à mobilização de múltiplos recursos (saberes, esquemas, capacidades, informações, posturas, normas, valores, e atitudes). Nestes casos, é através da observação e da análise dos procedimentos adoptados pelos adultos

que as equipas inferem as competências. Nos Centros, a concepção de situações-problema é, normalmente, da responsabilidade dos formadores que, por vezes, trabalham em equipa para conceber situações complexas que apelem à mobilização de saberes de várias áreas de competência-chave. A operacionalização das situações-problema pode ser orientada pelos formadores ou pelos profissionais de RVC. O desafio que se coloca desde logo, nas situações-problema é a concepção de situações que respeitem as especificidades do percurso de vida de cada adulto, para que este lhes possa atribuir sentido e se implique na sua resolução. Exemplifica-se com a afirmação de um formador de RVC: "*interpretar e conceber um projecto, é uma das coisas que está no referencial. O que é um projecto de vida? A compra da casa, a compra do automóvel é um projecto, passa por cálculos, por metodologias, estratégias*" (E40.5).

O formador apresenta situação-problema ao adulto para perceber se este possui ou não as competências que constam no referencial: *"Nós fazemos apelo a uma competência que é interpretar. Eles têm que fazer a interpretação do que têm que fazer para a compra da casa. O que vou comprar? Será que tenho meios para comprar? Não tenho? Onde posso ir buscar o dinheiro? Quem me empresta? Onde vou fazer o empréstimo?"* (Formador de RVC – E40.5). As situações-problemas apelam a conhecimentos e competências de várias áreas do saber e permitem mais facilmente a adaptação aos interesses de cada adulto. Porém, implicam muita reflexão, processos de tentativa-erro e a resolução é muito morosa, o que coloca problemas no processo de RVCC: "*as pessoas fazem com alguma dificuldade, não conseguem fazer, fazem no rascunho, depois têm que alterar, não sai bem, depois passam aquilo no computador. Isso demorou uma sessão […] tudo devia ser uma sessão e ocupamos uma sessão só para uma competência, demora muito tempo, as pessoas precisam de tempo para descobrirem"* (Formador de RVC – E40.5).

As situações-problemas são uma tentativa de colocar o adulto face a um problema/desafio e observar a sua acção, contudo, "as competências ocorrem face a situações inéditas, imprevisíveis e qualquer situação de avaliação é suportada em situações construídas e bem definidas" (Gerard e Lint-Muguerza, 2000, pp.139), o que dá, desde logo, origem a limitações. Deste modo, pode colocar-se a questão: Como se avaliam competências através das situações-problema quando se sabe que não é possível atender à globalidade dos elementos contextuais referentes à vida de cada adulto? As situações-problema devem funcionar numa lógica de complementaridade com os instrumentos de mediação. Os instrumentos de mediação permitem perceber elementos sobre o percurso de vida e as experiências aí identificadas são fundamentais para conceber situações-problema ajustadas ao adulto. Algumas competências inferidas, através dos instrumentos de mediação, podem ser novamente avaliadas, através de

situações-problema, registando-se a triangulação de informação. Recentemente, os formadores passaram a privilegiar o recurso a situações-problemas reais, ou seja, situações com as quais a pessoa se depara no dia-a-dia, o que permite a adaptação à especificidade do percurso de cada adulto: "*Sempre que não há coisas da vida deles [recorremos] a facturas de água, electricidade, ou outras situações que possam surgir. Um indivíduo que trabalha numa oficina, com a estimativa das peças para trabalhar, isso permite-lhe perceber melhor como faz e eventualmente corrigir alguns erros"* (Formador de RVC – E40.5).

A identificação do percurso de vida e o reconhecimento de adquiridos e/ou e competências é um trabalho bastante difícil, que exige uma grande implicação do adulto e uma postura atenta por parte do profissional, recorrendo sistemática e permanentemente nas sessões à explicitação, à observação e à análise/dedução. Dada a complexidade da tarefa inerente ao trabalho de reconhecimento torna-se bastante proveitoso e eficaz a triangulação da informação, isto é, reunir elementos provenientes de fontes[15] de informação diferentes. Para identificar competências nos domínios da leitura e escrita é comum recorrerem: "*não são só às evidências que eles trazem, mas é todo o preenchimento dos instrumentos […] Essa reunião entre o profissional e o formador é essencial. O que estava a dizer em relação à ficha de inscrição é que funciona como informação complementar"* (Formador de RVC – E39.5).

A concepção e reformulação de instrumentos para a adaptação ao processo de reconhecimento são fundamentais para assegurar a qualidade do processo e tem sido uma prioridade para as equipas dos Centros. Porém, é necessário realçar que esse trabalho resulta de três factores interdependentes que são: a experiência acumulada, as práticas profissionais reflexivas e o trabalho em equipa. A avaliação de competências, com base no percurso de vida de cada indivíduo, exige uma atenção redobrada a princípios éticos por parte dos actores envolvidos. Na dimensão ética, e adoptando-se a perspectiva de Le Bouedec (2001c, p.167), considera-se fundamental ter em atenção três princípios: o princípio de defesa do melhor para o outro; o princípio da autonomia e o princípio da aliança. No discurso dos elementos das equipas dos Centros é notória a preocupação com estes princípios éticos, tanto na concepção, como no momento de aplicação dos instrumentos de avaliação de competências. Contudo, considera-se fundamental apostar neste tipo de reflexão, como forma de promover "novas sensibilidades e competências profissionais junto de todos os actores" envolvidos, uma vez que o reconhecimento de competências se inscreve num processo complexo de relações humanas (Farzad e Paivandi, 2000, pp.71 e 72).

[15] As fontes de informação mais usuais nos CRVCC em estudo são as provas, os exercícios de demonstração, os instrumentos de mediação e as situações-problema.

3.6. A adesão dos adultos e os resultados (in)esperados do processo

A adesão ao processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais resulta de um conjunto de factores, entre os quais: i) a valorização/satisfação pessoal, nas situações em que o adulto pretende obter o diploma para a concretização de um objectivo, que por diversas razões tem vindo a adiar, e para provar a si próprio e aos outros que é capaz de o atingir); ii) as exigências e/ou projectos profissionais, o que é habitual nas situações em que a obtenção de um nível de escolaridade mais elevado é um requisito determinante de acesso a uma profissão ou cargo; iii) as exigências e/ou projectos de formação profissional, o que acontece quando a pessoa tem o acesso condicionado a determinados cursos de formação e a sua frequência era fundamental para o seu projecto profissional); iv) melhoria do posicionamento face ao mercado de trabalho, o que ocorre quando a pessoa percebe que a obtenção de um nível de escolaridade mais elevado é um investimento em si mesma, numa lógica de aumentar as vantagens e o "valor de troca face ao que se pede no mercado de trabalho, assumindo uma atitude pro-activa" (Ruffino, 2005, p.85-86).

Os adultos entrevistados fazem referência aos vários factores destacados. Eles aderem ao processo de RVC com o objectivo de obter um certificado do 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade, o que se deve, especialmente, a motivos de ordem profissional ou de valorização pessoal. A adesão ao processo de RVC está em muitos casos relacionada com a necessidade de obter a certificação escolar para efeitos de progressão profissional ou de mobilidade profissional, o que é confirmado por vários adultos: "*eu precisava de ter o 9º ano para fazer uma viragem na minha carreira profissional*" (Adulto certificado – E39.10)*;* "*já me tinham dito que possivelmente ia abrir concurso e precisava do 9ºano"* (Adulto certificado – E40.10). Os adultos também aderem ao processo, com a finalidade de obter o nível de escolaridade exigido, para a frequência de cursos de formação profissional: "*Está aqui uma boa solução para eu conseguir fazer o 9ºano e tirar o curso de geriatria, sem o 9ºano nada era possível"* (Adulto certificado – E40.8). A coexistência de diferentes razões, num mesmo adulto, para a procura do processo de RVCC é visível na afirmação: "*fiz o 9ºano a pensar também que era uma mais-valia para a minha profissão, para o meu trabalho, para uma realização pessoal, eu sempre tive esse desejo*" (E40.8). Algumas pessoas aderem ao processo de RVCC, principalmente, por razões pessoais, o que é mais comum quando se encontram no último escalão da carreira profissional, trabalham por conta própria ou estão reformados, o que se verifica nas afirmações: "*ainda não me deu nada porque eu já tinha equivalência ao 9º ano para efeitos profissionais, mas de qualquer maneira o certificado já lá está... mas foi um gozo para mim ter conseguido*" (E39.8). A adesão por motivos

pessoais está patente na afirmação de outro adulto: *"embora não me viesse a fazer muita falta na minha vida como agricultor [aderi]"* (E41.6). Por vezes, os adultos investem no processo a pensar no futuro, ou seja, o certificado escolar que vão obter pode ser decisivo para a concretização de projectos de vida futuros: "*Tudo o que for a mais é melhor, estou a pensar arranjar ainda alguma coisa depois de me reformar, até pode ser que ainda dê jeito algum dia […] Se tivesse a 4ª classe não podia. Portanto foi tudo uma coisa a pensar no futuro*" (E40.11).

A maioria dos adultos, quando adere ao processo compreende que esta é uma oportunidade que deve aproveitar para concretizar um dos seus projectos de vida, aumentar o nível de escolaridade: "*É agora ou nunca! É a oportunidade da nossa vida. Uma oportunidade como esta nunca mais vamos ter*" (Adulto certificado – E41.8). Os adultos encaram o RVC como uma oportunidade que devem aproveitar e revelam-se muito motivados: "*Penso que gostei de tudo, senti vontade de fazer e como senti vontade de fazer acho que gostei de tudo*" (E39.8). Ideia frisada por outro adulto: "*também tinha muita força de vontade"* (E40.8). Nas afirmações subentende-se que os adultos acreditaram que tinham condições para realizar o processo e que a relação custo-benefício seria favorável, contrariamente ao que consideravam relativamente ao ensino recorrente, em que nem chegavam a inscrever-se: "*Achei logo interessante, porque eu tinha em mim este desgosto de ter só a 4ª classe […] também estava sujeito de ser excluído da profissão por ter só a 4ªclasse, por isso é que eu me inscrevi e fui. […] Agarrei! […] era uma coisa que me fazia bastante falta […] foi uma oportunidade que eu tive porque estas oportunidades não aparecem sempre*" (Adulto certificado – E40.7). Os adultos implicam-se e estão decididos a terminar o processo: "*a partir do momento que fui tinha que ser, tinha ali a hipótese de em termos profissionais evoluir […] Quando me meti naquilo pensei — Tem que ser! […] até pensei — Se for preciso vou a um explicador! Mas vou acabar aquilo, isso estava interiorizado*" (Adulto certificado – E41.9). Alguns adultos já tinham experimentado o ensino recorrente e desistiram. Para estes, o RVC representava uma nova possibilidade de conclusão da escolaridade obrigatória.

A filosofia do processo de RVCC e o acompanhamento são elementos essenciais para que os adultos pouco escolarizados percebam que estão reunidas as condições necessárias para a concretização dos seus objectivos, decidam investir e implicar-se na sua concretização. A adesão ao processo resulta de uma análise da relação esforço-benefício, quando o prognóstico é positivo as pessoas evidenciam muita motivação e empenho. Os adultos, à medida que avançam no RVC, percebem as possibilidades do sistema, (re)definem os seus objectivos, empenham-se e são persistentes na realização do processo: "*depois falaram-me do 6º ano e eu perguntei se não podia fazer o 9º ano, disseram-me que podia tentar não havia garantias mas*

era possível, tinha que me esforçar e tentar e foi isso que eu fiz" (Adulto certificado – E41.7). Situação semelhante é mencionada por outro adulto: "*— Você pode ficar com o 6ºano, […] se conseguir ultrapassar esses patamares todos, você fica com o 9ºano. Logo aí pensei — Isto é a oportunidade que eu tenho, não fazer só o 6ºano. Isso disse eu logo para comigo — Eu não vou fazer só o 6ºano, eu vou fazer o 9ºano"* (Adulto certificado – E40.7). Quando se apercebeu que a realização do 9º ano era possível e que isso dependia de si, (re)considerou o seu objectivo e estabeleceu como meta a realização do 9ºano. Implicou-se no processo e mostrou que estava em condições de obter o certificado desejado: "com *muito trabalho, muita dedicação […] E foi com muito estudo […] a mim fazia-me falta, eu com as duas mãos agarrei-me para ter aquilo que me fazia falta*" (Adulto certificado – E40.7). A procura é frequentemente combinada e evolutiva, ou seja, aquilo que é referido como sendo a razão da procura do RVC altera-se ao longo do processo. Quando adere ao processo a pessoa chega com uma representação de si e do mundo, mas ao longo da formalização dos seus adquiridos, muda a imagem de si própria, o que lhe permite repensar os seus projectos de vida.

A realização do processo de RVCC, para além das consequências, por vezes imediatas, na progressão e mobilidade profissional e no acesso à formação profissional, dá lugar a outras mudanças, por vezes difíceis de captar e nem sempre imediatas. A identificação de conhecimentos e competências desconhecidos ou desvalorizados até ao momento, permite ao adulto despoletar um processo de auto-reconhecimento, com consequências positivas na sua auto-estima e auto-confiança, apresenta um elevado potencial formativo. O discurso dos adultos permite-nos confirmar a relação dialéctica entre as duas dimensões do reconhecimento (auto e hetero-reconhecimento), e entre este e a auto-estima, o que pode assumir repercussões muito importante em todas as dimensões da vida. O adulto descobre capacidades que desconhecia possuir, e adquire ou fortalece a confiança em si, o que tem um conjunto de efeitos na sua vida: *"Eu fiquei muito feliz porque ainda tenho essa capacidade [de aprender] […] fiquei com mais confiança em mim própria e acho que me soltei […] Senti um crescimento tão grande"* (Adulto certificado – E40.*10).* O processo de RVCC ao contribuir para aumentar a auto-estima e autoconfiança pode contribuir para grandes mudanças na vida destes adultos*: "foi o iniciar de uma vida nova, porque eu tinha ficado adormecida […] não pensei que ia alterar a minha maneira de ser, a minha forma de estar"* (E40.10*).*

A rentabilização das potencialidades formativas associadas a este processo de RVC, em geral, e ao preenchimento dos instrumentos, em particular, dependem, em simultâneo, da motivação e envolvimento dos adultos; do acompanhamento, orientação e apropriação do sentido do processo por parte dos próprios profissionais envolvidos no reconhecimento; e das

sinergias que se geram nas sessões colectivas. O processo de reconhecimento permite ao adulto identificar, perceber e apropriar-se do seu percurso de vida, dos seus saberes e competências. Os adultos apercebem-se que evoluíram ao longo da vida, realizaram aprendizagens e desenvolveram competências nos mais variados contextos. Verificam ainda que isso se ficou a dever, essencialmente, à diversidade de contextos e de experiências por que passaram, aos desafios e às suas características pessoais (curiosidade, persistência, motivação, empenho, atenção, capacidade de relacionamento interpessoal, gosto na aprendizagem). Esta ideia está presente no discurso de alguns adultos entrevistados: *"eu nunca tinha pensado que utilizava estas quatro áreas-chave na minha vida, no dia-a-dia"* (Adulto certificado – E41.8); "*apercebi-me que tinha aprendido no dia-a-dia*" (Adulto certificado – E41.9); *"[apercebi-me de um conjunto de saberes que possuía] a que eu não dava importância*" (Adulto certificado – E41.7); *"senti que aprendi o que não sabia, sabia e pensava que não sabia, aprendi que sabia, sabia muitas coisas*" (Adulto certificado – E40.11); "*eu próprio ao ler as coisas que escrevi fiquei orgulhoso de mim próprio, descobri que se calhar era ainda melhor do que aquilo que eu pensava que era*" (Adulto certificado – E40.9). As afirmações dos adultos certificados comprovam a importância do processo de RVCC no auto-reconhecimento, o que tem implicações directas e importantes na auto-estima, na autoconfiança e, em última análise, na formação.

Os adultos que percebem a lógica do processo de RVCC, implicam-se na reflexão e na (re)elaboração da experiência e conseguem rentabilizar as potencialidades formativas do dispositivo. Segundo Mezirow (2001), a experiência pode ser desenvolvida em três tipo de situações: no decurso de tarefas e problemas, neste caso induz à mudança de comportamento e/ou de esquemas de acção; através da reflexividade construída nas trocas com os outros e por via da reflexão sobre os adquiridos experienciais. Quando o adulto percebe a lógica do processo de RVCC, opera um retorno reflexivo sobre si mesmo, sobre o seu percurso e inicia um trabalho de conceptualização da experiência, o que tem efeitos formativos. A experiência é constituída por saber e saber-fazer, mas também por comportamentos, crenças, representações, medos e resistências acumuladas ao longo dos anos e, de tal modo integradas, que as pessoas não têm consciência de algumas das suas capacidades e atitudes e dos modelos mentais, que regem a sua acção. A reflexão e elaboração da experiência permitem "uma tomada de consciência essencial para que possam evoluir" (Karolewicz, 2000, p.27). É neste sentido que se pode afirmar que o RVCC é um processo com muitas potencialidades formativas, o que é destacado pelos interlocutores e adultos envolvidos.

O potencial formativo da reflexão sobre a experiência foi destacado por Kurt Lewin (1959), ao afirmar: "parece-me que tudo o que possa ser ensinado a alguém é relativamente pouco importante […] a única aprendizagem que influencia realmente o comportamento do indivíduo é aquela que ele próprio descobre e de que ele se apropria" (*cit. in* Karolewicz, 2000, p.188). Os profissionais de RVC referem que os adultos lhes transmitem, com frequência, que realizam aprendizagens nas sessões de reconhecimento, o que, na sua opinião, está relacionado com os resultados do processo reflexivo e de tomada de consciência: "*tomaram consciência de situações que consideravam sem importância […] aprenderam porque as despertou de alguma forma para qualquer coisa que era importante […] acham que aprendem, acho que se calhar é nesse sentido, porque não vejo que outras coisas lhes ensine"* (Profissional de RVC – E39.3). Os adultos entrevistados relacionam a dimensão formativa do processo de RVCC, essencialmente, com a apropriação e reconhecimento do seu percurso formativo: "*este ensinamento é muito importante na vida das pessoas, porque consegue ir buscar ao baú tudo o que lá estava acumulado e nós nem nos apercebemos dos conhecimentos que temos*" (Adulto certificado – E40.10); "*acho que aprendi bastante, algumas coisas já sabia mas estavam adormecidas, acima de tudo transmitiu-me confiança em mim própria*" (Adulto certificado – E41.8). O processo de RVCC possibilita a descoberta de competências que antes desconheciam e/ou desvalorizavam: "*descobri coisas em mim a que não dava valor, descobri coisas que para mim eram a rotina e que não me apercebia o valor que tinham, e que nem todos possuíam aqueles saberes, nem todos sabiam fazer o que eu sei. […] Achava que era normal saber, depois descobri que era preciso ter certas competências para fazer o que fazia, nunca me tinha apercebido que tinha essas competências"* (Adulto certificado – E41.7). O processo de RVCC pode inverter a tendência que os adultos pouco escolarizados têm para subestimar o seu percurso de vida, a sua experiência, os seus conhecimentos e capacidades: "*às vezes, deitamo-nos um bocadinho abaixo, às vezes é preciso serem os de fora a dizerem que somos capazes*" (E39.7). A reflexão sobre o percurso de vida e a análise das competências permitem aos adultos a descoberta do valor do que a vida lhes ensinou.

O processo também ajuda a despertar novos interesses e o desenvolvimento de competências de leitura e escrita: *"fui para ali parece que a minha mente se começou a desenvolver mais […] eu leio os jornais... comecei a ler mais depois de ir ao Centro, habituei-me a ler porque eu tinha problemas em* perceber" (Adulto certificado – E40.10); "*hoje vejo que tenho muito mais facilidade na escrita, não pareço a mesma […] a minha cabeça abriu-se... parece que se fez luz, eu fiquei a ver as coisas de outra maneira, mesmo a interpretar […] agora comecei a ficar muito mais atenta a certas coisas… Às notícias, e até mesmo a ler o jornal […] gosto de ler*

o jornal para estar minimamente informada" (Adulto certificado – E40.10). Através do processo, os adultos para além de se consciencializarem dos saberes que possuem, interiorizam a importância da aprendizagem experiencial e da formação ao longo da vida, o que mais facilmente os pode aliciar a procurar situações formais de aprendizagem. O orgulho e a valorização do percurso de vida e das aprendizagens realizadas são destacados na afirmação: "*Eu nunca pensei, quando cheguei ao fim do dossier que li o dossier e disse — Espectacular! Gostei muito, espectacular, como a gente consegue ir buscar coisas que se calhar durante o dia-a-dia a gente não se lembra delas […] [tenho] muito orgulho no que aprendi ao longo da vida*" (E40.7). O adulto, ao perceber o seu potencial, está preparado para as mudanças e começa, progressivamente, a (re)definir as suas opções e os seus projectos. As equipas dos CRVCC tentam rentabilizar os efeitos do processo na abertura e disponibilidade para a mudança, em geral, e para a aprendizagem, em particular, incentivando os adultos a encarar o processo de RVCC, não como uma meta, mas como um meio para o prosseguimento de outros percursos formativos. Para Dewey (1960, p.57) "a atitude mais importante que se pode formar é o desejo de continuar a aprender" (Dewey, 1960, p.57) e esse é um mérito do processo de reconhecimento de adquiridos e das equipas dos Centros. No discurso dos adultos entrevistados é bastante evidente a interiorização desta mensagem, por isso, alguns decidiram prosseguir estudos e outros, apesar de no momento ainda não o terem feito, estão motivados para o fazer no futuro.

O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais pode contribuir para a criação de uma imagem positiva da formação, nomeadamente, de modalidades educativas formais e isso é evidente quando os adultos consideram o processo vivido no CRVCC como uma experiência positiva. Quando isso acontece, os adultos reconciliam-se[16] com os processos educativos formais e com a formação em geral, passando a atribuir uma maior importância aos processos de aprendizagem informal, pois têm consciência que foi ela que, no seu caso, lhes permitiu o acesso à certificação escolar. O incentivo para a continuação de estudos é visível, nalgumas pessoas que aceitaram o desafio e frequentam o ensino recorrente: "*fiz o 10º ano, este ano já estou no 11º ano, já fiz umas 12 Unidades […] se calhar deram-me força para continuar a estudar*" (Adulto certificado – E39.7). O prosseguimento de estudos, por via do ensino recorrente, é referido por outro adulto entrevistado: *"[a obtenção do 9ºano] levou-me novamente para o recorrente para fazer o secundário, estou a concluir o secundário, estou no 12º ano"* (E39.10). No momento de realização da entrevista, este adulto já falava no acesso

[16] Alguns adultos certificados nos CRVCC inscrevem-se, posteriormente, no ensino recorrente e em cursos de formação profissional.

ao ensino superior como um projecto bem definido*: "de momento a ideia que tenho é de apostar num curso [superior] na área social, que é a área onde tenho trabalhado nos últimos 5, 6 anos, gostava*" (Adulto certificado – E39.10). Alguns adultos, após a finalização do processo de RVCC, inscreveram-se no ensino recorrente, mas abandonaram.

Em suma, pode dizer-se que o reconhecimento de competências realizado nos três Centros é um processo com inúmeras potencialidades formativas para os adultos envolvidos, que decorrem de um conjunto de factores que se influenciam mutuamente, destacando-se os seguintes: a natureza reflexiva do processo incidindo na história de vida do adulto; a compreensão e apropriação da lógica do processo pelo adulto; o tipo de instrumentos utilizados; a apropriação do sentido dos instrumentos, por parte dos adultos e dos profissionais dos Centros; a natureza e orientação do acompanhamento realizado pelos profissionais dos Centros; o recurso à expressão oral e escrita e as sinergias que se geram nas sessões em pequenos grupos.

3.7. A emergência e alteração de actividades profissionais

3.7.1 Emergência de uma nova actividade profissional — o profissional de RVC

O profissional de RVC corresponde a uma nova actividade profissional que emergiu com o processo de reconhecimento, validação e certificação de competência realizado nos CRVCC. Estes profissionais têm um papel muito importante em todas as fases do processo e assumem um conjunto diversificado de funções, como se depreende da leitura do quadro anterior e da afirmação que se segue: "*Participo em todas [as fases]. Eu faço o reconhecimento, na validação sou eu juntamente com os formadores que avaliamos o dossier e decidimos a formação […] a única coisa que não faço é a formação, mas estou sempre por trás do processo"* e acrescentou *"Depois é elaborado, antes do júri, um relatório com base no dossier e nas formações, esse relatório é feito por mim e pelos formadores […] e no momento do júri eu estou presente para fazer a minha avaliação do processo da pessoa e também preparo a pessoa para o júri*" (Profissional de RVC – E39.2). A importância do papel do profissional de RVC é reconhecida pelos adultos: "*desde o primeiro dia recebeu-me sempre muito bem e acompanhou sempre todo o meu processo até ao fim, teve um papel muito importante*" (E39.10). Embora o profissional de RVC assegure um conjunto diversificado de funções, pode considerar-se que a sua principal função é relativa ao reconhecimento de competências dos adultos.

No desempenho desta função, os profissionais de RVC têm como objectivos explorar os percursos de vida de cada adulto de forma a recolher elementos que lhe permitam inferir em que medida este apresenta as competências do referencial, bem como motivar e envolver o adulto num processo de reflexão, auto-análise, auto-reconhecimento e auto-avaliação. Na fase de reconhecimento, o trabalho dos profissionais de RVC é, sobretudo, orientado para o apoio na (re)elaboração da experiência e na identificação de ligação entre os adquiridos experienciais e as competências do referencial, o que é notório na afirmação: "*A minha função é ajudar, mas tem que partir deles"* (Profissional de RVC – E39.3). A interiorização do papel do profissional de RVC, por parte dos adultos, é coincidente: *"Ela metia as cartas na mesa [explicava o que se pretendia] e depois nós fazíamos, quando as pessoas tinham dificuldade ela estava sempre a ver"* (Adulto Certificado – E41.9). A afirmação de outro adulto expressa a mesma opinião: "*A Dra. esclarecia, mas não directamente, não dava a resposta […] mas de qualquer maneira ela fazia conversa, que nos permitia... a mim uma dúvida ou outra que tive […], ela ajudou-me a contorná-la, sem me pegar na mão, mas era o suficiente para eu captar*" (E39.8).

Os profissionais de RVC procuram reconhecer e, em simultâneo, promover o autoreconhecimento: "*é consciencializar a pessoa se tem ou não competências, para ela própria tomar essa consciência* (Profissional de RVC – E39.2). Os adultos entrevistados referem que o processo, em geral, e o profissional de RVC, em especial, explora a dialéctica existente entre o auto e heteroreconhecimento: *"fazia-me ver as coisas de outra forma, ver a importância que as coisas tinham, eu talvez não lhe soubesse dar essa importância […] a gente às vezes não sabe bem as competências que tem para realizar as coisas"* (E39.9). Os adultos reconhecem a importância do profissional de RVC no apoio, confiança e valorização do outro, "*ela foi sempre impecável, teve sempre um cuidado extremo, dizia — Não se preocupe! […] Ela deu-me um crescimento interior e uma auto-confiança"* (E40.10). Na fase de reconhecimento, os profissionais de RVC incentivam o adulto a explicitar as suas experiências e adquiridos, para que possam fundamentar o parecer de validação junto dos formadores. Por vezes, confrontam-se com situações em que possuem muita informação sobre o adulto, mas que não está registada no dossier, o que resulta, por um lado, de elementos recolhidos informalmente ao longo das sessões e, por outro lado, porque os adultos nem sempre escrevem o que relatam na exposição oral. Os elementos que fundamentam a validação constam no dossier do adulto e são recolhidos pelas equipas ao longo do processo de RVCC. Durante as sessões de reconhecimento, os profissionais de RVC recolhem um conjunto de dados[17] sobre o adulto que lhes permite fundamentar a validação em determinadas áreas, o que ressalta na afirmação: "*toda a ideia que*

[17] Por exemplo: as questões da oralidade, da discussão de ideias, do respeito pela diferença, etc.

eu formei acerca do adulto, muita das vezes nem metade dessa ideia consta do dossier, porque muita das competências que eu reconheço também é da oralidade, das conversas informais que surgem durante o reconhecimento" (Profissional de RVC – E39.2).

A validação de competências é, igualmente, uma das funções que o profissional de RVC assegura ao emitir, junto do formador de RVC, um parecer sobre as competências que o adulto evidenciou ao longo do processo. O papel dos profissionais de RVC na validação é mencionado nos seguintes termos: "*Todos os profissionais deste Centro […] avaliam as competências nas quatro áreas"* (Formador de RVC – E40.5). O papel do profissional na validação é destacado na afirmação: "*após o termo do reconhecimento de competências, normalmente faço uma análise individual, sobre o adulto, onde vou tentar sistematizar numa folha as evidências e as competências que vão de encontro ao referencial de competências-chave"* (Profissional de RVC – E39.2). Após concluída a análise das competências do adulto, alguns profissionais de RVC procuram delinear o plano formativo mais adequado, proposta que apresentam aos formadores. A participação e contributo do profissional de RVC na proposta de validação são tanto maiores, quanto mais experiência estes tiverem no processo. Quando a experiência no processo de RVCC é reduzida, os profissionais de RVC têm uma maior tendência para delegar no formador a validação de competências. No entanto, a validação é realizada em equipa, entre os profissionais de RVC e os formadores, resultando de uma negociação: "*mostro o dossier e tento fundamentar o porquê daquele adulto precisar ou não de formação e também recolher a opinião deles porque há determinadas competências ou experiências profissionais que eu não consigo reconhecer"* (E39.2). A complexidade inerente à validação exige um trabalho em equipa. Os técnicos dos Centros referem, com alguma frequência, a importância de se cruzarem pontos de vista diferentes sobre o mesmo adulto.

Os instrumentos de mediação são elementos fundamentais para garantir a eficácia do processo de reconhecimento, a motivação e implicação dos adultos, daí a importância da sua adequação. Os profissionais de RVC pelo facto de assumirem o acompanhamento na maior parte das sessões de reconhecimento, estão muito atentos às dificuldades que os adultos revelam para (re)elaborar a experiência através dos instrumentos de mediação e às (im)possibilidades de articulação entre o conteúdo referido nestes instrumentos e as competências do referencial. Este tipo de vigilância está patente na afirmação: "*Se detecto alguma falha digo logo aos meus dois outros colegas — O que é que vocês acham deste instrumento? Está a resultar convosco? E tento ver se o problema é meu na aplicação ou se realmente é um problema comum aos três. Se é comum aos três tentamos resolver, pela nossa experiência como é que se devia modificar. Se é um problema meu ou de algum dos meus*

colegas, os outros dois tentamos mostrar como aplicamos e como superámos a dificuldade" (Profissional de RVC – E39.2). A concepção e alteração destes instrumentos é assegurada pela equipa dos Centros. Porém, os profissionais de RVC têm um papel essencial no apoio e esclarecimento dos adultos relativamente ao preenchimento dos instrumentos, na rentabilização destes instrumentos para a (re)elaboração da experiência e na orientação da reflexão suscitada pelos instrumentos.

O acolhimento e inscrição do adulto no processo e a divulgação do Centro são também funções asseguradas pelos profissionais de RVC. Num dos Centros, o acolhimento e a inscrição são uma função da exclusiva responsabilidade do profissional de RVC. Nesse Centro, a fase de acolhimento e inscrição é um momento de recolha de informação sobre o adulto, que permite fazer uma orientação para outras oportunidades formativas, quando se percebe que o perfil apresentado pelo adulto não se adequa ao processo de RVCC. Os profissionais de RVC têm um papel fundamental na identificação e orientação dos adultos que não reúnem as condições necessárias para realizar o processo de RVCC com sucesso. É indispensável ter presente que o processo de RVCC não pode ser um sistema de insucesso suplementar. Como tal, as equipas dos Centros, em geral, e os profissionais de RVC, em particular, procuram efectuar uma triagem eficaz e rápida para evitar a permanência prolongada de adultos que não apresentam o perfil para realizar o processo de RVCC. Estas funções que têm subjacentes dificuldades e tensões são fundamentais para evitar efeitos negativos e perversos do RVC. Os profissionais de RVC informam o adulto sobre a lógica do processo, explicitam as suas fases e o referencial, o que permite a compreensão e preparação dos adultos para o RVCC.

Os profissionais de RVC estabelecem também contacto com os formadores, quando os adultos frequentam a formação, o que é mencionado na afirmação: "*Tento saber como estão a aderir à formação, se está a correr bem, se estão empenhados"* (Profissional de RVC – E39.3). O profissional de RVC é quem estabelece uma relação mais próxima com os adultos ao longo do processo, isto porque, por um lado, o preenchimento dos instrumentos de mediação ocupa a maior parte das sessões do processo de RVCC, por outro lado, o tema que abordam nas sessões de reconhecimento é, essencialmente, a experiência de vida dos adultos. Esta ideia é destacada na afirmação: "*Nós somos as pessoas que têm mais contacto com os adultos, acompanhamos sempre o percurso deles"* (Profissional de RVC – E40.3). Os profissionais de RVC promovem a rememoração da experiência de vida, o diálogo, a explicitação das actividades para cada função/tarefa, a escrita, o debate, a cooperação e as relações interpessoais entre os elementos do grupo.

Para acompanhar os adultos na (re)elaboração da experiência e na identificação dos adquiridos experienciais, é fundamental o conhecimento das profissões, como refere um profissional de RVC: *"requer da nossa parte um grande nível de conhecimentos, não teóricos, mas das experiências profissionais, o que é que esta profissão faz, o que é aquela esta faz? Qual é o conteúdo programático deste curso?*" (E39.2). O conhecimento das profissões é fundamental, sobretudo quando se trata do acompanhamento de adultos pouco escolarizados, devido à dificuldade acrescida que mostram na compreensão da lógica do RVC e na (re)elaboração da experiência. Os profissionais de RVC recolhem elementos sobre as profissões, de modo a ajudar o adulto a (re)elaborar a sua experiência e a identificar os seus adquiridos, como se percebe na afirmação: "*Tentamos perceber os perfis e também tentamos ver as competências daquela profissão […] tento confrontá-los um pouco com as competências que são inerentes àquela profissão, para ver se realmente eles as têm ou não*" (Profissional de RVC – E39.2).

No exercício das suas funções, o profissional de RVC assume várias posturas — a de *animador*, a de *educador* e a de *acompanhante* — que variam em função das situações e do que lhe é solicitado pelo adulto. Adopta uma postura de *animador*, quando gere de uma forma dinâmica as sessões de reconhecimento que se realizam em pequenos grupos, promovendo discussões e reflexões conjuntas e reforçando situações de entreajuda que surgem espontaneamente entre os adultos. Assume-se como *educador*, quando explica o processo, dá informações sobre a organização do dossier e o preenchimento dos instrumentos de mediação e quando esclarece as dúvidas dos adultos ao longo do processo. Adopta uma postura de *acompanhante*, quando ao longo do reconhecimento ouve a narração do percurso de vida do adulto, motiva o adulto a reflectir sobre o passado, o presente e a perspectivar o seu futuro e quando o ajuda no processo de tomada de consciência. Esta última postura é a mais significativa da actividade do profissional de RVC e é a que melhor se enquadra nos pressupostos do próprio processo, "*costumo dizer que a responsabilidade aqui não é só minha, há co-responsabilidade — Eu oriento os meus amigos e os meus amigos participam activamente. É essa dialéctica que há"* (Profissional de RVC – E40.3). O apoio na reflexão e explicitação do vivido é referido pelos adultos: *"eles queriam conhecer a pessoa profundamente e pediam-nos para descrever o que aprendíamos, o que fazíamos, havia um sentido de nos conhecerem profundamente*". Ao assumir uma postura de acompanhante, o profissional de RVC está a ser "um facilitador, um passador [...], um emancipador" (Lhotellier, 2001, pp.196). O que é mencionado por um adulto entrevistado: *"eu dizia que não tinha certas coisas e a Dra. dizia-me assim — […] quando faz uma chamada, sabe como é que a reencaminha a chamada, sabe qual é que vai fazer primeiro,*

sabe qual é a mais importante, tem essa competência! — É verdade não me tinha apercebido disso!" (E40.10). O apoio do profissional de RVC é fundamental para despoletar o processo de auto e heteroreconhecimento. Seguindo a perspectiva de Guy Le Bouëdec (2001a, p.24) "acompanhar é ir com alguém, ao lado de, ir em companhia". O profissional de RVC faz um percurso com o adulto enquanto este fala e escreve sobre a sua vida. Durante esse percurso de organização do dossier pessoal, o adulto é o "actor principal", o profissional de RVC apoia e ajuda, mas não se coloca no lugar do adulto ou no centro da acção, "não dirige os acontecimentos" (Le Bouëdec, 2001a, p.24).

O profissional de RVC garante um acompanhamento personalizado e torna-se um aliado do adulto. O acompanhamento, por parte do profissional, é fundamental em toda a fase de reconhecimento. É esta relação de ajuda personalizada que permite orientar o adulto, motivá-lo, aumentar a sua implicação, promover o auto-reconhecimento e a auto-estima. Como afirma um profissional de RVC: "*O meu papel […] é ser um mediador […] o protagonista do processo não posso ser eu, o protagonista do processo tem que ser o próprio adulto"* (E39.4) Os profissionais de RVC incentivam o adulto a implicar-se no processo e a apropriar-se das suas competências*: "o processo tem que ser centrado na reflexão que a pessoa faz sobre o seu próprio percurso de vida e não na interpretação que eu faço da mesma"* (Profissional de RVC – E39.4).

Durante o acompanhamento do processo de RVCC o profissional assume posições distintas. Tomando como referência a tipologia apresentada por Robert Stahl (2001, p. 104), na maioria das vezes, adopta um registo de *escuta*, ajuda o adulto a construir a narração do seu percurso de vida, questiona-o, e orienta a sua reflexão; por vezes, adopta um registo de *análise*, que é, essencialmente, notório quando diagnostica as competências do adulto a partir da narração e do referencial. Também pode dizer-se que adopta um registo de *influência*, quando confronta o adulto com a análise que realizou, o que é fundamental para lhe promover a tomada de consciência. Os profissionais de RVC, quando assumem um registo de influência, utilizam-no, por norma, como estratégia para valorizar o adulto, para lhe transmitir confiança nas suas capacidades e para promover o auto-reconhecimento do adulto, o que é muito importante no caso dos adultos que realizam o processo de RVCC.

Os adultos pouco escolarizados sentem-se, na maioria das vezes, estigmatizados pela sua reduzida escolaridade, ignorando e desvalorizando as suas experiências, saberes e competências. Os adultos afirmam que a abordagem do profissional de RVC lhes transmite segurança, o que se revela muito positivo: *"transmite segurança, sem margem de dúvida, ela incentiva ao máximo, acho que é uma pessoa com quem dá gosto trabalhar"* (Adulto certificado – E39.8)*; "a Dra. tinha uma paciência muito grande, e depois de conseguir apanhar o ritmo*

[ultrapassei o bloqueio inicial]" (Adulto certificado – E40.10). A adopção dos diferentes registos na situação de acompanhamento depende do adulto em processo, da dinâmica que se gera ao longo das sessões e das competências do profissional. De qualquer modo, a atitude adoptada pelo profissional de RVC carece de vigilância permanente por parte dele próprio e das equipas, porque "o acompanhamento não é neutro" (Le Bouëdec, 2001c, pp.104).

O profissional de RVC, quando assume uma postura de acompanhamento, manifesta uma atitude de valorização do outro, de escuta positiva e empática. Como refere Le Bouëdec, (2001b), "entre as qualidades de bases de um bom acompanhante, eu insisto sobre a humildade, a autenticidade, a espontaneidade, a generosidade, a abertura de espírito, o respeito pela diferença, a escuta empática, e a capacidade de suportar os silêncios" (p.49). A relação, numa situação de acompanhamento, é desconhecida para o adulto e construída pelo profissional através da sua experiência de trabalho. A metáfora do "advogado de defesa" mencionada por um profissional de RVC entrevistado é um bom exemplo, porque dá elementos sobre o posicionamento a adoptar tanto pelos adultos como pelos próprios técnicos envolvidos: *"Costumo dizer aos adultos — Vocês olhem para mim como a advogada de defesa, e o advogado de defesa está aqui para vos ajudar"* (Profissional de RVC – E39.2). À semelhança do advogado de defesa, o profissional de RVC deverá ter acesso às provas, para criar uma argumentação em favor do adulto*: "mas eu só vos posso ajudar se me derem provas, e as provas que eu preciso da vossa parte são as evidências e são as competências que vocês adquiriram no vosso percurso de vida"* (Profissional de RVC – E39.3).

Os elementos em análise dizem respeito ao passado do adulto *"não é em tribunal que nós vamos decidir nada, não é aqui que vocês ficam inocentes ou culpados, o que já está feito já está feito*" (Profissional de RVC – E39.3). Assegurar a colaboração do adulto é fundamental: "*quero é que vocês me ajudem a defender da melhor forma. Eu sou um advogado de defesa... por isso eu só vos posso ajudar se vocês me trouxerem as provas"* (Profissional de RVC – E39.3). Esta explicação, ao recorrer a uma profissão conhecida de todos, facilita a compreensão da lógica do processo de RVCC e do papel do profissional de RVC no acompanhamento do adulto. O profissional de RVC está presente ao longo de todo o processo e, nesse sentido, também pode assumir-se e ser entendido como um "gestor", ou seja, alguém que organiza, disponibiliza e recolhe a informação e assegura o correcto funcionamento do dispositivo: "*ele explicou-me que era como que um gestor do processo, que estava ali quando eu precisasse — Quando tiver uma dúvida venha-me perguntar, quando passarmos ao passo em frente eu vou estar aqui para lhe explicar o que vai ser o passo em frente, e na altura de validar as competências eu também vou estar presente para dizer à pessoa e explicar à pessoa quem você*

é, aquilo que já conseguiu até aqui, aquilo que já me mostrou saber, vou ser quase um gestor do seu percurso aqui dentro" (Adulto certificado – E40.9).

Os adultos têm dificuldade em perceber esta nova relação social baseada no acompanhamento, o próprio profissional de RVC sente dificuldades em situar-se neste novo tipo de relação social e constrói/ajusta as suas funções e atitudes no decurso da actividade e no contacto com os seus colegas, o que é notório na afirmação: *"Foi um choque no início e gradualmente foi-se tornando uma actividade extremamente gratificante e importante. Mas recordo-me de ter tido aquele impacto no início. Como é que faria? Foi importante apoiar-me neles, nos meus colegas que já estavam, já tinham experiência"* (Profissional de RVC – E40.4). A construção desta nova actividade profissional faz-se na acção, no contacto com os colegas e com os adultos: "*Aprendo com as experiências [dos adultos], depois utilizo essas experiências como exemplo no trabalho com os outros adultos"* (Adulto certificado – E39.3). Estes profissionais realçam as aprendizagens realizadas no contacto com os adultos, nomeadamente, na recolha de elementos sobre os conteúdos funcionais e as competências das profissões, estas informações são estruturantes do seu desempenho.

A forte componente relacional desta nova actividade é uma dimensão destacada como positiva pelos profissionais de RVC: "*a proximidade que temos com as pessoas, o feedback positivo que elas nos dão do nosso trabalho também é importante para nós*" (E39.4). O que é corroborado por outro profissional de RVC: "*É muito gratificante para nós quando elas dizem que foi o sítio onde se sentiram melhor tratadas e quando dizem — Vou ter saudades daquela sala e agora nunca mais vou voltar!"* (E39.2). As condições em que exercem as suas funções e a complexidade das mesmas podem suscitar dilemas, como se verifica na afirmação: *"a pressão que surge inerente a todas as respostas que temos que dar, à DGFV, à [entidade responsável pelo CRVC] e aos adultos, e às vezes às entidades dos adultos, às vezes sentimo-nos um «boneco» que vai e vem e que tem que responder a todos e isso incomoda-me um pouco, gostava de trabalhar um pouco com mais calma e mais tempo*" (Profissional de RVC – E39.3). A exigência desta nova actividade profissional é reforçada na afirmação: "*Para além de nós termos que lidar com a parte burocrática do processo, as actas, os relatórios, a análise do dossier, o estar com as pessoas é muito cansativo, principalmente nos grupos […] Eu às vezes chego ao fim do dia cansadíssima e a sentir que fui quase «sugada», «explorada», e mais isto, e mais aquilo, e mais o outro*" (Profissional de RVC – E39.3). À semelhança de outras actividades profissionais de carácter relacional, a actividade do profissional de RVC é motivante mas também muito exigente.

Na fase de reconhecimento, os profissionais de RVC apelam à (re)elaboração da experiência, o que envolve processos cognitivos e emotivos e a gestão dos sentimentos nem sempre é fácil: "*É complicado. Às vezes apetece chorar com eles, mas na nossa posição não podemos deixar que isso aconteça. Tento dizer que chorar é humano, o propósito não é esse, mas que também faz parte do processo*" (E40.4). O profissional de RVC, ao assegurar o acompanhamento, manifesta-se interessado na pessoa, na sua experiência e assume uma posição de ouvinte; por outro lado, o adulto é incentivado a falar sobre a sua experiência, o que pode originar situações em que o profissional é encarado como um confidente, como se verifica na afirmação: "*Não é apenas uma envolvência profissional, às vezes vai além disso. Uma envolvência pessoal, contam-nos problemas deles, é um desabafo, não têm ninguém que as ouça, senão nós. É um bocado complicado para nós"* (E40.4). A visibilidade e valorização social do processo de RVC são processos lentos, mas fundamentais para os adultos e para as equipas. A afirmação que se segue destaca o reconhecimento da importância do trabalho das equipas, por parte dos adultos, mas também da comunidade: "*As pessoas conhecem o nosso trabalho, gostam do nosso trabalho, falam bem do nosso trabalho, sentem necessidade do nosso trabalho porque sabem que é útil, dão-lhe importância […] é valorizado tanto por entidades, como pela própria população*" (Profissional de RVC – E39.2).

Os profissionais de RVC podem considerar-se "passadores", no sentido em que Christine Josso (2005, pp. 119) refere, porque estão preocupados em saber para onde é que a pessoa quer ir e tentam perceber o tipo de ajuda que lhe podem prestar, durante um certo período, nessa caminhada. Os profissionais de RVC, no exercício das suas funções, apelam à reflexão e motivam os adultos para a mudança, aspectos considerados indispensáveis na função dos formadores de adultos, quando se pretende garantir um processo de aprendizagem transformadora. Na perspectiva de Jack Mezirow (2001, p.239) os objectivos da formação de adultos consistem em "ajudar os aprendentes a desenvolver as suas capacidades de reflexão crítica, a participar plena e livremente no diálogo, a orientar-se racionalmente, e a orientar as etapas do seu desenvolvimento que os conduza a perspectivas de sentido mais englobantes, mais discriminatórias, mais permeáveis e mais integradoras da experiência" (p.239). É neste sentido que se pode considerar que a rentabilização das potencialidades emancipadoras, inerentes ao processo de RVC, depende bastante do trabalho e da atitude dos profissionais de RVC. Mezirow (2001, p.238) defende que enquanto "profissionais da formação de adultos, devemo-nos mobilizar para ajudar o aprendente a desenvolver, através de uma participação efectiva no diálogo crítico, as suas capacidades de imaginação e de intuição, de reflexão crítica sobre as suas conjecturas e a sua exigência de racionalidade". Para além de diversificadas, as

funções do profissional de RVC são complexas, o que se repercute no seu desempenho e é notório no discurso dos interlocutores. Os profissionais de RVC evidenciam a sua motivação e identificação com o projecto de RVC: "*aliciou-me imenso porque é um projecto a que eu dou muita importância, acho que tem muito sentido, faz muito sentido existir e estava muito empenhada e muito motivada […] é bastante exigente, eu entrego-me de corpo e alma àquilo que faço, gosto muito deste trabalho*" (Profissional de RVC – E39.3). No entanto, também destacam as dificuldades, dilemas e pressões que sentem no dia-a-dia.

As equipas dos CRVCC percepcionam o carácter inovador, complexo e recente das práticas de RVC como desafios que devem rentabilizar para evoluir profissionalmente. Os profissionais de RVC, pelo facto de estabelecerem contacto com o adulto num período mais prolongado e assumirem o acompanhamento, afiguram-se elos muito importantes para o apoiar e ajudar a contornar as suas dúvidas, receios, ansiedades, medos, inseguranças e dificuldades, evitando, assim, as desistências e o possível efeito negativo dessa situação na pessoa. Os adultos entrevistados destacam a importância das suas funções ao longo do processo: "*para mim é um elo de conservação de todos os que começam e acabam, porque se ele lá não tivesse parte deles não iam até ao fim […] ele tem qualquer coisa dentro dele que sabe como é que há-de entrar em cada um […] — Você é inteligente! [dizia] Ajudou-me muito"* (Adulto certificado – E40.11)*; "é espectacular, é um amigo, é mais um amigo […] o dossier pessoal foi elaborado com o acompanhamento [dele] […] foi um grande amigo que me ensinou muito, muito, e ajudou-me muito […] atenção que ele não facilita, a nível do trabalho ele não facilita […] nesse aspecto acho que faz muito bem em ser exigente"* (E40.7). O profissional de RVC é associado a alguém que valoriza, reconhece e defende a pessoa e os seus saberes, como se pode verificar na afirmação de outro adulto: "*O Dr. foi quase o meu advogado de defesa, uma pessoa que chega ao pé do Júri e diz — Esta pessoa é boa nisto, naquilo. O Dr. para mim foi a pessoa que me defendeu e que me gabou mais vezes"* (E40.9).

Apesar dos constrangimentos, os elementos das equipas dos Centros estão motivados e empenhados em contribuir para a edificação destas novas práticas de educação de adultos e salientam os contributos formativos decorrentes desse envolvimento. Os profissionais de RVC destacam aprendizagens que realizam no contacto com os restantes elementos das equipas do Centro e no contacto com os adultos em processo: "*Todos os dias aprendo. Lido com pessoas mais novas, mais velhas, da minha idade. Não estou a falar dos meus colegas estou a falar dos adultos com quem trabalho […] Todos os dias aprendo, eles comigo e eu com eles […] Aprende-se a dar valor às pessoas […] tenho aprendido muito com eles*" (Profissional de RVC – E40.4). Opinião semelhante é corroborada por outra profissional de RVC: "*lembro-me de todos eles... é*

engraçado nós marcamos a vida das pessoas mas as pessoas também marcam a nossa... é o que levo melhor daqui! É verdade, o saber que estou a contribuir para ajudar pessoas, o saber que eu própria estou a crescer enquanto pessoa com a ajuda e as experiências deles, é muito importante, é muito positivo" (E39.2). A dimensão formativa dos contextos de trabalho é manifesta no caso dos CRVCC, porque as equipas contribuíram e continuam diariamente a contribuir para a construção e aperfeiçoamento do dispositivo: "*eu aprendi aqui e aprendi a trabalhar, eu aprendi muitas competências aqui nesta experiência"* (Profissional de RVC – E39.2).

No discurso dos profissionais de RVC, é notório que aprendem "através da prática, por ajustamentos sucessivos" (Bouëdec e Pasquier, 2001, pp.16), mas que também valorizam bastante a formação contínua, considerando-a essencial para a sua evolução profissional. O carácter recente e inovador desta nova actividade profissional permite uma aprendizagem permanente, o que é entendido como positivo, "*ainda hoje continuo nessa aprendizagem diária com as situações dos adultos que é o que mais nos ensina, aprender com eles para poder ajudar os outros*" (E39.3). Os profissionais de RVC têm vindo a construir esta nova actividade, através de um processo permanente de ensaio-erro e de "bricolage", através da experiência que acumulam diariamente, no trabalho que desenvolvem com os adultos. A emergência do profissional de RVC nos CRVCC dá lugar ao nascimento de uma actividade profissional que, para benefício de todos os que participam neste processo, deve ser definida e baseada num suporte legal. Importa, clarificar e definir as funções e actividades deste novo profissional, as competências requeridas para o exercício da profissão, assim como, as regras éticas e deontológicas pelas quais se deve orientar. A reflexão sobre a sua prática profissional é essencial na construção desta nova actividade.

3.7.2 Alteração da actividade do formador — o formador de RVC

Os formadores, integrados nas equipas dos CRVCC, asseguram um conjunto de funções que dão lugar à mudança do conteúdo funcional da actividade profissional do formador. Os formadores do processo de RVCC assumem um conjunto diversificado de funções. Os formadores RVC desempenham funções ligadas ao reconhecimento e validação de adquiridos experienciais e competências, distanciando-se da função habitualmente associada aos formadores — a transmissão de saberes — o que é notório na afirmação: "*continuo a dar aulas na escola e lá ensino e aqui não. Aqui tento saber o que as pessoas sabem, é uma coisa*

diferente" (Formador de RVC – E40.5). Os interlocutores assumem a diferença de funções: "*nós vamos partir do conhecimento intuitivo, já adquirido*" (Formador de RVC – E39.5). Esta ideia é também confirmada na afirmação: "*tentamos valorizar ao máximo as competências que a pessoa adquiriu ao longo da sua vida*" (Formador de RVC – E39.6).

Os formadores destacam que o processo de RVCC não tem como objectivo a realização de aprendizagens, mas o reconhecimento das aprendizagens realizadas: "*aqui não se fala tanto em aprendizagens, aqui eles têm é que mostrar as aprendizagens que realizaram*" (Formador de RVC – E40.6). Ou seja, o processo incide no reconhecimento e validação o que é evidente na afirmação: "*para se viver tem que se ter imensas competências na área da Matemática e são essas competências que eu quero ver se dão para o patamar B2 ou B3*" (Formador de RVC – E41.4). A lógica inerente ao reconhecimento e validação é interiorizada pelos adultos: "*eu tinha que arranjar alguma coisa que soubesse fazer, eles disseram — Tem que fazer um orçamento. Não diziam que tinha que ensinar, diziam que tinha que fazer*" (Adulto certificado – E40.11).

A mudança na actividade do formador resulta da especificidade do trabalho realizado nos CRVCC, o que contribui para aumentar a diversidade e mutabilidade dos perfis destes profissionais. Como refere Véronique Leclercq (2005): "as missões da formação são constantemente redefinidas, e os contornos da profissão são vagos e de geometria variável" (p.110). A diversificação de práticas de educação de adultos nas sociedades contemporâneas induz também a mudanças significativas na actividade do formador, como refere Bernard Liétard (1992), "estes profissionais conhecem uma diversificação crescente das suas funções" (p.139). Os formadores RVC, para assegurarem um desempenho adequado têm de desenvolver competências específicas, bastante distintas das que lhe eram solicitadas quando exerciam as suas funções como professores do ensino regular ou como formadores de adultos no domínio da formação profissional. As funções do formador de RVC exigem-lhe o desenvolvimento de novas competências profissionais: "*inicialmente achei um bocado esquisito, porque o que fazia antes não era bem o que tinha que fazer aqui. No fundo o que eu fazia era dar formação às pessoas, era passar-lhes conhecimentos, e depois testá-los sobre esses conhecimentos. Aqui as coisas são um bocado ao contrário, foi esquisit*o" (Formador de RVC – E40.5). Para ultrapassar as dificuldades iniciais os formadores têm de construir novos saberes profissionais: *"O que é que eu tentei fazer? Foi usar toda a experiência que já tinha e adaptá-la aqui. Houve algumas dificuldades iniciais para perceber algumas coisas, mas aos poucos e poucos ultrapassaram-se, o processo aqui era certificar competências*" (Formador de RVC – E40.5).

Os formadores participam, pontualmente, no reconhecimento e as suas principais funções são: a validação de competências, a realização da formação complementar, a

interpretação, descodificação e sugestões de alteração do referencial de competências-chave e a reformulação/concepção de situações-problema. As estratégias adoptadas pelos formadores para o reconhecimento dependem das características dos adultos e do conhecimento que têm do seu percurso de vida: "*tentei saber um pouco de cada um […] acabei por me agarrar mais à parte do dossier, o que eles iam fazendo, o que iam preenchendo no kit […] fui de certa forma fazendo a entrevista a par do profissional, para ver em termos de leitura, de conhecimento, de interesse pela cultura, arte, mas confesso que foi uma tarefa mais facilitada porque o grupo era muito bom"* (Formador de RVC – E41.3). Nos grupos seguintes esta estratégia não resultou e teve de encontrar outras alternativas: "*eram grupos mais fracos, em que tive arranjar outro tipo de materiais, outras estratégias, para os levar a deitar cá para fora aquilo que sabiam"* (Formador de RVC – E41.3). Os formadores, ao intervirem no reconhecimento, focam-se no apoio à explicitação e (re)elaboração da experiência do adulto e contribuem também para que os candidatos reconheçam e valorizarem os seus saberes: "*Há aqui uns com o 8º ano, eu tenho a 4ª classe". Acham que todos aqueles têm muito mais hipótese do que eles, mas não têm. Então vamos puxar por eles, aí também temos que ter todos nós um papel fundamental e dar-lhes valores, impulsionar-lhes essa auto-estima e eles começam a perceber que até conseguem brilhar, às vezes, ao pé dos outros colegas e isso é extremamente positivo"* (Formador de RVC – E41.3). Os formadores procuram obter elementos sobre o percurso de vida dos adultos: "*nós exploramo-la [a história de vida], dá gosto puxar por eles, depois quando se vêem a falar de si, ao fim e ao cabo, daquilo que foram aprendendo, vão-se valorizando"* (Formador de RVC – E41.3*).*

Os profissionais de RVC asseguram a maior parte do processo de reconhecimento, porém, os formadores admitem que seria muito útil se tivessem um maior contacto com os adultos nesta fase, porque isso lhes permitiria a recolha de outro tipo de elementos e uma maior fundamentação da validação: "*o nosso contacto com o adulto podia passar pela fase do reconhecimento, a pessoa podia aperceber-se daquela área logo antes da formação, não tanto para as pessoas mas mais para nós, para nós porque a análise do dossier muitas vezes não é suficiente [para realizar a validação]"* (Formador de RVC – E39.5). Esta opinião é reforçada por outro formador de RVC: "*Às vezes o dossier não nos diz tudo e às vezes são as conversas informais com os profissionais que nos transmitem... e às vezes também o contacto com os adultos durante a formação"* (Formador de RVC – E39.6). Estas dificuldades poderiam ser ultrapassadas se os formadores tivessem mais disponibilidade para colaborar na fase do reconhecimento*: se calhar até algumas nem precisavam de ser contactadas para formação. Detectávamos as competências ali em determinados assuntos e podíamos questionar para*

detectar competências" (Formador de RVC – E39.6). Este constrangimento resulta da pressão para a execução das metas quantitativas.

Os formadores de RVC têm como principal objectivo avaliar as competências do adulto, como tal identificam e exploram, o mais exaustivamente possível, as competências desenvolvidas pelos adultos ao longo da vida, comparando-as com as competências do referencial. Os formadores destacam a complexidade inerente a este tipo de função, que é construída e aperfeiçoada no contacto com os seus colegas de equipa através da reflexão, discussão e no contacto com os adultos que passam pelo processo. Os formadores adquirem conhecimentos sobre os adquiridos experienciais e as competências no contacto com os adultos e rentabilizam esses saberes acumulados no contacto com outros adultos, "*aproveitar as experiências das pessoas que passam por aqui é fundamental*" (Formador de RVC – E40.5). No processo de validação, os formadores recorrem também aos perfis profissionais disponíveis, porque isso lhes fornece informação que nem sempre o adulto consegue explicitar: "*As pessoas às vezes não conseguem elas próprias pormenorizar e descrever e transpor tão bem. O que faz um apontador? O que faz um contabilista?"* (Formador de RVC – E39.5). A consulta dos perfis profissionais facilita o acompanhamento do adulto no trabalho de explicitação e a validação das competências: "*às vezes vamos vendo é pelo perfil da profissão... nós já temos aí de algumas, aqueles que nos surgem com maior frequência nós já temos essas competências*" (Formador de RVC – E39.6). O conhecimento das profissões facilita o trabalho do formador no reconhecimento e validação de competências, e pode mais facilmente confrontar o adulto com esses elementos: "*uma pessoa que é pedreiro, quando elabora aquela argamassa tem que utilizar […] trabalha as proporções, trabalha também as percentagens, os instrumentos de medida, utiliza várias unidades, muita das vezes analisa desenhos técnicos, tem noção de área, de ângulos, de linhas paralelas, perpendiculares*" (Formador de RVC – E39.6).

A formação complementar tem uma carga horária muito reduzida, variando, normalmente, entre 2 a 12 horas por cada área-chave, e os adultos só a frequentam quando não lhe são detectadas algumas competências, na fase do reconhecimento. As equipas procuram organizar grupos com uma dimensão reduzida e que precisem de desenvolver o mesmo tipo de competências. Porém, deparam-se com algumas dificuldades patentes na afirmação: *"[procuramos organizar] grupos que tenham necessidades comuns de aprendizagem. São grupos de 5, 6 pessoas, às vezes, já tem acontecido grupos de 8, 9, mas é difícil. Quando é assim é difícil, é difícil para avaliar. […] Mas nós aqui também somos um pouco pressionados pelas metas"* (Formador de RVC – E40.6). A formação complementar é usada para identificar, reconhecer e validar competências que o adulto até ao momento não tinha explicitado e para

adquirir alguns recursos que permitam o desenvolvimento posterior de competências. A formação é usada como estratégia para recolher mais elementos sobre as competências do adulto: "*as pessoas às vezes têm esses saberes, essas competências, só que aplicam de uma forma diferente, nunca com uma tradução Matemática e é isso que eu tento fazer […] Eu tento perceber o raciocínio da pessoa e tento transpô-lo para a Matemática, é um bocadinho difícil"* (Formador de RVC – E39.6). O processo de reconhecimento prolonga-se durante a formação, os formadores identificam as competências que o adulto possui, mas que até ao momento ainda não conseguiu revelar, aspecto referido por vários adultos: "*A regra três simples eu usava mas não me apercebia o tipo de exercício que estava a fazer […] Eram coisas que eu já fazia, já sabia fazer, fazia mentalmente e por escrita"* (E41.7)*; "[Incidem] numa avaliação dos nossos conhecimentos, houve muitos dos exercícios que eu fazia e a Dra. Dizia — Mas como é que chegou a este resultado? Eu estou a ver que sabe. Mas tem que me escrever aí passo por passo*" (E41.8)*; "Havia exercícios e eles depois iam ver, havia alguns que eram orais, de Matemática, fazia-se o exercício mentalmente e a pessoa dizia o resultado, e perguntavam como tinha feito, tínhamos que escrever […] penso que aí é que era mesmo o despertar de alguma coisa que cá estivesse"* (E41.6).

Aquando da formação complementar, os formadores tentam recolher mais elementos sobre os adquiridos experienciais do adulto, de modo a complementar a informação para o reconhecimento e validação, mas também para perceber que tipo de formação deve promover junto de cada adulto, "*tenho que fazer o diagnóstico inicial, ver como é que as pessoas estão, muitas das vezes já temos essa informação que vem dos técnicos, mas há sempre que fazer, há sempre que os conhecer, há sempre que verificar o nível*" (Formador de RVC – E40.6). Após um primeiro momento que se centra no reconhecimento, os formadores transmitem alguns conteúdos que funcionam como recursos para o desenvolvimento de determinadas competências: "*quando não tem a competência aí recorro realmente ao conteúdo, tento dar-lhes uma ideia, o que é extremamente complicado num curto espaço de tempo, explicar-lhes a razão daquele conteúdo, depois a aplicação daquele conteúdo para conseguirem a dita competência, mas aí recorro ao conteúdo*" (Formador de RVC – E41.4).

Na validação, os formadores solicitam a explicitação dos adquiridos e competências, por exemplo, no caso de um adulto que tem a profissão de pedreiro "*se diz que interpreta desenhos técnicos, pedimos para trazer fotocópia de uma planta e que explique ao formador do que é que se trata de uma forma mais minuciosa. Desta forma é que fazemos a correspondência entre as competências que a pessoa tem e as mencionadas no referencial*" (Formador de RVC – E39.6). Na formação, por vezes, o adulto é confrontado com situações-problema em que tem de

mobilizar um conjunto de "recursos" para fazer face ao desafio que se pretende semelhante a situações reais do dia-a-dia: "*Vêm com aquela ideia de escola, em que há aqueles conteúdos, que é difícil são aquelas equações, aquelas potências e eu aqui não trato nada disso, aviso logo as pessoas! O que é que eu vou abordar? Situações problemáticas direccionadas para o quotidiano*" (Formador de RVC – E39.6). As situações-problemas, por comparação com os exercícios de demonstração usados inicialmente pelos formadores, revelam-se mais apropriadas para concretizar os objectivos e respeitar os fundamentos do processo de RVCC: "*os primeiros instrumentos [exercícios de demonstração] eram demasiado escolares e eu fui tentando encontrar outros mais adaptados ao que se pretendia, adaptados à situação e ao público, às turmas heterogéneas, para na primeira aula não desmotivar também logo a pessoa*" (Formador de RVC – E39.6). As situações-problema têm como enfoque as competências para a resolução dos problemas, o que se afasta da lógica escolar: "*Na escola os conteúdos e as competências misturam-se mais aqui tento separar, as pessoas por vezes não conhecem o conteúdo, por exemplo o teorema de Pitágoras, muitas pessoas não conhecem o teorema de Pitágoras mas usam o teorema de Pitágoras para ver se um canto está em esquadria, aplicam os termos pitagóricos sem saberem o que são termos pitagóricos, sem saberem o que é o teorema de Pitágoras, não sabem o conteúdo mas têm a competência porque aplicam*" (Formador de RVC – E41.4). A junção, em formação, de adultos com níveis de conhecimento muito distintos aumenta a dificuldade na construção e adaptação das situações-problemas: "*tento ver a adaptação às pessoas com um nível mais baixo e às outras com um nível mais elevado. A pessoa com o nível mais baixo tem que saber alguma coisa para conseguir desenvolver o exercício e a pessoa com o nível mais elevado, também tem que ter alguma motivação, também não pode ser demasiado fácil, para que a pessoa não pense — O que é que eu venho aqui fazer se já sei?"* (Formador de RVC – E39.6).

Na formação complementar é através da resolução da situação-problema que o adulto revela a presença ou ausência de adquiridos experienciais, o que é fundamental para o reconhecimento e validação, como refere um interlocutor: "*Pelo dossier às vezes as pessoas não conseguem reconhecer a competência e eu às vezes numa sessão de formação [reconheço] Eu sei que a pessoa tem competências* […]" (Formador de RVC – E39.6). O que também é mencionado pelos adultos: "*Eles diziam — Você até sabe fazer! — Há aqui uma coisa que eu estou com dúvidas, sei fazer de duas maneiras. — Faça. — Afinal sabia. Eles sabiam lidar com a gente*" (E40.11). As situações-problema permitem confirmar a existência de adquiridos e competências passíveis de articulação com o referencial, lógica que é entendida pelos adultos: "*queriam ter a certeza que nós fizemos e compreendemos o que fizemos, acho que foi muito*

isso. Eles queriam ter a certeza que a gente atingia o 9º ano mas com certeza, com conhecimentos, todos eles basearam-se muito nisso [...] Acho que eles testam as nossas capacidades" (E41.9). Quando os adultos não conseguem resolver a situação-problema, o formador explicita alguns elementos de carácter teórico fundamentais para a concretização da tarefa. Os saberes transmitidos são apenas aqueles que se consideram recursos fundamentais, para que o adulto possa desenvolver determinada competência. Ou seja, são entendidos como instrumentos "para pensar e agir" como considera Philippe Perrenoud (2000, pp.21) e não como tendo finalidade em si mesmo, são os designados "saberes vivos" a que Perrenoud se refere. O treino é um elemento fundamental para o desenvolvimento de competências e, atendendo à reduzida duração da formação, pode colocar-se a questão: É possível desenvolver competências, através da formação complementar do processo de RVCC? Este problema é destacado por um formador de RVC, ao afirmar que o processo "*Está concebido para quem tem as competências, para quem tem as competências é uma maravilha, o problema é que as pessoas chegam sem elas e depois têm que adquiri-las aqui, que é mais complicado ainda porque nós não temos tempo"* (E40.5). A realização da formação complementar em grupo, por vezes, inviabiliza a adaptação dos materiais à especificidade do percurso de cada adulto: "*São geralmente coisas muito perto da vida deles. O ideal seria retirar coisas do dossier deles, permitindo-lhes uma situação formativa individual, mas em grupo o documento tem que servir para todos"* (Formador de RVC – E40.6).

As novas funções dos formadores de RVC têm inerente uma grande complexidade e exigem o desenvolvimento de outros saberes profissionais e de outras competências, como é reforçado na afirmação: *"E muita das vezes direccionar [as experiências de vida] para estes critérios que são pouquíssimos e são vagos, são muito vagos [é difícil]. Quando eu cheguei aqui encontrei um muro e para saltar esse muro, foi com trabalho, trabalho de equipa e a experiência depois com os próprios adultos e com o próprio processo, porque foi difícil, pelo menos na parte da Matemática"* (Formador de RVC – E39.6). A maior parte dos formadores dos CRVCC tinha experiência formativa em contexto escolar, o que obrigou a repensar e a reformular os seus modos de intervenção, isso é demonstrado na afirmação de um dos entrevistados: "*tive que esquecer um pouco o que aprendi na escola [quando dava aulas]"* (Formador de RVC – E39.6). Esta capacidade para "esquecer" e "desaprender", tal como refere Christine Josso (2005, pp.124), é fundamental para se operarem processos de mudança. Todavia, o saber "esquecer" implica processos complexos, a nível cognitivo e emocional, que apenas ocorrem quando os actores estão envolvidos e motivados para fazer face ao novos desafios. O trabalho de equipa realizado nos CRVCC foi um elemento crucial para se operar este saber "esquecer", no caso dos

formadores, como se pode verificar: *"havia perspectivas diferentes, que podiam enriquecer o processo, mas que podiam também criar tensão. Os formadores estão muito arreigados à cultura escolar e isso não se passa aqui ou não se deve passar aqui neste processo. E isso tem sido uma luta permanente, essa é a grande dificuldade para mim. Devemos saber reconhecer saberes adquiridos e não saberes escolares, ou seja, os saberes escolares devem lá estar, mas a nossa prioridade não é essa, são os outros, que também os há, obviamente, senão isto não existia*" (Profissional de RVC – E40.3).

As mudanças operadas na actividade profissional do formador de RVC manifestam-se a nível das funções e também das atitudes. Um dos pressupostos inerentes à intervenção dos formadores de RVC inspira-se na teoria humanista defendida por Rogers (1974), considerando que todo o Homem possui recursos para se desenvolver, o papel do educador é de escutar de maneira empática, de o ajudar a elucidar através de reformulações, e isto num clima de aceitação incondicional. Este pressuposto é fundamental no processo de reconhecimento e validação de competências, porque o formador não tem como objectivo principal transmitir conteúdos aos adultos, mas sim identificar e valorizar as competências que eles manifestam, ajudando-os a progredir, tendo por base a sua experiência e os seus recursos. Relativamente à formação na área de Linguagem e Comunicação, uma formadora afirma: "*Vou tentar que sejam eles a detectar os seus próprios erros. Por vezes tento projectar ou passar uma folha deles do dossier, em que estavam os erros, para serem eles próprios a corrigi-los"* (E39.5).

Os formadores de RVC ajudam o adulto a reconstruir a sua experiência, sendo esse, precisamente, "o papel que cabe à escola e ao educador" (Dewey, 1960, p.118). Como se pode depreender, o pressuposto anteriormente indicado tem implicações no papel do formador que se torna o "facilitador, suporta as aprendizagens, organiza as situações complexas, inventa os problemas e os desafios, propõe enigmas ou projectos" (Perrenoud, 2000, pp. 37). A acção do formador de RVC, ao incidir no reconhecimento de adquiridos experiências e competências, enquadra-se na missão do formador de adultos que é "ajudar os aprendentes a assumir um olhar crítico sobre as suas crenças e práticas, não só como surgem no momento mas no contexto da sua história, do seu objectivo, assim como nas consequências que têm nas suas vidas" (Mezirow, 2001, p.212). No exercício das suas funções, os formadores do processo de RVCC valorizam a experiência dos adultos, entendem a teoria/prática numa relação dialéctica, promovem o diálogo, a reflexão e o debate de assuntos relacionados com a vida dos adultos e incentivam-nos a intervir. Estabelecem uma relação de aprendizagem com os adultos, ambos ensinam e aprendem, o que se enquadra também na perspectiva de educação problematizadora defendida por Paulo Freire (1972). Para Karolewicz (2000, p.148-149), os formadores que

promovem o seu trabalho com base na experiência de vida das pessoas, para além do domínio dos saberes técnicos e pedagógicos, devem assumir uma postura de valorização e escuta do outro. Este autor identifica um conjunto de características que nos parecem fundamentais para orientar a actividade profissional dos formadores de RVC: a *escuta activa*, quando centram a actividade na escuta do adulto; a *maiêutica*, quando orientam as actividades do processo para a auto-reflexão e tomada de consciência, por parte do adulto, o que permite a descoberta de novos saberes e a reflexão sobre a acção; o *acompanhamento*, quando apoia e incentiva o adulto na descoberta dos seus saberes e competências; a estimulação, quando procura promover no adulto o gosto pela aprendizagem, a curiosidade de experimentar outras formas de agir e a criatividade para alargar o campo de possibilidades; a *humildade*, quando ajuda o adulto a descobrir as suas próprias respostas, admitindo que ele é a única pessoa que pode encontrar as soluções mais adequadas aos seus problemas; a *adaptação*, quando ajusta as situações, as metodologias e os instrumentos às necessidades dos adultos; a *responsabilidade,* quando implica e responsabiliza os adultos e é co-responsável pelo processo; a *ética*, quando respeita e assegura a confidencialidade da informação sobre o percurso de vida dos adultos. O formador de RVC é um agente de transformação, que respeita as necessidades, a personalidade, os limites e os receios dos adultos. Os formadores de RVC referem ter realizado um conjunto de aprendizagens junto dos adultos: "*depois o contacto com a pessoa faz com que eu aprenda, eu nunca imaginei o que faziam em determinada profissão, que tipo de cursos é que existem, da vida no geral, aprende-se mesmo muita coisa*" (E39.5).

Os formadores deparam-se com alguns desafios devido à complexidade da sua principal função: a de avaliar adquiridos experienciais e competências, tendo por base o percurso de vida do adulto. Deste modo, é essencial uma reflexão permanente, a nível individual e em equipa, sobre as técnicas e instrumentos utilizados para diagnosticar e avaliar competências e sobre a pertinência e adequação do referencial de competências-chave. Os instrumentos têm de fazer sentido para o adulto, facilitar a sua implicação e auto-avaliação e permitir a inferência e avaliação de competências. A reflexão, reformulação e concepção de instrumentos de mediação é realizada em equipa e afigura-se um momento privilegiado de formação que, por vezes, é utilizado para acolher os novos elementos na equipa, como se percebe na afirmação: "*então isso foi logo umas das primeiras coisas que nós fizemos [a reformulação dos instrumentos de mediação], em todas as reuniões, foi eles aproveitarem as pessoas que vieram para cá para surgirem novas ideias, para iniciarmos com uma nova dinâmica para a equipa. […] A reformulação do balanço, em que criámos novos instrumentos, demos novas ideias e*

simultaneamente também nos fomos conhecendo mutuamente, isso também é importante" (Formador de RVC – E39.5).

O referencial é o principal instrumento de trabalho das equipas dos CRVCC e tanto os formadores como os profissionais de RVC consideram que algumas das competências enunciadas se baseiam em saberes disciplinares aos quais não é reconhecido uso social. O referencial é entendido como um instrumento orientador, "*como uma referência*" (Formador de RVC – E39.5), a ser usado com alguma sensatez, porque é difícil, ou mesmo impossível, estabelecer ligações entre os adquiridos experienciais e as "ditas" competências do referencial, porque estas são baseadas em saberes escolares. O que é destacado pelos formadores: "*Eu tentei fazer algumas adaptações do referencial, porque ele é um referencial, não deixa de ser um referencial, dentro do que ele tem, não fugindo do mais básico, das áreas de competência, tentei fazer adaptações, tentar orientar as coisas mais para a vida das pessoas*" (E40.5). O processo de RVCC, ao ser orientado para uma certificação escolar, aumenta a complexidade inerente aos processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Neste caso, trata-se de reconhecer e validar adquiridos experienciais com base em referenciais que reflectem os saberes escolares e isso exige o estabelecimento de ligações entre saberes de natureza completamente distinta. Este problema é referido, com frequência, pelos formadores: "*há critérios, competências que não se aplicam nas situações diárias, que não fazem sentido nenhum... as questões da trigonometria*" (Formador de RVC – E39.6). Esta mesma ideia é reforçada por outro formador de RVC: "*as competências que se pedem aqui [no referencial] estão um pouco desajustadas em relação àquilo que as pessoas fazem no dia-a-dia […] vimos que não é fácil adequar o referencial à vida das pessoas, não é fácil. E eu dou um exemplo. Como é que eu explico uma potência e uma raiz quadrada, a sua utilidade no dia-a-dia, para que serve, e o referencial fala disso"* (E40.5). Os formadores salientam a dificuldade que está inerente à tentativa de aproximação entre as competências do referencial e os adquiridos experienciais: *"Isso é um trabalho que está a ser feito já há algum tempo e que não é fácil"* (Formador de RVC – E40.5).

A diferença de lógicas entre as competências do referencial e os adquiridos experienciais origina dificuldades no processo de RVCC, tanto para as equipas como para os adultos, como se pode constatar na afirmação: "*Ele é menos exigente ao nível de conteúdos, por outro lado se calhar é exigente de mais porque há competências que eu não consigo que eles evidenciem, eles não conseguem pôr em evidência, eu não as consigo reconhecer, na fase de reconhecimento e porquê? Porque são exactamente as competências que estão de tal forma ligadas aos conteúdos e que as pessoas não fazem a mínima ideia e no dia-a-dia é*

extremamente complicado" (Formador de RVC – E41.4). A diferença de saberes matemáticos usados no quotidiano e os do referencial são também indicados pelos adultos entrevistados: "*Utilizo-a bastante [a matemática], há uma questão de dois anos utilizo-a bastante, mexo com dinheiro, com a facturação da água, com a cobrança de dinheiro, mas é aquela coisa rotineira, na escola é o x, é o y, que ao fim de uns anos parece que aquilo já não encaixa na nossa cabeça"* (E41.8).

A diferença de lógicas entre os elementos em comparação dificulta o reconhecimento e validação e gera um dilema nas equipas que se traduz na tensão entre a primazia dos adquiridos experienciais *versus* a primazia das competências do referencial. A diferença de lógicas é salientada: "*o referencial aponta muito para o escolar e se o vamos aplicar... nós tentamos fugir o máximo à escola"* (Formador de RVC – E40.5). Caso as equipas entendam o referencial com alguma rigidez (primazia das competências do referencial) corre-se o risco de negarem e desvalorizarem os saberes decorrentes da acção, o que leva ao abandono do processo: *"Nós tínhamos a preocupação inicial de cumprir escrupulosamente o referencial, tentávamos ir ponto por ponto, era uma preocupação nossa e começámos a perceber que não era prático e que estávamos a assustar as pessoas, as pessoas ficavam profundamente assustadas"* (Formador de RVC – E40.5). O receio de não possuírem os conhecimentos necessários para a obtenção da certificação é, por vezes, referido no discurso dos adultos: "*tenho que reconhecer que essa foi a que mais me intimidou, foi a Matemática […] a Matemática é que me assustou um pouco*" (E41.8). Este tipo de receio pode facilmente originar a desmotivação e desistência como se verifica: *"mas eles não estavam a querer ensinar, depois houve lá uma altura que eu desisti, foi quando me mandaram fazer contas, a regra três simples eu não sabia fazer, é fácil, não custa nada a fazer, mas eu nunca tinha feito... estava ali tudo sentado, havia pessoas com o 7º ano que estavam ali a tirar o 9ºano. Eu nunca fiz isto na minha vida, agora como é que eu vou fazer isto?" (*Adulto certificado – E40.11).

Caso as equipas optem pela primazia dos adquiridos experienciais, coloca-se o problema da falta de preparação do adulto para a continuação de estudos no ensino regular. Esta situação é mencionada na afirmação: *"[apesar do fim] último do processo não ser o mandar pessoas para a escola, mas sabemos que podem ir. Ao haver essa possibilidade da minha parte eu não me sinto bem se o adulto for para a escola e não souber o mínimo destas coisas. Quando lhes falarem do cubo, do paralelepípedo e eles desconhecem... é um bocado esquisito. Mas é verdade que se vamos muito neste sentido saímos muito do contexto de vida das pessoas e assustamo-los"* (Formador de RVC – E40.5). As equipas tentam encontrar pontos de equilíbrio para evitar a tensão mencionada e fazem algumas opções nesse sentido: "*não damos*

trigonometria. […] Eu sei que há Centros que fazem algum trabalho de trigonometria, agora as explicações que dão não convencem, porque é que a pessoa tem que saber o que é o seno e o co-seno? Não interessa, não interessa nada, «entra a 8 e sai a 80», tudo o que não lhes diga respeito no dia-a-dia, passa ao lado. E estar a fazer coisas que não lhes dizem nada, acho que faz muito pouco sentido" (formador de RVC – E40.5). As fragilidades do referencial também são mencionadas por outro formador de RVC: "*há áreas em que, de facto, as coisas estão explícitas, outras há em que estão muito difusas ou então que exigem muito. E isso depende muito das áreas. […] É apenas a tal linha orientadora, mas depois há outros aspectos que apontava para as funções da linguagem, isso quanto a mim é muito escolar*" (E41.3). A tentativa de equilíbrio entre estas tensões é essencial para garantir em simultâneo, a credibilidade do processo e a valorização dos adquiridos experienciais dos adultos. A reflexão sobre as fragilidades do referencial e a identificação de propostas de melhoria deste instrumento de trabalho, a apresentar à tutela, é uma condição necessária para melhorar o processo de RVCC. A atitude do formador é um elemento que necessita de uma vigilância crítica, uma vez que a sua principal função, a avaliação, coloca questões nos domínios ético e deontológico, o que ainda é mais premente neste caso do CRVCC, em que a avaliação é suportada nas experiências de vida de cada adulto, pretendendo-se que seja formadora e mobilizadora.

3.7.3 Funções e competências do profissional de RVC e do formador de RVC

O quadro, que se apresenta de seguida, foi construído com base nos elementos recolhidos nos três Centros e identifica as funções e competências do profissional de RVC e do formador de RVC (Quadro 26). A análise do conteúdo funcional e das competências do profissional de RVC e do formador de RVC é indispensável para se compreender o processo de reconhecimento e validação de competências, bem como as suas especificidades, enquanto processo de avaliação de competências baseado no percurso de vida. Neste trabalho, defende-se que a lógica de funcionamento dos Centros e a visibilidade social deste processo dependem, essencialmente, do trabalho realizado pelas suas equipas, fazendo por isso sentido formalizar e reconhecer as especificidades das funções que assumem, o que é fundamental no processo de construção da sua profissionalização. A reflexão acerca das funções e competências das equipas responsáveis pelo processo de RVCC surge como muito importante para fortalecer a lógica de funcionamento dos Centros e evitar a perversão das suas especificidades.Quando se

coloca a cruz(x) significa que essa competência está presente no perfil do profissional correspondente, em pelo menos um dos Centros.

Quadro 29. Funções e competências do profissional de RVC e do formador de RVC

Funções	Competências	Prof. RVC	Form. RVC
1. Acolhimento e inscrição dos adultos no processo de RVCC, recolha de elementos sobre o adulto e esclarecimento sobre o processo	- Ser capaz de acolher o adulto de uma forma empática, incentivando-o a inscrever-se, contribuindo para que este ultrapasse o receio e angústia inicial	X	X
	- Ser capaz de explicitar o processo de RVCC ao adulto, para que este perceba as fases e implicações do processo	X	X
	- Ser capaz de orientar e apoiar o adulto no preenchimento dos instrumentos usados na inscrição e informá-lo sobre o tipo de elementos que deve reunir sobre o seu percurso de vida	X	X
	- Ser capaz de identificar e analisar, com base no diálogo e nos elementos disponibilizados nos instrumentos de inscrição, as situações em que o adulto não possui o perfil adequado para o processo de RVCC, orientando-o para outro tipo de possibilidade formativa	X	X
2. Reconhecimento das competências dos adultos em processo de RVCC através da explicitação da sua experiência de vida e da resolução de problemas	- Ser capaz de apoiar os adultos no desenvolvimento dos instrumentos de mediação, explicando a finalidade de cada instrumento e esclarecendo as dúvidas que surgem no preenchimento, para que estes possam perceber a lógica do processo	X	
	- Ser capaz de envolver o adulto no processo, de modo a que este se sinta motivado e implicado na reflexão sobre a globalidade da sua experiência de vida	X	
	- Ser capaz de incentivar o adulto a reflectir sobre os seus projectos de vida, apoiando-o na explicitação e formalização de um desses projectos	X	
	- Ser capaz de animar sessões em pequeno grupo, gerando um processo de colaboração interpessoal entre os adultos envolvidos, uma dinâmica de discussão e troca de ideias e experiências	X	
	- Ser capaz de apoiar e incentivar o adulto a ultrapassar bloqueios e estados emocionais que condicionam a reflexão sobre a sua experiência de vida	X	
	- Ser capaz de identificar os saberes e competências de cada adulto, quer através da explicitação da sua experiência de vida, quer através de situações proporcionadas nas sessões de reconhecimento	X	X

(continuação)

Funções	Competências	Prof. RVC	Form. RVC
2. Reconhecimento das competências dos adultos em processo de RVCC através da explicitação da sua experiência de vida e da resolução de problemas (continuação)	- Ser capaz de diagnosticar, nas primeiras sessões de reconhecimento, se o adulto possui o mínimo de competências para prosseguir o processo, orientando-o para essa tomada de consciência, por forma a que ele perceba que pode ser mais adequado procurar outras ofertas formativas ou suspender o processo de RVC até adquirir outros saberes e desenvolver novas competências	X	
	- Ser capaz de orientar o adulto em processo de RVCC para uma tomada de consciência dos seus saberes e competências, promovendo um processo de auto-reconhecimento	X	X
	- Ser capaz de confrontar o adulto com situações-problema para este demonstrar competências e, assim, promover o reconhecimento nas áreas de competência-chave	X	X
3. Validação das competência do adulto em processo de RVCC, através da comparação entre as competências do adulto e as competências do referencial	- Ser capaz de comparar os saberes e competências que inferiu, através da experiência de vida do adulto e das situações vividas durante o processo, com as competências identificadas no referencial de competências-chave	X	X
	- Ser capaz de analisar e discutir em equipa as competências demonstradas pelo adulto para cada área de competência-chave do referencial, propondo ao adulto, caso seja necessário, um plano de formação complementar	X	X
	- Ser capaz de fazer um balanço sobre o processo de reconhecimento do adulto no júri de validação e de incentivar o adulto a prosseguir o seu percurso formativo e a concretizar os seus projectos de vida, numa perspectiva de valorização e reconhecimento do potencial de cada pessoa	X	X
	- Ser capaz de justificar e realizar o balanço da formação complementar no momento júri, caso o adulto a tenha frequentado		X
4. Adaptação do dispositivo de RVCC, reformulação e concepção dos instrumentos de mediação e de inscrição	- Ser capaz de analisar as potencialidades e fragilidades do dispositivo de RVCC, propondo alterações de metodologias e procedimentos, no sentido de garantir uma maior qualidade e eficácia do processo, quer para o adulto, quer para os objectivos do Centro	X	X
	- Ser capaz de conceber e reformular os instrumentos de mediação aplicados no reconhecimento de competências e os instrumentos utilizados no momento da inscrição no processo de RVCC, promovendo a qualidade do trabalho realizado no Centro e o envolvimento do adulto ao longo do processo	X	X
	- Ser capaz de conceber situações-problema que permitam identificar um conjunto alargado de competências e que possam fazer sentido para os adultos em processo, tendo por base as suas experiências de vida e motivações		X

(continuação)

Funções	Competências	Prof. RVC	Form. RVC
5. Interpretação, descodificação e sugestões de alteração do referencial de competências-chave	- Ser capaz de interpretar e descodificar as competências do referencial, tornando-o um instrumento de trabalho passível de ser utilizado por todos os elementos da equipa e, inclusivamente, pelos adultos em processo	X	X
	- Ser capaz de analisar criticamente o referencial de competências-chave, no sentido de o tornar um instrumento mais adequado e pertinente para o processo de RVCC, sugerindo a introdução, suspensão ou alteração de competências	X	X
6. Realização de formação complementar para desenvolver competências não reconhecidas ao longo do processo de RVCC	- Ser capaz de conceber um plano formativo adaptado a cada adulto, que permita desenvolver as competências que não foram reconhecidas ao longo do processo, tendo por base a sua experiência de vida, os seus saberes e competências		X
	- Ser capaz de identificar e transmitir os saberes, tidos como fundamentais, para o adulto desenvolver as competências que não foram reconhecidas ao longo do processo		X
	- Ser capaz de orientar e apoiar o adulto na pesquisa, para que este possa, autonomamente, desenvolver as competências que não foram reconhecidas ao longo do processo		X
	- Ser capaz de apoiar o adulto na resolução de situações-problema, para perceber se ele possui as competências		X
7. Divulgação do processo de RVCC e da organização e funcionamento do Centro	- Ser capaz de explicar o processo de RVCC, a organização e funcionamento do Centro, quer a responsáveis institucionais, quer a grupos de adultos em condições de vir a beneficiar do processo, promovendo a sua participação	X	X

Nota: Prof. RVC é a abreviatura de profissional de RVC; e Form. RVC é a abreviatura de formador de RVC

Os pressupostos que orientam o trabalho nos CRVCC baseiam-se na valorização da experiência e das capacidades do indivíduo, considerando-o o principal actor do processo formativo. A complexidade inerente ao processo de reconhecimento e validação de competências resulta da natureza dos elementos que lhe estão inerentes — as competências, a experiência e também a questão da avaliação. Os pressupostos e a natureza dos elementos inerentes ao processo de RVCC têm um conjunto de implicações no modelo de organização e funcionamento dos Centros, assim como, nas funções e atitudes dos profissionais que aí trabalham. As equipas têm um papel fundamental na gestão da complexidade, dos desafios e das tensões que se colocam ao longo de todo o processo de reconhecimento e validação de competências. Atendendo ao carácter do processo de RVCC e à dinâmica promovida pelos actores no terreno, pode considerar-se que os Centros são pequenas estruturas que trabalham

como uma equipa de projecto, há uma missão para cumprir e todos os profissionais envolvidos têm o seu contributo a dar para a qualidade e eficácia do dispositivo.

O reconhecimento, a validação de competências, a reformulação do dispositivo de RVCC, a concepção de instrumentos de mediação e a divulgação são áreas funcionais que se realizam, essencialmente, em equipa. O trabalho em equipa é uma característica dos Centros: "*No verdadeiro sentido do termo – trabalho em equipa, nós trabalhamos em equipa, todos estão por dentro do trabalho de todos, se alguém falhar há alguém que consegue substituir, esse trabalho, essa pessoa. E não tomamos posição sozinhos, é sempre discutido em equipa, tanto os processos das pessoas como as horas de formação, como as planificações mensais, como a planificação do ano, é tudo em equipa"* (Profissional de RVC – E39.2). O funcionamento em equipa justifica a semelhança entre as funções assumidas pelos profissionais de RVC e os formadores. Há uma grande articulação e entrosamento entre os vários elementos da equipa, registando-se partilha de informação e apoio permanente. Os actores reconhecem a importância do trabalho em equipa e consideram-no imprescindível tendo em conta a missão dos Centros: reconhecer e validar competências através de uma abordagem experiencial. A troca de informação, a reflexão e o trabalho em equipa são tidos como aspectos positivos do trabalho realizado no Centros.

O trabalho em equipa permite o acompanhamento e supervisão dos profissionais e formadores RVC. Como destaca Karolewicz (2000, p.159), o trabalho em equipa ajuda a ultrapassar as resistências à mudança, as rotinas da acção e a capitalizar a experiência dos elementos envolvidos. Segundo o autor, trata-se de práticas que permitem aos vários elementos da equipa fazer a ligação entre as dificuldades e os afectos, exprimir as dúvidas e questões, desenvolver as capacidades relacionais, trocar experiências e adquirir um melhor profissionalismo. A pressão exercida sobre os Centros para a execução das metas quantitativas tem vindo, progressivamente, a dificultar a dinâmica do trabalho em equipa, o que é percepcionado como negativo. Os constrangimentos que se colocam ao trabalho em equipa são também mencionados pelos formadores: "*Agora já não fazemos tanto [reuniões para adaptar o dispositivo e os instrumentos] e estamos a sentir falta disso, já se está a tornar um bocado monótono e precisamos de voltar outra vez a fazer. Foi muito dinâmico, criativo e produtivo*" (Formador de RVC – E39.5). Devido à progressiva falta de tempo, as equipas têm vindo a realizar cada vez menos reuniões para discutir a validação adultos: "*Chega uma altura em que nós analisamos muitos dossiers sem estarmos ao pé do profissional, isso é uma coisa que tenho que dizer. Analisamos os dossiers para podermos dar formação, porque não temos pessoas para formação, temos metas para cumprir, analisamos sozinhos*" (Formador de RVC – E39.5).

Ao longo do capítulo, problematizou-se a complexidade inerente à natureza de alguns elementos subjacentes ao processo de RVCC — a questão das competências, da experiência de vida e da avaliação. Estes elementos, que estão na base de algumas das principais dificuldades e tensões do processo, repercutem-se também nas funções e competências exigidas às equipas dos Centros. Através da análise das funções e competências dos profissionais de RVC e dos formadores de RVC é possível destacar alguns constrangimentos e dificuldades relacionados com a sua actividade profissional:

- o trabalho dos profissionais de RVC e dos formadores de RVC é condicionado por uma tensão entre duas perspectivas: "avaliação humanista/avaliação instrumental". Por um lado, as equipas tentam seguir uma lógica de avaliação centrada no adulto, na auto-avaliação e no auto-reconhecimento, que permita despoletar um processo formativo; por outro lado, o poder político, baseado numa lógica de avaliação instrumental, exige o cumprimento de metas quantitativas relativas ao número de adultos certificados. Os Centros têm resistido, tanto quanto possível, à lógica de avaliação instrumental, o que se afigura cada vez mais difícil num contexto em que aumentam o número de CRVCC e a concorrência entre si.

- a decisão de encaminhar o adulto para outras ofertas ou deixá-lo avançar no processo com o objectivo de perceber melhor as suas competências é muito difícil de tomar, por parte dos profissionais de RVC e dos formadores. Esta situação gera o dilema "permitir a oportunidade/evitar o insucesso". Os profissionais de RVC e os formadores de RVC tentam fazer a triagem dos adultos o mais cedo possível para evitar o insucesso no processo de RVCC e, nesse sentido, tentam definir, nas primeiras sessões, quem está em condições de prosseguir o processo e quem não está e deve ser encaminhado para outras ofertas. Por vezes, deparam-se com situações difíceis de equacionar, principalmente, quando não há ofertas alternativas ajustadas ou quando a pessoa já experimentou as várias possibilidades existentes e teve insucessos repetidos;

- os profissionais de RVC e os formadores de RVC deparam-se com a dificuldade em fazer perceber ao adulto a lógica do processo, o que é fundamental para o seu sucesso. O processo de RVCC é novo, os adultos não têm referências relativamente ao modelo que é distinto do modelo escolar, utilizam-se termos[18] técnicos que não

[18] Os termos competências, referencial, instrumentos de mediação, formação complementar, profissional de RVC, etc.

lhe são familiares. Os adultos vão percebendo a lógica por ajustamentos sucessivos ao longo do processo, mas alguns, possivelmente, nem a chegam a perceber.

- a concepção e reformulação dos instrumentos de mediação constitui uma das principais dificuldades nas equipas do processo de RVCC e gera um conjunto de dilemas difíceis de resolver, sendo de destacar, os seguintes: complexidade/facilidade; rapidez/qualidade; estabilidade/mudança e exaustividade/intimidade. O primeiro dilema resulta da necessidade de identificar exaustiva e detalhadamente as competências, o que torna os instrumentos mais complexos e de, em simultâneo, garantir que o preenchimento dos instrumentos seja acessível para o adulto, para promover a sua implicação e reflexão. O segundo dilema surge da preocupação para garantir a rapidez no preenchimento dos instrumentos, condição necessária para o cumprimento das metas por parte dos CRVCC e de, em simultâneo, se assegurar a qualidade do processo, o que é determinante para a sua credibilidade social. O terceiro dilema decorre da importância de se promover a estabilidade dos instrumentos, o que é fundamental para garantir uma maior rentabilização do tempo e dos recursos dos Centros e de, em simultâneo, se perceber a importância da mudança e adaptação permanente dos instrumentos, condição necessária para a sua adequação à especificidade dos percursos experienciais dos adulto. O quarto dilema resulta da necessidade de se captar o mais exaustivamente possível a globalidade da vida do adulto, procurando-se que a exaustividade, na recolha dos elementos, não implique a descrição e análise de aspectos referentes à intimidade do adulto;

- quando o profissional de RVC tenta ajudar o adulto a ultrapassar situações delicadas[19], nem sempre é fácil discernir os limites entre o profissional de RVC, o psicólogo e o amigo.

- a indução das competências, a partir do relato do adulto, é uma tarefa extremamente difícil para as equipas dos CRVCC. Aquilo que cada adulto diz é referente a um saber decorrente da acção e as competências do referencial seguem outra lógica, a dos saberes teóricos e baseados em conteúdos. Os profissionais de RVC e formadores de RVC têm de realizar um rigoroso trabalho de descodificação do referencial e conseguir colocar-se no lugar do adulto, o que não é fácil quando se

[19] Nas sessões de reconhecimento o adulto pode fazer confidências, falar de acontecimentos íntimos da sua vida e emocionar-se.

trata de situações que desconhecem e sobre as quais não têm qualquer tipo de referência. A indução das competências está dependente da (re)elaboração da experiência e esta carece de tempo e depende da reflexão do adulto, o que dá, frequentemente, lugar a situações de subavaliação na fase do reconhecimento. Em alguns casos, estes adultos poderiam ter sido dispensados da frequência de formação, se se tivesse percebido na fase de reconhecimento as suas competências. As situações de subavaliação decorrem de um conjunto de factores relacionados com a organização e funcionamento do dispositivo.

- a construção de situações-problema constitui uma dificuldade para os formadores de RVC e dá lugar a uma tensão que se pode designar por complexidade/adequação. Torna-se difícil conceber situações-problema em que se possa, em simultâneo, identificar um conjunto diversificado de competências (complexidade) e que sejam pertinentes e adequadas às especificidades do percurso de cada adulto (adequação). A aplicação das situações-problema, por parte dos profissionais de RVC, é uma tarefa difícil que exige uma articulação e acompanhamento dos formadores, o que nem sempre é possível assegurar, quando os formadores trabalham a tempo parcial nos CRVCC;
- na formação complementar, os formadores deparam-se com o dilema "expor/reconhecer". Ou optam por uma lógica de exposição de conteúdos, para que o adulto adquira recursos e desenvolva as competências que não foram reconhecidas ou optam por uma lógica de reconhecimento de competências, através da resolução de situações-problema. Na formação complementar, há um grande risco de perversão da lógica do processo de RVCC, se o formador optar pela exposição de conhecimentos e pela demonstração de saberes.

Os formadores de RVC e os profissionais de RVC dão mostras de uma reflexão consistente sobre o trabalho que desenvolvem, o que lhes permite ter também uma compreensão crítica do modo como exercem a sua profissão e se revela muito positivo para a aperfeiçoamento do dispositivo RVC e para a sua evolução profissional. Os interlocutores referem, com frequência, a aposta na mudança, na inovação e na melhoria do dispositivo. A articulação, cooperação e partilha de informação entre os elementos das equipas são aspectos destacados como muito positivos. A capacidade de reflexão crítica dos vários elementos da equipa dos CRVCC é extremamente importante por várias razões: os Centros são muito recentes e precisam de consolidar as suas metodologias e instrumentos de trabalho; funcionam

com base numa perspectiva de valorização das competências dos indivíduos, situando-se nos antípodas do modelo escolar. O trabalho de inovação permanente, no seio das equipas, é fundamental para a construção de novas práticas sociais marcadas pela complexidade. Neste sentido, o trabalho dos profissionais e formadores de RVC é decisivo e "está condenado a recomeçar constantemente, à maneira do herói mitológico Sísifo" (Canário, 2002, p.22). A autonomia dos Centros é imprescindível para a construção destas novas práticas sociais, pois só deste modo é possível garantir que os elementos das equipas se assumam enquanto profissionais reflexivos, "capazes de produzir um saber que vem do interior da sua actividade profissional e não a aplicar procedimentos ditados a partir de instrumentos e órgãos que os tutelam" (Canário, 2002, p.23). Porém, esta autonomia, que se afigurou, desde o aparecimento dos Centros, um dos pontos fortes da política de reconhecimento de adquiridos em Portugal, tende a ficar seriamente comprometida com as evoluções políticas mais recentes neste domínio. O excessivo enfoque na dimensão quantitativa do trabalho realizado nos Centros e o aumento considerável da rede contribuíram para aumentar as pressões e tensões sentidas pelas equipas, o que, inevitavelmente, se traduz na diminuição do tempo dispendido com a reflexão e inovação.

No desempenho das suas funções, os profissionais de RVC e os formadores de RVC, deparam-se com um conjunto de questões, no domínio da ética e da deontologia profissional, que devem ser objecto de discussão e reflexão individual e colectiva. Os CRVCC em estudo encontram-se numa fase em que é necessário consolidar a sua cultura organizacional, afirmando a pertinência e validade da sua intervenção de forma a conseguir visibilidade, valorização e reconhecimento social. Para que isso se concretize, é fundamental definir legalmente a profissão e a carreira dos profissionais de RVC e dos formadores que trabalham nos Centros, de modo a garantir a estabilização das equipas e a sua crescente mobilização neste projecto de reconhecimento, validação e certificação de competências. Dada a complexidade e novidade subjacente aos domínios profissionais dos membros destas equipas, considera-se fundamental assegurar a sua formação e acompanhamento e criar um suporte legal que clarifique e defina as funções, actividades, competências, estatuto, carreira e regras éticas e deontológicas, associadas a estes novos perfis profissionais em emergência.

CONCLUSÃO

1. Orientações e pressupostos

A presente investigação enquadrou-se no domínio das Ciências da Educação e fundamentou-se numa perspectiva interdisciplinar por se considerar que seria mais adequado para analisar a complexidade dos fenómenos educativos e formativos. Como afirma Bernard Charlot (2002), "cada disciplina constrói e construirá as suas questões, os seus objectos e os seus objectivos. Mas cada uma pode e deve apropriar-se, na sua própria lógica, de questões e respostas produzidas pelas outras" (p.103). Adoptou-se uma perspectiva de análise crítica, ao longo da pesquisa, pelo que "foi necessário desconstruir e reconstruir o objecto de estudo e a questão orientadora" (Charlot, 2002, p.13). A desconstrução e reconstrução do objecto de estudo e da questão orientadora foram fundamentais nesta investigação e contribuíram para que esta fosse, também, um percurso formativo para o próprio investigador.

A investigação foi orientada para a análise das lógicas de acção inerentes às ofertas de educação e formação frequentadas por adultos pouco escolarizados. Optou-se por um estudo de caso territorial, centrado em cinco concelhos do Baixo Alentejo, numa perspectiva de "escuta" dos actores directamente envolvidos nas dinâmicas educativas e formativas. Para a análise das lógicas de acção foi muito importante o recurso a documentos que abordam teoricamente as questões da educação e formação, sob diferentes perspectivas. Considera-se que "a construção de um objecto de estudo implica este duplo movimento de imersão no objecto e de tomada de distância teórica. Sem a primeira, a teoria não sabe do que fala. Sem a segunda, o investigador ignora a linguagem que utiliza" (Charlot, 2002, p.14). A presente conclusão incide, essencialmente, na conceptualização e problematização das lógicas de acção subjacentes às práticas de educação e formação de adultos no território estudado. Destaca-se, sobretudo, o modo como essas lógicas influenciam a organização e o funcionamento dos dispositivos formativos e a mobilização dos adultos pouco escolarizados. Identificam-se, ainda, os elementos de inovação e complexidade que marcam as novas ofertas de educação e formação especificamente orientadas para os adultos pouco escolarizados: os cursos EFA e o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências realizado nos CRVCC. Ao longo da conclusão, explicitam-se algumas pistas para possíveis investigações futuras em domínios que consideramos úteis e pertinentes.

A perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, predominante na actualidade, marca de um modo evidente a política internacional e nacional de educação e formação de adultos, o

que tem consequências nas práticas e nas lógicas de acção dos actores locais. O discurso da aprendizagem ao longo da vida contribuiu para a instrumentalização da educação de adultos ao serviço do desenvolvimento económico e da resolução dos problemas sociais, o que justifica o relevo atribuído à formação profissional de activos empregados e desempregados. Esta tendência é notória no território estudado. A formação é entendida como um direito, mas, sobretudo, como um dever que cada indivíduo deve assumir. Os indivíduos são responsabilizados pela gestão do seu percurso formativo e profissional. Porém, esta perspectiva educativa privilegia aqueles que, por razões sociais, profissionais e escolares, estão em condições de compreender e aceitar a lógica que lhe está subjacente, sem a pôr em causa. Para os restantes, provavelmente a grande maioria dos adultos pouco escolarizados, as práticas de educação e formação de adultos de carácter formal são demasiado escolares, selectivas e afastadas dos seus interesses e motivações. A oferta de educação e formação de adultos, por si só, não é suficiente para despoletar a procura por parte dos pouco escolarizados, o que exige estratégias inovadoras e dispositivos concebidos "à medida" das situações, caso contrário o público potencial não se converte em público real.

A categoria social dos "adultos pouco escolarizados" é um constructo social que tem subjacente uma grande heterogeneidade de situações, contrariamente à ideia de homogeneidade que se lhe pretende associar. Os adultos pouco escolarizados apenas têm em comum o facto de não possuírem a escolaridade obrigatória (9º ano), mas apresentam níveis de escolaridade, idade, situação face à actividade profissional, competências de literacia, relação com o saber, em geral, e com a escrita, em particular, muito distintos. Esta heterogeneidade reforça a importância de políticas públicas orientadas para vários tipos de intervenção (alfabetização, educação de base, animação, reconhecimento e validação de adquiridos, dupla certificação, formações de curta duração nas áreas dos saberes de base) e permite perceber as limitações que se colocam a tais políticas quando assumem uma tendência de uniformização das práticas, como tem vindo a ocorrer nos últimos anos. Enquadradas na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, as políticas públicas nacionais de educação de adultos têm vindo a dar relevo à formação profissional e, mais recentemente, ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Parte-se do pressuposto de que estas medidas são necessárias e suficientes para resolver o problema da reduzida escolaridade da população Portuguesa. Os dados recolhidos nesta investigação reforçam a importância de se respeitar e potenciar o carácter diversificado e heterogéneo das práticas de educação e formação de adultos.

O termo "adultos pouco escolarizados" é associado, habitualmente, a uma situação de défice e a problemas sociais, fala-se no défice de competências de literacia, no défice de projectos, no desemprego e na exclusão social. Neste estudo, à semelhança do que defende Bernard Lahire (1993a), procurou-se adoptar uma perspectiva intermédia, que permitisse ultrapassar uma visão dicotómica entre os indivíduos muito e os pouco escolarizados, entre os que sabem e os que não sabem. Evitou-se tanto a visão miserabilista (baseada no défice), como a visão populista (baseada no sucesso de alguns adultos com escolaridade reduzida). A investigação baseou-se numa perspectiva de "escuta" do social, partindo-se do princípio que o termo "adultos pouco escolarizados" engloba indivíduos com características muito distintas, sobre os quais pouco se sabe. À semelhança do que defende Bernard Charlot (1999) para os jovens com insucesso escolar, no caso dos adultos pouco escolarizados é necessário ultrapassar a perspectiva do défice, baseada numa leitura negativa do social, e adoptar uma perspectiva epistemológica orientada para a análise da relação destes adultos com o saber, o que nos ajuda a compreender a sua relação com a formação. Os estudos que se baseiam numa imagem negativa, de dependência e de ausência de saber dos adultos pouco escolarizados contribuem para desqualificar o saber resultante da experiência e legitimar e naturalizar a hegemonia dos saberes-objecto e do poder daqueles que o possuem. Ou seja, tentar compreender a questão da formação e dos adultos pouco escolarizados a partir das lacunas é encarar as pessoas "como um objecto incompleto – posicionando-se do ponto de vista do dominante que trata o dominado como um objecto" (Charlot, 2002, p.34).

Neste trabalho, considerou-se que mais importante do que identificar as situações de insucesso, os problemas, as dificuldades dos adultos pouco escolarizados seria importante compreender as dinâmicas formativas em que participam, a sua percepção sobre as mesmas, os seus percursos de vida e a sua relação com o saber. Nesta investigação procurou-se compreender os adultos pouco escolarizados a "partir do que lhes aconteceu, do que fazem, do que pensam – e não somente do que não fazem, do que não pensam" (Charlot, 2002, p.34). Os adultos pouco escolarizados são sujeitos que interpretam o mundo, resistem à dominação, afirmando os seus desejos e interesses. A investigação procurou dar um contributo para o conhecimento dos designados "adultos pouco escolarizados" e para o modo como estes se posicionam face à formação de carácter formal. Considera-se que, para se ultrapassar o problema da reduzida adesão dos adultos pouco escolarizados à formação, é necessário conhecer estes adultos, compreender os seus percursos de vida, os seus problemas, as dificuldades e os seus interesses, caso contrário é muito difícil a construção de dispositivos adequados e pertinentes, condições necessárias para a sua mobilização. Para obter este tipo de

elementos é necessário conhecer o público-alvo. À semelhança do que refere Bernard Lahire (1993), é fundamental colocar a questão: Quais são as relações com o mundo e os modos de apropriação dos objectos culturais próprios dos adultos com escolaridade reduzida?

Os adultos pouco escolarizados possuem saberes que resultam, na maioria das vezes, de processos de formação experiencial. Trata-se de saberes contextualizados que nem sempre são passíveis de explicitação e de objectivação, situação que dificulta ou impossibilita o seu reconhecimento e o reconhecimento das pessoas que os detêm. Como refere Lahire (1993), "os *saberes práticos podem ficar invisíveis ao olhos dos seus próprios portadores" (p.51*), o que dificulta a sua valorização e reconhecimento social. As competências que os adultos pouco escolarizados possuem raramente se manifestam sob a forma "classicamente apreensível do saber (codificado) e respondem essencialmente a uma lógica prática" (Lahire, 1993, p.56), o que coloca em evidência a pertinência e utilidade dos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Nesse sentido, pareceu-nos fundamental estudar as novas ofertas de educação e formação de adultos baseadas no processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Ao longo do estudo, considerou-se como particularmente importante explorar, de um modo detalhado o processo realizado nos CRVCC, devido ao facto de se tratar de práticas inovadoras, pertinentes, em construção e muito complexas. A análise das práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências ajuda-nos a compreender os motivos da sua complexidade. Estas novas práticas sociais estão associadas à perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e inseridas nas políticas activas de emprego, o que explica a sua rápida afirmação nos contextos europeu e nacional.

2. Lógicas de acção dos promotores locais da formação

A análise da legislação sobre a educação de adultos em Portugal, nas últimas três décadas, permitiu evidenciar a descontinuidade das orientações políticas e o reduzido enfoque neste domínio educativo. A educação de adultos não foi encarada, no plano político, como um domínio estratégico para o País, contrariamente às orientações políticas definidas por organizações internacionais. Porém, a análise das orientações políticas de educação de adultos em Portugal permite perceber algumas influências, no plano teórico, das perspectivas educativas tidas como referência a nível internacional. A legislação nacional dos anos 70 refere-se ao termo "educação permanente", reflexo da influência da perspectiva educativa promovida desde então pela UNESCO e que permitiu a projecção mundial da educação de adultos. Esta perspectiva

educativa, baseada nas práticas de educação popular, apresentava uma forte inspiração humanista. A educação era tida no sentido amplo, destacando-se a importância da complementaridade entre as modalidades educativas formais, não formais e informais e entre os vários níveis de ensino, o que nunca chegou a ser assumido no plano político em Portugal. As práticas de educação popular fundamentadas na autogestão surgiram, quase sempre, no contexto nacional, associadas a perspectivas de crítica e de resistência, tornando-as pouco compatíveis com as preocupações políticas de normalização social.

Apenas no período entre 1975 e 1976 se registou, em Portugal, um esforço de promoção e apoio político das práticas baseadas na educação popular, o que se pode justificar pela grande instabilidade política, num momento marcado pela crise do Estado. As práticas de educação de adultos desta índole deixaram, progressivamente, de receber apoios do Estado, tendência ainda mais notória a partir de meados dos anos 1980. A partir desse momento, surge a tentativa de instrumentalização da educação de adultos em função do desenvolvimento económico, com a aposta política na formação profissional e, em paralelo, ocorre uma tendência de escolarização da alfabetização e de educação de base de adultos. A partir de meados dos anos 1990, começa a evidenciar-se a influência da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e as medidas políticas no âmbito da educação de adultos, no contexto nacional, surgem cada vez mais associadas às políticas activas de emprego e às questões da gestão de recursos humanos.

À diversidade de perspectivas político-educativas corresponde uma diversidade de lógicas de acção no âmbito das práticas de educação e formação de adultos, em Portugal. A análise das práticas de educação e formação de adultos, no território estudado revela a co-existência de um conjunto diversificado de lógicas de acção. Embora predominem as práticas orientadas para a gestão de recursos humanos, decorrentes das políticas enquadradas na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, há igualmente práticas de educação e formação de adultos, orientadas para a animação e para a intervenção comunitária, mais consonantes com a perspectiva da educação permanente. A análise das práticas de educação e formação de adultos revelou a existência de intervenções orientadas para a emancipação social, embora se encontrem numa situação de sobrevivência marginal. Neste sentido, pode-se afirmar que, no território estudado há um considerável hibridismo de orientações que influencia as lógicas de acção dos actores locais no campo da educação e formação de adultos.

A recolha de informação realizada ao longo da investigação permitiu a identificação de cinco lógicas de acção distintas. Os cinco tipos de lógicas estão subjacentes à acção dos responsáveis pela organização e dinamização das práticas de educação e formação de adultos e são as seguintes: a lógica da *ortopedia social*; a lógica da *qualificação individual*; a lógica do

desenvolvimento organizacional; a lógica da *animação/ocupação de tempos livres* e a lógica da *intervenção comunitária*. Estas lógicas de acção reflectem finalidades, modos de organização e de funcionamento dos dispositivos de educação e formação de adultos muito distintos e influenciam a participação dos adultos pouco escolarizados. Apesar das diferenças, as lógicas de acção apresentam alguns traços comuns.

As lógicas de educação e formação de adultos predominantes são a da ortopedia social e a da qualificação individual. Ambas são resultantes de uma forma de pensar o social que deriva dos fundamentos da "modernidade tardia" (Giddens, 1997, 2000). A formação realizada é orientada, por um lado, para a promoção do modelo de desenvolvimento contemporâneo, centrado no desenvolvimento de competências, autonomia e responsabilidade individual (lógica de qualificação individual) e por outro, para a resolução de problemas daqueles que são considerados à margem desse mesmo modelo (lógica de ortopedia social). No primeiro caso, actua-se no domínio da prevenção, no segundo caso, na minimização do problema do desemprego. A lógica de ortopedia social é a mais expressiva. A formação baseada na lógica ortopédica ou paliativa, pelo facto de ser dirigida para as pessoas considerados desfavorecidos (desempregados de longa duração, em exclusão ou em risco de exclusão social), abrangeu um grande número de adultos pouco escolarizados, entre 2000 e 2004. O predomínio deste tipo de lógica decorre de dois factores: primeiro, as entidades com a oferta formativa mais expressiva são instituições públicas (Centros de Formação do IEFP) que orientam predominantemente a sua intervenção para os jovens e para os adultos desempregados; segundo, neste território as taxas de desemprego são superiores à média nacional, sobretudo entre as mulheres.

2.1 A prevalência da lógica da *ortopedia social*

O predomínio da lógica de ortopedia social justifica-se pela influência do modelo de desenvolvimento social contemporâneo e pelas políticas de emprego e formação, a nível internacional, europeu e nacional. À semelhança do que se assume nos documentos do Plano Nacional de Emprego e do Plano Regional de Emprego do Alentejo, nos concelhos estudados a formação é percepcionada como uma estratégia privilegiada de actuação junto dos adultos desempregados. A formação baseada na lógica da ortopedia social assume duas grandes finalidades: uma finalidade preventiva, porque pode evitar que "as situações de desemprego redundem em situações de desemprego de longa duração" (Pedroso, 1999, p.22) e uma finalidade reparadora, porque, ao actuar junto dos desempregados de longa duração, pode evitar

problemas de coesão social. A formação profissional é entendida como paliativa, envolve interesses poderosos e representa um importante mecanismo de gestão da concertação social e do desemprego (Canário, 2003). Parte-se do princípio que a formação contribui para atenuar "a crise e a anomia social" (Lima, 2005, p.50). Nos documentos de política, reconhece-se que há indivíduos para quem "as possibilidades de encontrar trabalho são distantes e pouco realistas — em alguns casos porque simplesmente não há ofertas de emprego e noutros casos porque os indivíduos não reúnem o conjunto necessário de competências para aceder a um posto de trabalho" (Pedroso, 1999, p.23). Nestes casos, a formação é percepcionada como paliativa, porque permite ocupar e possibilitar uma bolsa aos adultos durante um determinado tempo, o que contribui para minimizar os efeitos negativos do modelo de desenvolvimento.

A excessiva instrumentalização da formação em função dos problemas decorrentes do modelo de desenvolvimento contemporâneo e a sua inclusão nas políticas activas de emprego provocam um conjunto de constrangimentos na organização e funcionamento dos dispositivos formativos. No território estudado a dinâmica formativa é estruturada em função do cumprimento de metas políticas e dos financiamentos comunitários. A formação é percepcionada numa dimensão mais administrativa do que pedagógica/educativa. Trata-se de formação como fim em si mesmo, o que se repercute em toda a organização e funcionamento do dispositivo formativo, na atitude dos responsáveis pela formação e dos formandos. As entidades que organizam formação orientada para uma lógica ortopédica investem, sobretudo, na quantidade e diversidade da oferta. É caso para dizer que "a azáfama, o intervencionismo incontrolado e a multiplicação de respostas contrastam com o défice dos dispositivos que permitem colocar perguntas" (Correia e Caramelo, 2003) e que se adaptam às especificidades dos públicos e dos contextos. A necessidade de concretizar as orientações políticas, europeias e nacionais, conduz as entidades formadoras a organizar a sua intervenção em função de metas quantitativas, o que justifica a azáfama e o intervencionismo. A azáfama e o intervencionismo incontrolado são notórios na dinâmica formativa, o que dificilmente é compatível com a organização de dispositivos "à medida" dos problemas e dos recursos das pessoas e comunidades.

Os formandos são seleccionados de acordo com as directivas políticas e com os programas/medidas de financiamento disponíveis no momento. A selecção dos formandos baseia-se na sua situação face ao emprego e à inserção social e não são tidos em conta os seus interesses e motivações. As áreas formativas são definidas de acordo com a idade e o sexo dos potenciais formandos, o leque de percursos formativos, os formandos e os equipamentos disponíveis na instituição. Os percursos formativos são concebidos e utilizados numa perspectiva de formação "por catálogo", independentemente da especificidade do público-alvo e dos

contextos. A qualidade do processo, o acompanhamento e a avaliação da formação não constituem preocupações das entidades que organizam a formação predominantemente orientada para a lógica da ortopedia social. Mais importante do que a qualidade do processo, a pertinência das áreas formativas, a motivação e mobilização dos adultos é a execução das metas físicas e financeiras dos programas de financiamento da formação.

Esta formação, embora incida numa intervenção sobre o indivíduo, tem como finalidade última a minimização do problema social do desemprego. A lógica de ortopedia social enquadra-se e está ao serviço do modelo social predominante, o que permite compreender as suas orientações para a adaptação e reparação social. A formação é entendida como uma espécie de "almofada social" que amortece as consequências sociais e económicas do problema do desemprego. A formação orientada para a lógica da ortopedia social intervém essencialmente junto dos "grupos de risco do turbo-capitalismo" e funciona como uma estratégia para "manter o turbo-capitalismo em funcionamento" (Finger, 2005, p.28). O modelo social predominante tende a colocar de "fora" (excluir) todos aqueles que, por diversas razões, não se identificam com as novas dinâmicas, regras e modos de funcionamento do social. Os indivíduos colocados à margem do sistema social dominante são associados a situações de défice difíceis de ultrapassar: "défices de cognitividade e de vontade, ou seja, défices comportamentais, a défices de projecto" (Correia e Caramelo, 2003, p.176), o que funciona como uma estigmatização social e influencia as dinâmicas formativas que lhe são dirigidas.

A formação realizada no território é, sobretudo, orientada para a lógica de ortopedia social numa tentativa de minimização dos problemas, nomeadamente, do desemprego e baseia-se numa leitura negativa do local e dos seus habitantes. O discurso do défice é notório nos documentos de política a nível europeu e nacional e reflecte-se no discurso dos actores locais. Os interlocutores das entidades que privilegiam a formação numa lógica da ortopedia social evidenciaram descrença relativamente à capacidade que as pessoas têm para a resolução dos seus problemas e defendem que o apoio institucional é uma estratégia imprescindível para a harmonia social no território. Na lógica de ortopedia social a territorialização é percepcionada como uma forma de tornar mais eficaz a gestão dos recursos públicos, mas predomina "uma definição negativa ou carencialista, ou se quisermos, uma lógica onde o local é sempre problemático" (Correia e Caramelo, 2003, p.175). Esta forma de entender o território e as pessoas que nele habitam, pela sua dimensão negativa (de défice), coloca, desde logo, um conjunto de limitações e constrangimentos à acção.

Os actores envolvidos na oferta formativa predominantemente orientada para a lógica de ortopedia social partem do princípio que os adultos desempregados não têm saberes nem

competências, não têm vontade nem projectos e não conseguem gerir a sua vida de um modo autónomo. Os indivíduos são encarados como objecto de intervenção, considera-se que estão na margem do sistema, "fora" ou "quase fora". Ou seja, trata-se daqueles a quem Robert Castel (1995) designa de "desfiliados". Segundo Nuttin (1980), os que trabalham com os públicos ditos "socialmente desfavorecidos" são confrontados com a enorme dificuldade de ter face a si indivíduos em défice de projectos – projecto de formação, projecto de inserção profissional e /ou projecto de vida. Para Bourgeois (2000), o défice de projecto reenvia não somente para um défice de capacidade de projecção no futuro, mas igualmente, e possivelmente mais brutal ainda, para um défice de desejo (p.100). Os técnicos responsáveis pela formação baseada nesta lógica subestimam as capacidades dos adultos, os seus saberes e interesses o que tem implicações negativas em todo o processo. Os técnicos partem do princípio que os adultos não têm a capacidade para autonomamente resolver os seus problemas, o que legitima a assistência por parte de uma instituição e de especialistas e contribui para a emergência de novas dependências. A perspectiva do défice tem vindo a funcionar como um obstáculo para a evolução do conhecimento sobre estes indivíduos e para a concepção de dispositivos adequados às suas especificidades.

Neste tipo de formação são envolvidos os adultos pouco escolarizados quando passíveis de enquadramento nos grupos de risco (desempregados, desempregados de longa duração, domésticas). Os adultos envolvidos na formação e classificados como "desfavorecidos" nem sempre percepcionam a sua situação de desemprego como um problema. Em alguns casos, é difícil perceber se se trata de um problema ou de uma opção de vida, ou de ambos, como é o caso de algumas mulheres que são domésticas. Nesta investigação, o contacto com alguns adultos pouco escolarizados desempregados permitiu perceber que, independentemente dos seus problemas e dificuldades, eles sabem o que querem e o que não querem, projectam-se no futuro e adoptam posturas diferenciadas relativamente à formação, em função das suas finalidades, organização e funcionamento. Deste modo, parece-nos mais correcto partir-se do princípio de que os quadros de referência da sociedade contemporânea não são partilhados por todos os seus elementos. Aqueles que se consideram em desvantagem face a esses ideais podem assumir uma atitude de "rejeição". As políticas e práticas de educação e formação de adultos são orientadas para uma perspectiva de gestão de si e individualista, enquanto que os valores e princípios de vida dos adultos pouco escolarizados, em alguns casos, centram-se na família, nos grupos de pertença e na comunidade. Situação que nos ajuda a compreender a dificuldade que estes adultos apresentam na formalização de um projecto de vida e, sobretudo, de um projecto profissional. A lógica do projecto é-lhes imposta, neste casos, pelos técnicos das

entidades formadoras. Os adultos dificilmente se identificam com este tipo de raciocínio e tendem a percepcionar a situação como uma imposição exterior, à qual têm dificuldade em atribuir um sentido e significado positivo, o que justifica, em parte, a sua reduzida adesão.

É necessário ter sempre presente que a mobilização e o investimento na formação "dependem muito do ou dos sentidos que as pessoas constroem em torno da formação e esta construção depende ela própria da representação identitária e do meio de cada um" (Barbier, 2000, p.81). Os adultos pouco escolarizados percebem que as dinâmicas formativas orientadas para a ortopedia social têm essencialmente finalidades político-administrativas, deste modo, quando aderem à formação, fazem-no por motivações financeiras, ou seja, para receber a bolsa de formação. Neste caso, adoptam com frequência uma atitude passiva e passam a entender a formação como a substituição do emprego. Este tipo de formação, pelas características anteriormente mencionadas, não contribui para que os adultos pouco escolarizados alterem a sua relação com o saber-objecto, inclusivamente, há o risco de que possa contribuir para fortalecer uma imagem negativa da formação formal.

Mathias Finger (2005, p.29), ao destacar os cenários possíveis para o futuro da educação de adultos, refere que a formação orientada para a ortopedia social será sempre um domínio marginal, pois não é um negócio lucrativo e depende do interesse político-social. Porém, contrariamente ao que Finger considera ser a tendência mais provável para o domínio da educação de adultos, no território estudado este tipo de formação assume um carácter central. A formação baseada na lógica da ortopedia social é a que tem uma maior expressividade, o que confirma o peso das políticas públicas e das práticas organizadas pelas entidades públicas nos cinco concelhos. A formação inspirada nesta lógica é decorrente de orientações políticas europeias e nacionais. Os principais dinamizadores desta formação são serviços públicos desconcentrados que têm como principal missão a concretização, no local, de tais políticas, o que justifica a reduzida auscultação, colaboração e partilha de informação com as outras entidades do território. Este posicionamento origina um conjunto de fragilidades na concepção e dinamização da formação, que se reflectem directamente nos seus resultados. A formação orientada para a lógica da ortopedia social, pela sua expressividade em volume de acções e de formandos, absorve a maior parte dos recursos financeiros gastos em formação no território, todavia, os resultados e o impacto dessa formação nas pessoas e no território parecem ser muito ténues.

2.2 A "gestão de si" e a lógica da *qualificação individual*

A formação baseada na lógica do desenvolvimento individual enquadra-se na perspectiva da gestão de recursos humanos e é orientada para a prevenção do desemprego e para promoção da empregabilidade. A concepção, organização e funcionamento da formação é muito semelhante à da formação baseada na lógica de ortopedia social. As entidades não recolhem elementos junto do público-alvo para realizar o diagnóstico, a identificação das áreas formativas resulta, essencialmente, de factores relacionados com o potencial de procura (áreas transversais que no momento parecem despertar interesse), com os recursos humanos (formadores disponíveis em bolsa) e com as exigências em termos de equipamentos. As entidades optam, normalmente, por formação que exija poucos equipamentos. Os dispositivos da formação são quase sempre teóricos, normalmente, não asseguram o acompanhamento dos formandos nem durante nem após o fim da formação. As entidades estruturam a formação e divulgam-na numa perspectiva de oferta de cursos, que são promovidos até "esgotar" o público. No território estudado, registam-se apenas, pontualmente, algumas tentativas de contacto com as entidades empregadoras, no sentido de minimizar a interdependência competitiva e a falta de público para a frequência de formação. O público-alvo deste tipo de formação, pela forma como é concebida e gerida, são os indivíduos que pensam e actuam com base numa perspectiva de "gestão de si", o que lhes gera uma motivação intrínseca suficientemente forte para a mobilização. Os indivíduos que frequentam esta formação fazem-no, normalmente, por motivos profissionais, porque consideram que a formação pode ser uma mais-valia para a inserção e/ou mobilidade profissional.

Esta formação é baseada nos valores da "modernidade tardia" (Giddens, 1997, 2000) e funciona como um "quase mercado" (Jarvis, 2000). Entre as entidades promotoras de formação, regista-se alguma competição, somente minimizada porque as entidades adoptam estratégias diferenciadas para garantir o público necessário para a actividade formativa. Para minimizar a competição e evitar a escassez ou inexistência de pessoas interessadas na frequência de formação, estas entidades optam por duas estratégias: a especialização e a diversificação. A primeira estratégia assume duas modalidades distintas: a especialização do público-alvo e a especialização das áreas formativas. A segunda estratégia adopta duas modalidades diferentes: a diversificação de áreas formativas e a dispersão geográfica da actividade formativa. As entidades que privilegiam a lógica do desenvolvimento individual desenvolvem a sua actividade de acordo com preocupações de concretização das políticas nacionais, como é o caso das entidades públicas, ou com finalidades de lucro, como é o caso das empresas de formação.

Para além das entidades públicas que organizam formação para os activos empregados, a maior parte das entidades que promovem este tipo de formação no território são do sector privado e encaram a actividade formativa como um "negócio lucrativo" (Finger, 2005, p.26).

As entidades organizam um conjunto de cursos e orientam-se segundo uma lógica de mercado, procuram um ajustamento entre a oferta e a procura, como forma de assegurar a continuidade da sua actividade, e tentam encontrar estratégias para tornar a sua actividade lucrativa. As entidades optam pela organização de formação baseada em "catálogo", porque permite uma melhor rentabilização dos recursos financeiros, físicos e humanos e uma redução dos custos. A formação é quase sempre baseada no modelo escolar, raramente tem componente prática, o que facilita a organização e funcionamento do dispositivo e diminui os custos. No território estudado, tem vindo a aumentar a actividade de empresas de formação com sede nos grandes centros urbanos (região Lisboa) e que adoptam a estratégia da dispersão geográfica para garantir a viabilidade financeira. Os adultos são tidos como consumidores e a formação como um bem negociável, que se rege pelas leis do mercado. As entidades formadoras onde predomina esta lógica formativa não procuram promover parcerias com as entidades empregadoras no território, o que reforça o carácter individualista da formação que dinamizam. A aposta nas parcerias com as entidades empregadoras locais exigiria outro tipo de dispositivos formativos, pensados "à medida" e, por isso, mais exigentes a nível da concepção, organização e funcionamento, o que não parece ser ambicionado por estas entidades. Os dispositivos "à medida" encarecem a formação e, como tal, diminuem a sua rentabilidade financeira.

A formação baseada nesta lógica é inspirada nas questões do individualismo, responsabilização, competitividade, mudança e risco, elementos que fundamentam o "novo espírito do capitalismo" (Boltanski e Chiapello, 1999) e que caracterizam a "modernidade tardia" (Giddens, 1997, 2000). As dinâmicas formativas inspiram-se no discurso sobre "a auto-realização individual e a racionalidade do mercado, isto é, a competitividade" (Finger, 2005, p.27). Para Castells (1999), a individualização é uma forma de controlo cada vez mais sofisticada. As reticências dos adultos pouco escolarizados à participação nestas dinâmicas formativas podem resultar de processos de oposição aos valores/princípios inerentes à sua concepção, organização e funcionamento. As dinâmicas formativas baseadas no individualismo, na responsabilização, na mudança e no risco colocam os indivíduos em competição, causando desvantagens naqueles que, por diversas razões, não adoptam estes princípios. A lógica inerente a estas dinâmicas formativas funciona como um obstáculo à adesão dos adultos pouco escolarizados. A formação orientada para a qualificação individual é mais procurada pelos

indivíduos que, por diversas razões, incorporaram e actuam de acordo com os valores do capitalismo moderno.

A formação enquadrada nesta lógica fomenta a participação individualizada dos adultos. Normalmente, só adere quem percebe os benefícios da formação, na maioria dos casos, os indivíduos que têm projectos profissionais definidos e que entendem a formação como uma mais-valia para a sua concretização. Os indivíduos que mais facilmente se mobilizam para as dinâmicas formativas são, por norma, aqueles que possuem os níveis de escolaridade mais elevados e os que procuram, por via da qualificação pessoal, novas perspectivas de evolução profissional e social. Os adultos que aderem a esta formação são os que se enquadram no "individualismo positivo" (Castel, 1995), ou seja, os indivíduos que conseguem tirar partido das novas oportunidades, que funcionam com base em projectos e assumem uma atitude de empreendimento face à mudança aos riscos. Estes indivíduos adoptaram a lógica da "gestão de si" e actuam de acordo com esses valores sociais. A formação orientada para a lógica da qualificação individual beneficia os indivíduos que pensam e actuam com base nesses valores e penaliza os outros, que têm pensamentos e estilos de vida divergentes. A organização e funcionamento da formação baseada nesta lógica reflectem a homogeneização cultural da sociedade capitalista moderna. Incentivam-se e formam-se as pessoas para que pensem e actuem com base numa lógica de projecto, de responsabilização, de competitividade, de gestão da mudança e dos riscos. O aumento da frequência por parte dos adultos pouco escolarizados implica que se reequacionem as ideologias, os princípios inspiradores e os dispositivos deste tipo de formação. Caso contrário, podemos afirmar que este tipo de formação reproduz o modelo social vigente, em que para incluir uma minoria, se exclui uma maioria do acesso aos bens económicos, educativos e culturais.

Os interlocutores das entidades que organizam formação inspirada nesta lógica consideram-na uma condição necessária e suficiente para a promoção do emprego e para a promoção social. Os actores locais, em consonância com o discurso dos documentos de política nacional, consideram que a formação é o instrumento necessário e suficiente para assegurar a empregabilidade e a promoção social dos cidadãos, nomeadamente, dos adultos pouco escolarizados. Este discurso revela uma perspectiva "encantada" da formação, que não é partilhada pelos próprios adultos, o que justifica, em parte, a sua difícil mobilização para estas dinâmicas. Os adultos consideram que não estão reunidas as condições necessárias para assegurar o seu sucesso e, por isso, preferem não arriscar. Os adultos pouco escolarizados tendem a percepcionar esta formação como um "jogo de soma nula" que, para permitir o sucesso e a realização de uns, provoca o insucesso e a frustração de outros. A formação é

entendida como um dever dos cidadãos, uma "obrigação" que têm para com a sociedade (os outros) e para consigo próprios. Os indivíduos são responsabilizados pela mobilização para a formação e, caso não o façam, devem interiorizar que podem estar a penalizar o equilíbrio e o desenvolvimento social e, como tal, têm de assumir individualmente as consequências dessa opção. A perspectiva de privatização da aprendizagem, inerente à formação baseada na lógica da qualificação individual, prejudica o acesso dos adultos pouco escolarizados. Para estes, a formação inspirada nos valores anteriormente referidos nem sempre lhes faz sentido, tornando-se difícil mobilizá-los para a dinâmica formativa.

Os adultos pouco escolarizados, ao mostrarem-se pouco receptivos à frequência deste tipo de formação, poderão estar a reivindicar o seu "direito de não participar em acções de formação, isto é, o direito de cada um tem para satisfazer autonomamente, fora dos aparelhos de formação, as suas próprias necessidades educativas" (Dauber e Verne, 1977, *cit in* Nóvoa e Rodrigues, 2005, p.10). Os percursos de formação dos adultos pouco escolarizados são, essencialmente, resultantes de processos de formação experiencial. Usualmente, estes adultos satisfazem, de um modo autónomo, as suas necessidades educativas. Os adultos pouco escolarizados, no geral, estabelecem uma relação prática com o saber. A formação, pelas suas características, favorece sobretudo a frequência dos adultos que estabelecem uma relação "científica" com o saber. Como refere Bernard Charlot (2002), "não é o saber em si mesmo que é prático, é o uso que se faz dele, numa relação prática com o mundo" (p.72). Entre os adultos pouco escolarizados predomina essa relação prática com o mundo, em geral, e com o saber, em particular. A formação é baseada em conteúdos, que podemos designar de saberes-objecto enquanto que os adultos pouco escolarizados preferem a aprendizagem através de situações práticas/actividades. A formação privilegia a transmissão de conteúdos e inspira-se no modelo escolar, factores que funcionam como constrangimento para a mobilização dos adultos pouco escolarizados.

A importância atribuída ao resultado esperado da formação e a expectativa de sucesso no processo formativo são elementos determinantes da motivação dos adultos. A motivação está ligada à interacção positiva entre, de um lado, a importância atribuída pelo indivíduo às finalidades da formação e, de outro lado, a esperança do sucesso (*expectancy*) nessa formação. Estes dois factores são concomitantes, "a esperança de sucesso (que reenvia ela própria ao sentimento de eficácia e auto-estima) não é suficiente, as finalidades têm de ser muito valorizadas para que a pessoa possa despoletar a motivação para aderir" (Bourgeois, 2000, p.99). As dinâmicas orientadas para a qualificação individual são organizadas com base num modelo e numa perspectiva que dificultam a mobilização dos adultos pouco escolarizados. Estes

nem sempre conseguem associar esta formação a vantagens no domínio profissional (inserção, mobilidade, progressão) e social, assim como nem sempre têm expectativas de sucesso.

2.3 As entidades empregadoras e a lógica de *desenvolvimento organizacional*

A formação baseada no desenvolvimento organizacional é organizada pelas entidades empregadoras que a encaram como uma estratégia de gestão de recursos humanos, ao serviço do desenvolvimento de projectos organizacionais. Esta formação é concebida "à medida" dos projectos organizacionais, das funções e competências dos trabalhadores. As entidades empregadoras que privilegiam estas dinâmicas envolvem em formação os seus trabalhadores, em função dos projectos organizacionais, independentemente do seu nível de escolaridade. Quando as alterações organizacionais envolvem os postos de trabalho e as funções dos trabalhadores pouco escolarizados, estes são envolvidos nas dinâmicas formativas. As possibilidades de frequência de formação entre os activos empregados são bastante distintas. Neste caso, o acesso à formação não depende do nível de escolaridade, mas sim da dimensão da entidade empregadora e do tipo de actividade que desenvolve. As entidades de maior dimensão e as de sectores de actividades que se orientam por normas de qualidade dos serviços permitem melhores condições de acesso à formação aos seus trabalhadores, independentemente do seu nível de escolaridade. As empresas de pequena dimensão e aquelas onde os conteúdos funcionais são muito estáveis não organizam formação e não entendem como dinâmicas formativas as acções de natureza não formal ainda que, em alguns casos, as promovam.

No território estudado, apenas as empresas de maior dimensão e as entidades empregadoras do terceiro sector, nomeadamente, as direccionadas para a prestação de serviços à infância e terceira idade, organizam formação baseada na lógica do desenvolvimento organizacional. A formação é geralmente financiada pelas próprias entidades e orientada para finalidades muito concretas. As dinâmicas são concebidas "à medida", como forma de garantir a qualidade, a eficácia e a rentabilização dos custos. O dispositivo formativo é frequentemente baseado na alternância entre a teoria e a prática ou entre a teoria e a reflexão sobre as práticas profissionais. A organização e funcionamento do dispositivo formativo, nomeadamente, a relação dialéctica entre a teoria e a prática e o acompanhamento dos formandos, por parte da equipa pedagógica são factores que minimizam os obstáculos à participação dos adultos pouco escolarizados. Os trabalhadores são mobilizados em grupo, o que facilita a sua adesão,

nomeadamente, quando se trata de adultos pouco escolarizados. Os adultos pouco escolarizados ainda que nem sempre estejam motivados para a frequência da formação, aderem porque percebem que esta dinâmica está associada a um projecto organizacional e que a sua participação é importante, pois pode estar associada à progressão ou mobilidade profissional. Os responsáveis pela formação revelam uma grande preocupação com a sensibilização dos trabalhadores e com a adaptação dos dispositivos formativos aos objectivos e às características do público-alvo. Todavia, por vezes, entre os trabalhadores pouco escolarizados é notório o desinteresse de participação na formação, o que se deve, entre outros factores, às suas inseguranças quanto à capacidade de ter sucesso. O desinteresse inicial à frequência de formação é rapidamente ultrapassado quando os adultos pouco escolarizados se sentem apoiados pelos responsáveis da organização da formação, pelos formadores e pelos seus colegas e quando reconhecem a importância das temáticas abordadas.

O acompanhamento, o apoio e a adequação do dispositivo formativo são factores que permitem a evolução do sentido atribuído à formação pelos adultos pouco escolarizados. Isto porque é ao longo da acção de formação que o sentido do envolvimento continua a emergir e a transformar-se (Rochex, 1995). Os adultos pouco escolarizados, por vezes, aderem à formação, porque numa primeira fase são coagidos pelos superiores hierárquicos, mas no decurso da dinâmica, percebem que têm condições para realizar a formação com sucesso, que os conteúdos abordados lhes permitem um conjunto de aprendizagens úteis e que a formação pode ser uma mais-valia em termos profissionais. Como tal, no decurso e no final da formação é comum verificar uma elevada motivação e satisfação, mesmo entre os que inicialmente estavam mais reticentes. Esta situação é destacada por vários actores contactados, nomeadamente por responsáveis de entidades empregadoras e adultos, que são unânimes em destacar a importância do acompanhamento durante e após a formação. O acompanhamento minimiza os obstáculos iniciais e contribui para o ajustamento da formação aos projectos das entidades e às características dos formandos.

Os motivos de adesão à formação revelam dois tipos de posicionamentos (Nizet e Bourgeois, 2005). Alguns adultos associam a adesão à formação com a procura de estabilidade, segurança e manutenção das condições de vida; outros associam à possibilidade de mudança, de preparação para os desafios e à descoberta de novas áreas de interesse. O entendimento da formação é influenciado pelas ideologias sociais e pelo modo como estas se reflectem nos indivíduos. Para Boltanski e Chiapello (1999), a ideologia do capitalismo valorizava a segurança, enquanto que, actualmente, a ideologia do "novo espírito do capitalismo" valoriza o risco. A percepção que os adultos manifestam sobre a formação é fortemente influenciada por estes

tipos de ideologias, as quais reflectem posicionamentos relativamente ao tempo, ao espaço e ao saber muito distintos. Para compreendermos os receios e os motivos de adesão dos adultos pouco escolarizados à formação, torna-se fundamental analisar os valores que regem a sua vida, as suas perspectivas sobre o tempo, o espaço e o saber. Quando a formação é orientada para a lógica do desenvolvimento organizacional, a adesão dos adultos pouco escolarizados deve-se, sobretudo, a motivos do primeiro tipo (estabilidade, segurança). Os adultos percebem que a formação faz parte de uma estratégia organizacional da entidade patronal para a qual se devem mostrar mobilizados, de modo a garantir o seu posto de trabalho (estabilidade profissional) e as suas condições de vida. Os adultos pouco escolarizados evidenciam pouca motivação para a formação centrada no saber-objecto, mas gostam de dinâmicas formativas centradas em actividades, o que explica a sua mobilização quando as formações são baseadas na alternância, têm componentes em contexto de trabalho ou incidem na reflexão sobre as práticas profissionais.

As entidades empregadoras que organizam formação orientada para o desenvolvimento organizacional estão muito atentas às potencialidades formativas dos contextos de trabalho e procuram rentabilizar as competências dos seus trabalhadores com mais experiência. Entre estas entidades, é frequente a organização de formações de carácter não formal, pontuais, de curta duração e centradas em domínios específicos da sua actividade. Este tipo de formação ocorre nos locais de trabalho, é realizada por especialistas externos ou internos, visa a reflexão sobre as práticas profissionais, pode ter utilidade imediata e é muito valorizada pelos trabalhadores, inclusivamente, pelos menos escolarizados. As entidades que valorizam este tipo de dinâmicas privilegiam as práticas formativas baseadas na reflexão, o que reforça a capacidade individual e colectiva de mudança. As formações que incidem na reflexão sobre as práticas profissionais permitem rentabilizar o potencial formativo das situações de trabalho, isto porque "a condição necessária para que esse potencial passe da virtualidade à realidade, isto é para que a experiência se constitua em saber, é a de fazer do próprio exercício do trabalho um objecto de reflexão e pesquisa, pelos que nele estão directamente implicados" (Canário, 1999, p.45).

As dinâmicas formativas inspiradas na lógica do desenvolvimento organizacional fundamentam-se, à semelhança das práticas anteriormente destacadas, nos valores que caracterizam a "modernidade tardia" (Giddens, 1997), ou seja, estão ao serviço do "turbo-capitalismo" (Finger e Asún, 2003). A formação, neste caso, enquadra-se no modelo económico produtivo, pois "concentra-se no ensino de competências relacionadas com a participação da população activa no sector produtivo" (Férnandez, 2005, p.76). Neste caso, o investimento na

formação, a identificação das áreas formativas e dos dispositivos são equacionados em torno dos problemas e projectos das entidades empregadoras. As dinâmicas formativas privilegiam as formações "mais imediatas, mais instrumentais e mais rentáveis economicamente" (Férnandez, 2005, p.93). A formação baseada nesta lógica é direccionada para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de competências, de modo a permitir a adaptação à mudança organizacional, por parte dos trabalhadores. Esta situação pode funcionar como uma fragilidade da dinâmica formativa, porque quando os trabalhadores pouco escolarizados apresentam poucas competências de literacia é muito importante associar à formação de carácter profissional componentes de formação de base (leitura e escrita). A conjugação do saber de base com os saberes profissionais é essencial nas práticas formativas dirigidas aos adultos pouco escolarizados, essa complementaridade é um importante contributo para o desenvolvimento pessoal. Por outro lado, "as competências requeridas para trabalhar são cada vez mais complexas" (Férnandez, 2005, 94), as organizações exigem aos trabalhadores competências de raciocínio, de linguagem e de comunicação, para além das competências técnicas. Alguns interlocutores reconhecem como fundamental a aposta em dispositivos formativos que integrem as componentes técnicas e de formação de base, sobretudo quando se trata de formação frequentada por adultos pouco escolarizados. Todavia, até ao momento, as práticas baseadas nessa complementaridade têm sido muito raramente realizadas no território estudado.

2.4 A lógica da *animação/ocupação tempos livres* e a elevada procura

No território analisado, as práticas formativas inspiradas na lógica da animação/ocupação de tempos livres são, sobretudo, os cursos de educação extra-escolar. Estes cursos estão enquadrados na política de educação de adultos, são financiados pelo Ministério da Educação e dinamizados pelos coordenadores concelhios do ensino recorrente e da educação extra-escolar. A modalidade de educação não escolar, na qual se incluem os cursos de educação extra-escolar, não se tem revelado, nas últimas décadas, um domínio de aposta das políticas públicas de educação de adultos. Pelo contrário, registou-se um progressivo desinvestimento que foi mencionado pelos Coordenadores Concelhios do Ensino Recorrente e da Educação Extra-Escolar entrevistados. Os interlocutores confirmaram a dificuldade em assegurar financiamento para a realização dos cursos pretendidos, embora estas dinâmicas impliquem custos muito reduzidos. A legislação prevê a possibilidade de atribuição de

financiamento público a entidades do terceiro sector para a organização de dinâmicas de educação não formal, porém, tal não acontece na prática.

As práticas de educação não formal são por natureza muito diversificadas e surgem numa base de proximidade entre as populações e as entidades que actuam na comunidade. A riqueza e diversidade da educação não formal têm vindo a ser muito condicionadas, nas últimas três décadas, devido ao desinvestimento público e às tentativas de estatização destas práticas educativas. Na sequência da diminuição dos orçamentos, os responsáveis locais optaram por concentrar o dinheiro disponível nos cursos de educação extra-escolar, o que debilitou a riqueza e diversidade inerente às práticas de educação de adultos, a nível local. Apenas um dos Coordenadores revelou a aposta em outras dinâmicas de educação não formal, com um grande envolvimento da comunidade, tais como: a dinamização de bibliotecas escolares; as feiras do livro; a realização de colóquios e acções de informação/sensibilização.

No território estudado, os cursos de educação extra-escolar assumem três perspectivas distintas: i) cursos mais orientados para a vertente educativa; ii) cursos mais orientados para a ocupação dos tempos livres/lazer; iii) cursos que procuram um misto entre a dimensão educativa e a ocupação dos tempos livres/lazer. Os formandos e ex-formandos entrevistados reconhecem a importância destas dinâmicas na realização de novas aprendizagens e nas descobertas de novas áreas de interesse (função educativa), na promoção do contacto com outras pessoas, no convívio e na diversão (função recreativa). Os cursos de educação extra-escolar surgem de duas formas diferentes: alguns resultam de propostas realizadas pelos Coordenadores Concelhios (para intervir directamente junto dos adultos ou para intervir em entidades locais); outros surgem de propostas efectuadas pela comunidade (adultos ou entidades locais - associações, IPSS). As dinâmicas de educação extra-escolar podem ser despoletadas devido aos interesses e pedidos das comunidades e das entidades que aí intervêm, mas podem ainda ser promovidas numa perspectiva de oferta de cursos. Quando predomina a oferta de cursos orientados para a ocupação de tempos livres, podemos afirmar que essa dinâmica está enquadrada na promoção da "sociedade do lazer", outra vertente social do "turbo-capitalismo" (Finger, 2005). Como refere o autor, nem sempre é fácil perceber as finalidades das intervenções, porque neste tipo de dinâmicas, "as pessoas educam-se, divertindo-se e divertem-se, educando-se" (Finger, 2005, p.29). As limitações financeiras impedem a organização de dinâmicas prolongadas e consistentes de animação das comunidades, que possam dar lugar a iniciativas autogeridas, com importantes contributos na resolução de problemas e aproveitamento de recursos da comunidade. Tais limitações fazem resvalar a maioria das

iniciativas para uma perspectiva de oferta de cursos de curta duração, onde predomina a vertente recreativa e se menosprezam as potencialidades formativas.

Independentemente dos constrangimentos mencionados, os cursos de educação extra-escolar são entendidos pelos Coordenadores Concelhios, formandos e formadores como as práticas de educação de adultos mais pertinentes do sector público. O que se pode confirmar pela elevada adesão aos cursos, dos adultos, nomeadamente, dos pouco escolarizados. A elevada adesão resulta de um conjunto de factores que se relacionam entre si: surgem de acordo com os pedidos das comunidades, dos adultos e das entidades locais; estas dinâmicas de carácter não-formal são muito flexíveis, os conteúdos e o horário são negociados com os formandos, trata-se de práticas pensadas "à medida" das situações, de acordo com os adultos envolvidos e as especificidades dos contextos; privilegiam as metodologias activas e as actividades práticas, existindo, por vezes, reversibilidade de papéis entre os formandos e os formadores; não há avaliações nem obrigatoriedade de frequência. Os cursos de educação extra-escolar são associados a momentos agradáveis de aprendizagem e de convívio, os adultos não se sentem avaliados e percebem que os seus saberes e competências são valorizados.

A maioria dos adultos que frequenta os cursos de educação extra-escolar é pouco escolarizada, mas nos grupos há uma grande heterogeneidade de níveis de escolaridade (pessoas sem o 4º ano, com o secundário e com licenciaturas), de situações face à profissão (reformados, desempregados, empregados em vários sectores de actividades, domésticas) e de idade. Os adultos pouco escolarizados aderem com facilidade a estas dinâmicas formativas. A mobilização para este tipo de práticas formativas resulta, por um lado, do reconhecimento da pertinência das finalidades dos cursos e, por outro lado, da ausência de avaliação. As finalidades associadas aos cursos são a realização de aprendizagens em áreas muito diversificadas: a literacia; os labores; as artes tradicionais; a educação para a saúde e o convívio e a ocupação de tempos-livres.

A ausência de avaliação, a flexibilidade da organização e funcionamento dos cursos são factores que favorecem o envolvimento dos adultos. Geralmente, os cursos de educação extra-escolar não têm como principal enfoque os saberes-objecto, mas sim actividades, o que torna as dinâmicas muito familiares, sobretudo para os adultos pouco escolarizados. Estes adultos verificam que durante a formação há um reconhecimento e valorização dos seus saberes e competências, por parte dos formadores e dos seus colegas; e que há um incentivo ao relacionamento interpessoal, ao convívio, à colaboração e ao apoio mútuo. Estes factores são determinantes para a implicação e motivação dos adultos durante toda a dinâmica formativa.

Estas dinâmicas podem assumir um papel muito importante na mobilização dos adultos pouco escolarizados para a formação de carácter formal, pois ajuda-os a identificar novas áreas de interesse, a desenvolver o sentimento de autoconfiança e auto-estima, sobretudo no que respeita à sua capacidade de aprendizagem. Os interlocutores contactados reconhecem que a captação de novos públicos para a formação é uma das mais-valias destes cursos. Porém, para que se possa potenciar este resultado é fundamental assegurar a adequação da organização e funcionamento dos outros dispositivos formativos, como é o caso do ensino recorrente e da formação profissional, o que raramente tem sido possível.

2.5 A lógica da *intervenção comunitária* e o carácter integrado dos dispositivos formativos

As práticas formativas inspiradas na lógica da intervenção comunitária são promovidas por entidades do terceiro sector preocupadas com o desenvolvimento local, numa perspectiva integrada, endógena e ecológica. As iniciativas destas entidades tentam reforçar o associativismo, a capacidade de empreendimento, de intervenção por parte das comunidades e de mudança social, como tal orientam a sua intervenção para a promoção da democracia, da cidadania, da solidariedade e da justiça social. As entidades que organizam práticas baseadas nesta lógica entendem a formação como um meio para a concretização dos projectos de intervenção comunitária e para despoletar novos projectos. A formação é orientada para a mudança social, para a capacitação das comunidades na construção de respostas aos seus problemas e na utilização "inteligente" dos seus recursos, para a responsabilização social na procura de novas formas de desenvolvimento mais sustentado. Estas práticas podem ser enquadradas naquilo que Mathias Finger (2005) designa de "o cenário da responsabilidade ecológica social" e que Florentino Férnandez (2005) denomina de "modelo dialógico social". Trata-se de dinâmicas formativas que procuram promover o pensamento crítico, a participação social, o empreendedorismo e a autogestão. A formação não se enquadra numa perspectiva de adaptação individual e de competitividade, como acontecia nas lógicas de acção mencionadas anteriormente, mas de mudança social e de solidariedade. Os projectos formativos enquadrados na lógica de intervenção comunitária não visam uma "simples preparação para a vida e uma pura adaptação ao mundo; antes valorizando nela o espaço-tempo de interrogação crítica e criativa da vida, a capacidade para renunciar ao adestramento, para poder discrepar e mesmo resistir" (Lima, 2005, p.52). As dinâmicas de educação e formação de adultos são estratégicas para valorizar e reforçar os recursos individuais e colectivos e mobilizar as populações para a

intervenção e mudança, pelo que o propósito da aprendizagem é directamente social e indirectamente educativo.

A formação é sempre pensada "à medida" de projectos concretos e os dispositivos formativos são desenvolvidos uma única vez, no contexto e no momento para o qual foram concebidos. O que justifica o carácter pontual e o envolvimento de um número de formandos muito reduzido. Estas dinâmicas formativas são caracterizadas por uma identificação muito criteriosa das áreas de formação e pela concepção de dispositivos inovadores. É dada particular atenção à selecção dos formandos e dos formadores e o acompanhamento é considerado fundamental, tanto no decurso da formação como no final. O formando é tido como o protagonista do processo formativo, o que justifica a importância dada à sua selecção e ao acompanhamento. As formações baseadas na lógica da intervenção comunitária incentivam a realização de aprendizagens relacionadas com as tradições do território, com os percursos e projectos de vida dos formandos. Os dispositivos formativos inspiram-se, com frequência, na alternância entre a teoria e a prática, isto porque "o uso social do que se aprende e a vida social de quem aprende são o que marca o sentido e o valor do aprendido" (Férnandez, 2005, p.82). A formação resulta dos problemas locais, mas também dos recursos do território e da articulação entre espaços e tempos específicos de aprendizagem e de vida. As metodologias adoptadas neste tipo de formação prevêem, em muitos casos, a valorização e o reconhecimento da experiência dos formandos. O processo de aprendizagem incide numa perspectiva de continuidade com a experiência dos aprendentes, contrariamente ao que acontece nas lógicas formativas antes identificadas, assentes no défice dos formandos e onde predomina uma perspectiva de ruptura com a experiência.

Os dispositivos formativos, por vezes, são marcados por elementos de inovação. As equipas procuram encontrar soluções "à medida", por isso ensaiam novas abordagens e metodologias, numa tentativa de encontrar alternativas à educação e formação baseada no modelo escolar. Os elementos de inovação destas práticas de educação e formação reforçam a importância da "autonomia no tratamento, nos processos, nos métodos, nos agentes, nos objectivos relativamente" (Melo, 2005, p.98) à educação e formação institucional. A experiência e o mérito das duas entidades que adoptam este tipo de intervenção no território são reconhecidos por entidades nacionais e internacionais congéneres que lhes solicitam apoio, parcerias e pareceres na construção de dispositivos formativos. As práticas formativas resultantes destes dispositivos contribuem para aumentar a riqueza e a diversidade da educação de adultos. Algumas das medidas políticas mais recentes de educação de adultos, em Portugal, (cursos EFA e CRVCCs) inspiraram-se em boas práticas promovidas pelas entidades que privilegiam uma

formação orientada para a intervenção comunitária. As dinâmicas formativas baseadas nesta lógica são realizadas localmente e de um modo pontual, pelo que, a maioria das vezes, só são conhecidas pelas pessoas directamente envolvidas. A aposta na investigação destes processos formativos parece-nos fundamental, pois os elementos recolhidos podem ser extremamente úteis para a compreensão e divulgação de formas inovadoras de pensar a educação e formação de adultos.

A formação é direccionada para o desenvolvimento de saberes e competências que permitam ao adulto uma maior autonomia e participação social. Estas dinâmicas formativas envolvem sobretudo jovens e adultos das comunidades onde decorrem os projectos de intervenção. A selecção dos formandos é baseada na experiência de vida, nas áreas de interesse, na motivação para a formação e para o envolvimento em iniciativas pessoais e sociais. Algumas das dinâmicas formativas orientadas para a intervenção comunitária envolveram adultos pouco escolarizados. Nestes casos, os adultos pouco escolarizados estão motivados e mobilizam-se para o processo de ensino-aprendizagem, o que resulta das finalidades, da organização e do funcionamento da formação. Os adultos frequentam a formação, porque percebem que esta é orientada para a concretização de outros projectos, designadamente, projectos de intervenção comunitária. Os adultos envolvidos nas dinâmicas comunitárias identificam-se com as finalidades da formação e sentem que estão a ser acompanhados, factores determinantes para a sua mobilização.

As entidades do terceiro sector envolvidas neste tipo de dinâmicas já deram provas da consistência, pertinência, utilidade e qualidade das suas intervenções, todavia, deparam-se, frequentemente, com dificuldades resultantes da sua dependência financeira face ao Estado. Estas entidades, pela sua reconhecida experiência de trabalho junto das comunidades, estão em condições de contratualizar com o Estado programas de intervenção integrada de médio-longo prazo, porém, isso não se tem vindo a verificar. O Estado delegou responsabilidades sociais no terceiro sector, com a contratualização de prestação de serviços, mas garantiu sempre a centralização das decisões políticas. É caso para afirmar que o Estado "descentralizou a gestão e a execução dos diversos programas sociais e educativos, mas centralizou a decisão política, dela afastando as ONGs com quem contratualizou a prestação de serviços" (Lima, 2005, p.53). O Estado conseguiu transformar as entidades locais do terceiro sector em meras executantes das suas políticas, o que permitiu um maior controlo e normalização da sua intervenção e por outro lado, uma maior dependência dos financiamentos públicos. Tendo em conta os constrangimentos destacados, podemos pensar que "a organização política destas organizações tende a ser substituída por uma feição mais funcional e instrumental, mais colaborativa, onde os

ideais de democracia radical e de mudança social cedem o seu lugar a objectivos de índole assistencialista ou de ajustamento" (Lima, 2005, p.54). No território, estas entidades tentam conciliar actividades baseadas na assistência e na adaptação social com actividades de índole crítica e de mudança social, como estratégia para resistir criativamente ao processo de normalização e de controlo por parte do Estado.

3. Reconhecimento de adquiridos experienciais

3.1 Os domínios de complexidade

As práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências surgiram recentemente em Portugal, estão enquadradas em políticas de educação e formação orientadas para a gestão de recursos humanos, mas fundamentam-se em metodologias inovadoras de valorização da experiência das pessoas. Ao longo deste trabalho, analisaram-se dinâmicas de reconhecimento, validação e certificação de competências numa tentativa de compreender a organização e funcionamento destas novas práticas sociais que surgiram em Portugal, inicialmente, direccionadas para os adultos pouco escolarizados. No território estudado, à semelhança do que ocorre no País, é notória a aposta política nas novas práticas dirigidas aos adultos pouco escolarizados (cursos EFA e CRVCC). Esta opção, à partida muito meritória, está associada a pressupostos e orientações que nos exigem uma atenção redobrada. Isto porque crescente aposta política nas novas ofertas de educação e formação de adultos é coincidente com a sua progressiva estatização e com o menosprezo das práticas de ensino recorrente e da educação extra-escolar. As práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais são muito pertinentes e úteis, porém não devem ser entendidas numa perspectiva de substituição das ofertas públicas mais tradicionais, dirigidas aos adultos pouco escolarizados, caso da alfabetização e educação de base. Por outro lado, estas novas práticas não devem ser entendidas numa perspectiva gestionária, no sentido em que visam, essencialmente, aumentar os níveis de certificação da população Portuguesa num curto período de tempo e com custos reduzidos. Todavia, em Portugal há uma tendência crescente para associar as políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais a um pensamento "mágico" e "administrativo", como se "pudessem assentar numa lógica administrativa, de certificação formal, sem uma verdadeira implicação da pessoa num processo de reflexão, de aprendizagem pessoal e de desenvolvimento profissional" (Nóvoa e Rodrigues, 2005, p.11-12). As práticas de

reconhecimento, validação e certificação de competências podem (e devem) ser experiências formativas para os adultos envolvidos, o que implica um rigoroso processo de reflexão sobre o seu percurso de vida e os seus adquiridos experienciais e o acompanhamento por parte de técnicos, conscientes das potencialidades e dificuldades do processo.

A emergência e expansão das práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais constituem um novo desafio social. Estas práticas assentes na valorização da experiência colocam questões sociais, políticas e epistemológicas e implicam mudanças no estatuto social do saber. Neste trabalho, procurou-se compreender o impacto das práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos a três níveis: a nível social, o impacto resultante do surgimento destas práticas nas dinâmicas de educação e formação de adultos no território; a nível técnico, a análise da organização e funcionamento dos dispositivos; e a nível pessoal, a percepção e impacto do processo nos adultos certificados. A análise destas dimensões incidiu, sobretudo, sobre as dinâmicas dos CRVCC, uma vez que o processo de reconhecimento de competências previsto para os cursos EFA raramente tem sido garantido, por motivos relacionados com o modelo de financiamento dos cursos.

O surgimento dos cursos EFA e dos CRVCC tiveram impacto na dinamização das restantes ofertas de educação e formação de adultos no território estudado, aspecto destacado pelos vários interlocutores. As novas orientações políticas referentes às práticas de educação e formação de adultos originaram sobreposições com as anteriores ofertas existentes no território, especificamente orientadas para os adultos pouco escolarizados. As entidades locais reduziram ou eliminaram as ofertas anteriormente existentes, caso dos cursos do ensino recorrente e de cursos de formação profissional com dupla certificação, porque perceberam que a procura, por parte dos adultos pouco escolarizados, estava a diminuir de um modo muito significativo. Os actores locais optaram por diminuir ou extinguir as ofertas mais antigas, porque perceberam que estas não tinham condições competir com as recentes. Deste modo, minimizaram possíveis situações de interdependência competitiva. Os interlocutores contactados reconhecem que as novas práticas permitiram, em alguns casos, outro tipo de dinamização das ofertas de educação e formação de adultos já existentes.

O reencaminhamento dos adultos pouco escolarizados realizado pelos técnicos dos CRVCC permite a angariação de novos públicos para as ofertas anteriormente existentes, caso do ensino recorrente. Os adultos pouco escolarizados, que aderem aos CRVCC, podem ser reencaminhados para outro tipo de ofertas formativas em várias fases do processo: logo no início, quando se trata de adultos que não apresentam o perfil considerado necessário para o RVCC; no decurso do processo, quando se percebe que os adultos precisam de adquirir

determinadas competências para a obtenção da validação total; no final, quando, após a certificação, os adultos são incentivados para o prosseguimento de estudos. O contacto com os adultos pouco escolarizados e o conhecimento do seu percurso de vida permite aos técnicos dos CRVCC realizar um diagnóstico sobre os seus saberes, competências, áreas de interesse e projectos de vida. A recolha desta informação é fundamental para a concepção de dispositivos de educação e formação pensados "à medida" dos adultos pouco escolarizados. As entidades promotoras dos CRVCC, a título individual ou em parceria com outras entidades, estão em condições de rentabilizar essa informação e de dinamizar ofertas educativas que permitam a captação de novos públicos. A Esdime, enquanto entidade promotora de um CRVCC, procura rentabilizar a informação recolhida pelas equipas do Centro, o que já deu lugar a um conjunto de iniciativas formativas (cursos EFA, acções S@ber+).

Os responsáveis da Esdime reconhecem a importância estratégica do CRVCC para a concepção de novas ofertas formativas e para a captação de novos públicos. Contrariamente àquilo que pensaram inicialmente os actores locais, os CRVCC não só conseguem captar os adultos anteriormente disponíveis para o ensino recorrente e para as outras ofertas de educação e formação, como ainda alguns dos designados "não-públicos" (Melo, 2002). A recolha de elementos sobre os adultos pouco escolarizados permite às entidades conceber dispositivos formativos adequados e pertinentes, capazes de os mobilizar para a formação formal. Todavia, é necessário ter em conta que a realização do diagnóstico não é condição suficiente para mobilizar estes adultos para a formação. É necessário assegurar que as finalidades, a organização e o funcionamento dos dispositivos sejam apropriados, o que justifica a importância de serem pensados "à medida", inovadores e alternativos aos baseados no modelo escolar. As equipas dos CRVCC sensibilizam os adultos certificados para prosseguirem estudos, porém, isso apenas surte efeitos se as ofertas existentes se adequarem aos seus interesses e motivações.

A complexidade dos dispositivos RVCC é resultante da coexistência de filiações muito distintas, da natureza dos objectos em análise — as experiências de vida e as competências — e da dificuldade inerente ao processo de avaliação. Estes elementos de complexidade repercutem-se em todas as dimensões do processo e são particularmente notórios na organização e funcionamento do dispositivo; nas metodologias e nos instrumentos; e nas funções e atitudes dos técnicos das equipas. Os dispositivos de RVCC são marcados por duas filiações que se opõem, a filiação humanista e a filiação pragmática. As diferenças entre as duas perspectivas estão na origem de muitas das tensões que marcam toda a organização e funcionamento dos dispositivos. Os documentos de política sobre o reconhecimento, validação e

certificação de adquiridos revelam uma forte inspiração na filiação pragmática. As políticas públicas pretendem dar projecção e visibilidade às dinâmicas de reconhecimento de adquiridos enquanto estratégias e políticas activas de emprego, ao serviço da gestão de recursos humanos. Neste caso, as políticas e práticas de RVCC enquadram-se na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e regem-se pelos valores do individualismo, da responsabilização e da competitividade. As políticas e práticas de RVCC enquadram-se numa estratégia mais global, na qual se responsabilizam os adultos pela *gestão de si,* através do recurso a "soluções de carácter biográfico" (Lima, 2005, p.54), para resolver problemas estruturais, como a baixa escolaridade da população portuguesa e o desemprego.

A valorização da experiência dos adultos é encarada, neste caso, numa perspectiva gestionária. A aposta política nas práticas de RVCC resulta, essencialmente, do facto destas práticas permitirem a certificação de adultos em menos tempo e com menos recursos (humanos e financeiros) por comparação a outras ofertas já existentes (ensino recorrente). A coexistência de elementos resultantes de perspectivas muito distintas (perspectiva humanista e perspectiva centrada na gestão dos recursos humanos) nas práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos, origina um conjunto de tensões/dilemas na organização e funcionamento dos dispositivos. Os dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências são inspirados em metodologias inovadoras, centradas na valorização das pessoas, todavia, são orientados para finalidades de gestão de recursos humanos, ao serviço do mercado. O processo de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, neste caso, deixa de ser entendido como uma forma de valorização pessoal e passa a ser encarado como uma estratégia que permite transformar a experiência em mercadoria, a qual se troca por um certificado/diploma. As equipas dos CRVCC têm o difícil papel de gerir as tensões presentes no dispositivo e de tentar assegurar algum equilíbrio entre as diferentes perspectivas que o influenciam. Os interlocutores contactados, embora revelem preocupação com a concretização das metas quantitativas definidas pela tutela, consideram a qualidade do processo RVCC o elemento mais importante, porque é este que permite ou não assegurar a visibilidade e credibilidade social destas práticas.

As equipas dos Centros privilegiam uma perspectiva humanista e entendem que o processo, para além da certificação, deve permitir a valorização da pessoa, postura que se reflecte na organização e funcionamento do dispositivo e nos resultados junto dos adultos. Os elementos das equipas dos Centros reconhecem a complexidade inerente ao processo e o seu discurso é marcado pelas tensões que o atravessam. Estes dispositivos, embora inovadores e assentes na revalorização epistemológica da experiência dos adultos, são marcados por

fragilidades e potencialidades, à semelhança das outras ofertas de educação e formação de adultos. As práticas de reconhecimento de adquiridos são muito complexas, não só porque reflectem tensões difíceis de conciliar, mas também porque envolvem as questões da experiência, das competências e da avaliação. As práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais incidem na análise da experiência de vida dos adultos, na indução das suas competências e na comparação com as do referencial, o que implica um rigoroso e difícil processo de avaliação. Os processos de avaliação são sempre muito difíceis, mas essa dificuldade é acrescida quando o objecto de avaliação é induzido a partir da experiência de vida.

A identificação de competências a partir de experiências de vida exige processos complexos de identificação, rememoração, selecção e explicitação, o que é difícil para os adultos, em geral, e ainda pode ser mais difícil para os adultos pouco escolarizados. Para a realização deste processo, é essencial a colaboração, envolvimento e implicação do adulto, caso contrário trata-se de uma tarefa impossível. Os adultos têm de identificar as suas experiências, com o apoio dos técnicos das equipas dos Centros, perceber se elas foram ou não formativas e identificar os adquiridos daí resultantes. As dificuldades inerentes a este processo resultam da complexidade subjacente à própria experiência. A experiência é algo que se confunde com a própria vida, ocorre em todos os espaços e tempos, no entanto, nem todas as experiências são formativas, algumas não passam de meras vivências, o que dificulta o processo de RVCC.

A enunciação das experiências não é garantia suficiente de que tenham sido formativas, o que exige uma atenção especial aos processos de explicitação dos adquiridos experienciais. Por outro lado, a realização do RVCC exige a compreensão da especificidade dos processos de aprendizagem experiencial. A prática supõe e produz aprendizagens, porém estas não são da mesma natureza das realizadas nos contextos de formação formal. Este tipo de aprendizagem "não é da mesma natureza, nem no seu processo, nem no seu produto, que os saberes enunciáveis (designados) como saber-objecto" (Charlot, 2002, p.72). A análise dos processos de formação experiencial confirma que "a apropriação de um saber-objecto não é mais que uma figura do aprender" (Charlot, 2002, p.76) que, no caso dos adultos pouco escolarizados, representa a figura do aprender menos frequente e com menos impacto na sua vida. Os técnicos têm de conhecer as especificidades do processo de aprendizagem experiencial, para respeitar a natureza dos saberes daí resultantes. Todavia, o processo RVCC implica o estabelecimento de pontos de articulação entre saberes resultantes das actividades/acções e os saberes-objecto, o que é um motivo de dificuldade para as equipas e para os adultos.

Na formação experiencial, a maior parte das aprendizagens resultam de actividades, tornando-se por vezes difícil, ou até mesmo impossível, a sua explicitação. Quanto mais a actividade "é submetida a pequenas variações da situação, mais se inscreve no corpo e mais difícil se torna de explicar através de enunciados. Inversamente, quanto mais a actividade se aproximar de um algoritmo (sucessão de actos normalizados e sem ambiguidade) mais facilmente ela é enunciada" (Charlot, 2002, p.80). A natureza dos processos de formação experiencial dificulta a explicitação e enunciação da acção, o que se reflecte no processo realizado pelos adultos no CRVCC. A acção efectua-se, aquilo que se transmite ao outro é um enunciado que não corresponde à acção propriamente dita: "a aprendizagem dos enunciados não é equivalente à aprendizagem da actividade, uma pessoa pode explicar todos os enunciados para nadar correctamente mas não saber nadar e o inverso também acontece" (Charlot, 2002, p.80). Esta situação coloca obstáculos às equipas dos Centros. Para além da enunciação da acção ser difícil, ou impossível em certos casos, quando o adulto o consegue fazer isso não é suficiente para garantir que tenha adquirido e possua determinados saberes e competências.

Alguns adultos têm mais facilidade do que outros para realizar a aprendizagem dos enunciados e estes estão em vantagem no processo de RVCC. A aprendizagem dos enunciados está relacionada com a formalização do saber e com a capacidade de produção de um discurso sobre a actividade. A "capacidade de se fazer valer" (Presse, 2006, p.8) numa situação de avaliação baseada na formalização dos adquiridos experienciais é diferenciada consoante os candidatos, o que coloca a questão da equidade na realização deste processo. Deste modo, é mais correcto dizer-se que o objecto de avaliação "não é a experiência e os adquiridos experienciais, mas antes a capacidade de formalização e de construção de um discurso sobre a experiência" (Presse, 2006, p.9).

A formalização da experiência e dos adquiridos experienciais envolvem "a questão dos meios (linguagem e pensamento) que cada um possui para a reconstruir" (Presse, 2006, p.5). A explicitação das acções depende da linguagem, porque é esta que permite elaborar um discurso (enunciado) sobre o que foi realizado. Todavia, os adultos pouco escolarizados não sentem necessidade de aperfeiçoar o discurso para a explicitação das suas acções, uma vez que isso não lhes é exigido nos contextos familiares, sociais e profissionais. Quando alguém lhes solicita a transmissão dos seus saberes decorrentes da acção, é lhes mais fácil agir para demonstrar, do que verbalizar. Como refere Bernard Lahire (1993), "é difícil para os operários explicarem o seu trabalho, de explicar por palavras o que fazem na prática" (p.29). A dificuldade em produzir

um discurso sobre as suas experiências resulta igualmente do facto "de terem "aprendido" fora das explicações verbais, fora do retorno teórico sobre a prática (Lahire, 1993, p.35).

Os adultos pouco escolarizados desempenham funções que aprenderam, normalmente, através da observação/acção (*mimesis*) de outras pessoas mais experientes ou por processos de tentativa-erro, o que dificulta a transmissão por via do discurso (dos enunciados). As competências que possuem são "um misto de saberes construídos com os outros e de saberes que resultam de uma *bricolage* realizada por si próprios na experiência de trabalho" (Lahire, 1993, p.48). A dificuldade na construção de um discurso sobre a acção é acrescida pela natureza das actividades que realizam. Num estudo realizado por Sylvia Scribner e Michael Cole (1981), verificou-se que as pessoas mais escolarizadas conseguem formular melhor verbalmente as operações que efectuam, de fornecer explicações verbais a propósito de actos que toda a gente consegue fazer na prática. O estudo confirma que a capacidade de construção do discurso sobre a acção, ou seja, a formalização da acção, é uma competência que se desenvolve e aperfeiçoa na escola, o que permite compreender as dificuldades que os adultos pouco escolarizados têm neste domínio. Para estes os discursos são fragmentados, evocativos e desestruturados porque estão muito distantes da situação concreta onde decorreu a acção e consideraram que a explicitação "é algo sem sentido, porque o trabalho não se mostra, faz-se" (Lahire, 1993, p.31).

A fase de reconhecimento é muito exigente para os adultos pouco escolarizados. Estes deparam-se com a necessidade de explicitar ao pormenor os seus adquiridos experienciais, o que exige distanciamento face ao vivido, rememoração, reflexão, selecção de informação e produção de um discurso sobre as suas actividades. A situação de reconhecimento e validação é uma situação inédita na sua vida, sobre a qual não têm referências. Os adultos têm de reflectir e formalizar um discurso sobre um tema que não constitui habitualmente um assunto de conversa e de interesse entre os seus pares nem a nível social e os técnicos do Centros estão, estranhamente, "interessados em captar práticas que a escola contribuiu para desconsiderar/desvalorizar" (Lahire, 1993, p.35).

Nas primeiras sessões de reconhecimento os adultos, precisam de se situar face à lógica do processo RVC, para construírem uma ideia sobre as expectativas que os técnicos têm sobre si ao longo do processo, o que lhes permite orientar a reflexão e o discurso. Pelo facto de se tratar de uma situação nova e que desconhecem, nem todos conseguem identificar os objectivos do processo RVCC e das sessões de reconhecimento. Quando não percebem a lógica do processo RVCC, não conseguem identificar o tipo de trabalho que lhes é solicitado,

têm dificuldades na realização do processo e os resultados vão pouco para além da certificação, porque não há mobilização e reflexão consistente.

A formalização dos adquiridos experienciais envolve, ainda, as questões relacionadas com o valor social e individual atribuído à experiência. A maioria dos saberes dos adultos pouco escolarizados resultou de processos de formação experiencial. Pelo facto de não terem sido adquiridos através de modalidades educativas formais, nem sempre são reconhecidos pelos outros e pelo próprio. A realização das aprendizagens, através de modalidades e estratégias que se opõem à forma escolar e a habitual desvalorização social das profissões que exercem são factores que contribuem para a auto-estigmatização e auto-desvalorização, o que torna ainda mais difícil a identificação e explicitação dos adquiridos experienciais. Nestes casos, o acompanhamento é imprescindível para que os adultos possam concluir o processo. Quando os adultos revelam uma notória a auto-estigmatização, os técnicos de RVCC apostam no hetero-reconhecimento, identificam alguns dos seus saberes e evidenciam a sua importância para que o adulto possa, progressivamente, chegar ao auto-reconhecimento. Face a esta estratégia, alguns adultos ainda revelam cepticismo quanto à valorização dos seus saberes, mas depois num processo progressivo conseguem interiorizar essa valorização e desenvolvem mecanismos de auto-reconhecimento, que têm efeitos muito positivos na sua auto-estima e autoconfiança.

Os dispositivos de reconhecimento, validação e certificação deparam-se com outro factor de complexidade — as competências. As competências são um constructo social pouco estabilizado e que não reúne consenso no meio científico. Ao ter por referência os elementos mais consensuais, podemos afirmar que as competências não são a acção, mas o que está inerente à acção. As competências não são directamente observáveis, mas podem ser induzidas através dos recursos mobilizados e do resultado da acção. As competências são sempre contextuais e, como tal, apenas passíveis de verificação na situação em que se manifestaram. Avaliar competências é um processo difícil e fazê-lo através da experiência de vida ainda mais. Mas a avaliação ainda se torna mais delicada, quando incide sobre o discurso produzido pelos adultos sobre a sua acção. Quando se pretendem avaliar competências a partir da experiência de vida, apenas uma ínfima parte pode ser passível de observação em contexto. Estes elementos sugerem-nos uma questão muito importante: Qual é o objecto de avaliação dos dispositivos implementados nos CRVCC? Ou seja, o que se avalia, nos CRVCC, são competências? Esta dúvida resulta da natureza das próprias competências e do saber que possuímos sobre este domínio.

Os referenciais utilizados no processo RVCC são um dos principais domínios de crítica, por parte das equipas dos Centros, por considerarem que são demasiado centrados em

conteúdos escolares, que dificilmente são utilizados e/ou desenvolvidos ao longo da vida. Se os referenciais são baseados em saberes escolares e disciplinares, é razoável e correcto designá-los por referenciais de competências? Como refere Bernard Charlot (2002), "os saberes são tratados como espécies e classificados em meticulosos inventários (…), mas estes dizem sempre respeito a formas específicas de relações com o mundo" (p.71), o mesmo acontece no caso dos designados referenciais de competências. Os referenciais surgem no formato de meticulosos inventários, mas não são dados imutáveis, dependem das nossas relações com o mundo, em geral, e com o próprio saber, em particular. Os referenciais são constructos que assumem várias funções. No caso do dispositivo RVCC em Portugal têm uma função, essencialmente, normativa porque "consistem na definição de finalidades e objectivos que funcionam como referências com os quais os técnicos das equipas avaliam os objectos observados" (Figari, 2006, p.190). Como afirma Figari (2006), "os referenciais são instrumentos "incontornáveis" para uns e instrumentos de subjugação ao poder económico para outros, em todo o caso trata-se de um objecto polimorfo e polissémico manipulado de maneira diferente e por vezes contraditória". As dúvidas e incertezas quanto à natureza dos conteúdos dos referenciais e as dificuldades sentidas pelas equipas neste domínio tornam muito importante a realização de investigações centradas nos referenciais usados no processo.

A avaliação é outro elemento que contribui para a complexidade presente nos dispositivos de reconhecimento de adquiridos experienciais. O reconhecimento e a validação são processos que não se circunscrevem à avaliação, mas que são constituídos por uma importante componente de avaliação. A avaliação é sempre um processo difícil, porque implica a atribuição de juízos de valor, com base em determinadas referências. Por mais rigorosas que sejam as metodologias e os instrumentos utilizados, a avaliação tem sempre inerentes riscos de sub e sobre avaliação. No processo RVCC, esses riscos são acrescidos, porque se trata de avaliar adquiridos experienciais, tendo por referência elementos difíceis de identificar e provar (percurso de vida, experiências) e pouco consistentes/questionáveis (referenciais de competências). A avaliação de competências, a partir de experiências de vida, envolve sempre a identidade de cada adulto, porque "a questão do saber é sempre uma questão identitária" (Charlot, 2002, p.75). A avaliação de competências repercute-se directamente nas questões identitárias. Se a avaliação é positiva pode contribuir para elevar a auto-estima e o auto-conceito, mas se não é positiva o adulto sente a negação do reconhecimento, o que pode ter efeitos muito negativos na sua identidade.

O insucesso escolar é uma situação que fragiliza o aluno, porque provoca um "grande desgaste na relação consigo próprio" (Charlot, 2002, p.85), o que ainda é mais premente na

situação de negação do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. No processo RVCC, o objecto de avaliação são as competências do adulto e estas foram resultantes do seu percurso de vida. Caso não possua as competências requeridas, o adulto sente-se avaliado no seu percurso de vida e na sua identidade, o que pode ter efeitos desastrosos. No caso de insucesso escolar, o aluno pode sempre pensar que este se ficou a dever a factores externos (demasiada exigência do professor, falta de competência do professor para dar aulas interessantes e com sentido para os alunos). Todavia, na situação de negação do reconhecimento no processo RVCC, é mais difícil encontrar factores externos para justificar o sucedido e o adulto tende a interiorizar a situação como sendo da sua responsabilidade, da sua "culpa".

A "negação" do reconhecimento é uma situação muito delicada para o adulto, é um risco que as equipas dos Centros procuram evitar, realizando uma triagem, o mais precocemente possível, dos adultos que não têm o perfil para concluir o processo com sucesso. Porém, a triagem é difícil, exige o recurso a metodologias e instrumentos adequados e implica sempre algum risco. Quando se aposta na triagem precoce, há o risco de impossibilitar adultos da realização do processo, ficando sempre a dúvida se eles não poderiam revelar mais tarde, no contacto com os técnicos e após a compreensão da lógica do RVCC, possuir as competências requeridas. Quando se arrisca e se deixa a pessoa prosseguir o processo, tanto pode haver boas surpresas, ou seja, adultos que inicialmente pareciam não possuir as competências e que após algumas sessões as revelam, como se pode perceber, mais tarde, que a pessoa não têm o perfil adequado. Em casos de dúvida sobre o perfil do adulto, quanto mais se deixa avançar o processo mais oportunidades se dão ao adulto e mais correcta é a apreciação da equipa, mas maior é o risco de o adulto sentir a "negação" do reconhecimento.

O diagnóstico inicial é uma fase muito importante. Todavia, é essencial garantir a articulação entre o diagnóstico e as sessões de reconhecimento, caso contrário, aumentam os riscos anteriormente identificados. Esta articulação deverá ser acautelada, sobretudo, num momento em que as recentes alterações preconizam a existência de um técnico, em cada Centro, que se ocupa exclusivamente do diagnóstico. A delicadeza das questões anteriormente expostas exige uma atenção redobrada, por parte de todos os elementos das equipas, e a realização de estudos que incidam, especificamente, sobre os adultos que abandonaram o processo e sobre os que, apenas, obtiveram a validação.

3.2 Metodologias, instrumentos e acompanhamento

A metodologia reflecte a complexidade dos elementos em análise/avaliação — experiências de vida e competências. Nos Centros estudados, as equipas adoptaram uma metodologia híbrida, com inspirações na abordagem experiencial, no balanço de competências e na análise da actividade. As metodologias indicadas não são usadas na sua forma original, foram adaptadas às finalidades e funcionamento do processo RVCC. O recurso a elementos de três metodologias distintas reflecte a dificuldade que as equipas têm para pôr em funcionamento o dispositivo RVCC. Os técnicos recorreram a elementos de várias metodologias, porque nenhuma das utilizadas na educação e formação de adultos se afigurava completamente adequada. A metodologia da abordagem experiencial é importante, porque permite a identificação do percurso de vida de cada adulto, o significado que este lhe atribui e a identificação das aprendizagens que realizou. A metodologia do balanço de competências permite a identificação das competências do adulto e a elaboração do seu projecto profissional/formativo. A metodologia da análise de actividade permite a análise das actividades profissionais, o que possibilita captar a sequência da acção e os recursos mobilizados para cada actividade.

Os adultos elaboram um portefólio onde reúnem os elementos sobre o seu percurso de vida e sobre o processo realizado no Centro. É com base na informação contida no portefólio que as equipas procedem ao reconhecimento e validação. Este documento é constituído por um conjunto de elementos, entre os quais: as provas, os instrumentos de mediação, os documentos dos exercícios de demonstração e das situações-problema. As provas são os documentos que podem comprovar determinadas situações do percurso de vida do adulto, como é o caso das folhas de remuneração, estas podem dar elementos sobre o cargo, a empresa e o período temporal de realização de uma determinada actividade profissional. Os exercícios de demonstração, como o nome indica, são exercícios em que o adulto deve demonstrar que possui as competências das várias áreas em análise. Estes exercícios seguem uma lógica disciplinar, académica e incidem no designado saber-objecto, o que justifica o facto de serem preteridos por comparação com os instrumentos de mediação. As situações-problema baseiam-se em exercícios que exigem a mobilização de competências muito diversificadas, em várias áreas do saber (matemática, língua portuguesa, cidadania, tecnologias da informação e comunicação), numa tentativa de testar as competências dos adultos.

Os instrumentos de mediação procuram captar elementos sobre o percurso de vida e os adquiridos experienciais dos adultos, partindo umas vezes do percurso de vida do adulto, outras

vezes das competências do referencial. Estes instrumentos têm vindo a assumir um papel fulcral no reconhecimento e validação de competências. O preenchimento destes instrumentos ocupa a maior parte das sessões de reconhecimento e exige um domínio da escrita e de outras capacidades, entre a quais: a reflexão; o distanciamento face ao vivido; a rememoração; a selecção da informação e a explicitação. As equipas perceberam que os instrumentos de mediação, inicialmente fornecidos no kit da ANEFA, não permitiam a recolha de informação necessária para a realização do processo, pelo que adaptaram e conceberam novos instrumentos. A diversidade de elementos utilizados no processo RVCC revela a dificuldade que as equipas têm para recolher a informação necessária para o reconhecimento e validação do adulto, o que lhes exige a triangulação da informação.

As sessões de reconhecimento são, quase sempre, realizadas em grupo o que, em muitos casos, é uma mais-valia para os adultos. As sessões em grupo permitem o contacto com os outros adultos, a troca de informação e o apoio. Os adultos entrevistados são unânimes em reconhecer a importância do contacto com outros adultos na mesma situação e referem, com alguma frequência, a realização de aprendizagens com os colegas. As sessões em grupo promovem a ajuda/cooperação entre pares, facilitam o heteroreconhecimento e autoreconhecimento, pois os adultos percebem a especificidade do seu percurso e dos seus saberes, a demonstração e desenvolvimento de algumas competências, como o discurso oral, o respeito pelas ideias dos outros e a capacidade de discussão sobre assuntos da actualidade.

A complexidade subjacente a estas novas práticas sociais exige reformulações e inovações permanentes na organização e funcionamento do dispositivo RVCC, nomeadamente, alterações na organização das sessões de reconhecimento e dos técnicos que as asseguram; alterações nos instrumentos de mediação e nas situações-problema. As reformulações visam a adequação da organização e funcionamento do dispositivo, das metodologias e dos instrumentos ao reconhecimento e validação de competências, no sentido de se assegurar uma maior qualidade, rapidez e credibilidade social do processo. As tensões que marcam o dispositivo RVCC resultam, em grande parte, da coexistência das filiações que suportam estas políticas e práticas e repercutem-se nas metodologias e nos instrumentos. Os técnicos das equipas dos Centros estudados procuram usar a sua margem de autonomia para assegurar algum equilíbrio entre as perspectivas humanista e pragmática, ao longo de todas as fases do processo, nomeadamente, aquando da reformulação, concepção e aplicação dos instrumentos de mediação. Os dilemas e tensões estão interligados e os que se tornam mais evidentes no trabalho das equipas são os seguintes: complexidade/facilidade; rapidez/qualidade; exaustividade/intimidade; e estabilidade/mudança; individual/dinâmica de grupo. Através do

contacto com as equipas e com os adultos, verifica-se que nenhum dos extremos destas dicotomias se apresenta como a opção mais satisfatória. Ambos os extremos da dicotomia estão associados a potencialidades e fragilidades, pelo que o ideal é conseguir encontrar situações de algum equilíbrio, o que, na prática, se revela o mais difícil. A forma como são equacionadas estas tensões/desafios por parte das equipas reflectem-se directamente nos efeitos do processo junto dos adultos e na valorização e credibilidade social do dispositivo.

O acompanhamento é um aspecto essencial em qualquer dispositivo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, mas ainda se afigura mais importante, quando o processo é dirigido a adultos pouco escolarizados. Como já se mencionou anteriormente, estes adultos deparam-se com dificuldades acrescidas na realização do processo de RVCC, sobretudo quando este incide na produção de um discurso escrito, como é o caso do dispositivo em Portugal. Os adultos pouco escolarizados raramente recorrem às competências de leitura e escrita no seu quotidiano, o que gera situações de regressão de competências e inseguranças quanto ao seu domínio. O receio que apresentam, inicialmente, é, em muitos casos, rapidamente ultrapassado, o que muito se deve ao acompanhamento dos técnicos de RVCC. Os adultos contactados reconhecem o papel de todos os elementos da equipa, mas fazem questão de destacar a importância do acompanhamento promovido pelos técnicos de RVCC. Os adultos mencionam a utilidade do acompanhamento no esclarecimento da lógica do processo, na identificação, rememoração e selecção da informação; na construção do discurso escrito; no envolvimento, motivação e implicação no processo; no autoreconhecimento e heteroreconhecimento; no reforço da auto-estima; na mobilização para a formação complementar, quando é necessária; na identificação, explicitação e concretização de alguns projectos de vida. O acompanhamento permite um trabalho personalizado com cada adulto e a adaptação do dispositivo (metodologias, instrumentos) às suas especificidades.

A forma como se efectua o acompanhamento repercute-se, directamente, nos resultados do processo junto dos adultos. Como destaca Marie-Christine Presse (2006) "a relação social entre os responsáveis pelo acompanhamento e o adulto que é acompanhado tem um papel determinante nos resultados" (p.9). A postura dos técnicos pode contribuir para orientar o processo RVCC para um pendor mais selectivo ou, pelo contrário, mais equitativo (Presse, 2006, p12); para um procedimento essencialmente administrativo, ou para um processo que permita a valorização e desenvolvimento pessoal. Sem o acompanhamento, o dispositivo seria reduzido à sua dimensão administrativa e é, em grande parte, devido a este que o RVCC se pode transformar, ou não, num processo formativo para os adultos envolvidos. As pressões resultantes da necessidade do cumprimento de metas repercutem-se directamente na qualidade

do acompanhamento dos adultos, o que pode ter consequências muito negativas. O acompanhamento tem uma importância estratégica no processo de RVCC, nomeadamente, no dirigido aos adultos pouco escolarizados, pelo que se considera fundamental apostar em investigações que incidam neste domínio concreto do processo.

4. A diversidade e interdependência de lógicas de formação

A análise das práticas e do discurso dos actores locais revela que as lógicas de acção subjacentes à educação e formação de adultos de carácter formal são muito diversificadas e reflectem a heterogeneidade e complexidade do domínio da educação de adultos. Embora seja notório o predomínio das lógicas orientadas para a ortopedia social e para a gestão de recursos humanos, ambas associadas à manutenção e promoção do "turbo-capitalismo", também há dinâmicas de educação e formação de adultos orientadas para a mudança social, inspiradas em princípios humanistas e de emancipação social. No território analisado coexistem dinâmicas formativas baseadas em lógicas muito díspares. Essa coexistência pode ocorrer, inclusivamente, numa mesma entidade, ao desenvolver, em simultâneo, dinâmicas com princípios e orientações muito distintas. As práticas de educação e formação baseadas na intervenção comunitária são pouco expressivas no que respeita ao número de formandos envolvidos, mas evidenciaram resultados muito consistentes e duradoiros nas comunidades. As entidades onde predomina a lógica da intervenção comunitária revelam uma enorme capacidade criativa no quotidiano, quando conseguem construir margens de autonomia e de intervenção crítica em espaços onde predominam as dependências e quando investem na inovação em tempos onde predomina a homogeneização. As entidades que privilegiam esta lógica, embora "mais enfraquecidas e diluídas em termos de expressão nos discursos e nas medidas de política educativa, permanecem em situação de resistência e não se pode concluir que não possuam as dinâmicas próprias e os seus aliados institucionais" (Lima, 2005, p.50).

A lógica de acção inerente às dinâmicas formativas é determinante na mobilização dos adultos pouco escolarizados, o que se justifica pela sua influência nas finalidades, na organização e no funcionamento de todo o dispositivo formativo. As práticas onde predominam as lógicas da intervenção comunitária e da animação/ocupação de tempo livre têm a capacidade de mobilizar todos os adultos, independentemente da sua idade, nível de escolaridade e situação face ao trabalho. Por vezes, os grupos em formação são muito heterogéneos, incluem adultos com diferentes situações no que respeita às variáveis anteriormente referidas, o que é tido como

uma das potencialidades deste tipo de formação. Os adultos pouco escolarizados evidenciam uma maior predisposição para aderir às formações baseadas nas lógicas de animação e de intervenção comunitária, isto porque valorizam e se identificam com as finalidades da formação e consideram que estão em condições de responder às exigências que lhe são solicitadas. Estas dinâmicas formativas, embora se possam focar em saberes-objecto, privilegiam igualmente os saberes decorrentes de actividades/da acção. A importância atribuída ao acompanhamento, durante e após a formação, e à valorização e reconhecimento dos saberes dos adultos são factores que contribuem para a adesão dos menos escolarizados.

As lógicas de ortopedia social, de qualificação individual e de desenvolvimento organizacional, embora apresentem diferenças significativas no âmbito das finalidades, da organização e do funcionamento do dispositivo, também revelam semelhanças. As práticas formativas inspiradas nestas três lógicas são orientadas para a adaptação social e instrumentalizadas em função dos interesses económicos, assumindo-se o predomínio da vertente técnica (profissional) em detrimento da vertente educativa. Apenas no ensino recorrente predomina a vertente educativa sob a técnica. Estas ofertas formativas denotam dificuldades na articulação entre as componentes técnicas e de educação de base de adultos, o que é uma das suas grandes fragilidades. Trata-se de dinâmicas formativas orientadas para a promoção e manutenção do "turbo-capitalismo", como tal incidem sobre valores relacionados com o individualismo, a competitividade e a empregabilidade. Os adultos pouco escolarizados dificilmente aderem a este tipo dinâmicas, não se identificam e não reconhecem a importância das finalidades desta formação e percebem que a sua organização e o funcionamento os coloca em desvantagem face aos mais escolarizados. Estas dinâmicas formativas normalmente não captam o interesse dos adultos pouco escolarizados, pois têm lógicas de organização e funcionamento que ignoram a importância da dimensão identitária na relação com o saber. É necessário ter presente que "aprender faz sentido em referência à historia do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, à sua relação com os outros, à imagem que ele tem de si próprio e à que quer dar aos outros (Charlot, 2002, p.85).

As finalidades, assim como a organização e o funcionamento das práticas de educação e formação orientadas para a ortopedia social e para a qualificação individual funcionam como obstáculos para a mobilização dos adultos pouco escolarizados. A sua aparente falta de motivação pode funcionar, em muitos casos, como uma estratégia de "resistência" a práticas que os colocam em desvantagem perante aos públicos mais escolarizados. Embora esta situação seja bastante evidente no território estudado, os adultos pouco escolarizados frequentam mais as práticas de formação profissional do que as práticas orientadas para alfabetização, a

educação de base ou a dupla certificação (escolar e profissional) que lhes são expressamente dirigidas. Esta situação comprova a expressividade quantitativa das ofertas de formação profissional no território. É caso para dizer que "as lógicas modernizadoras, de simples indução e, especialmente, de qualificação de recursos humanos, subordinados à empregabilidade e à aquisição de competências para competir, predominaram claramente sobre as outras vertentes educativas" (Lima, 2005, p.48). Esta situação deriva do facto das políticas públicas privilegiarem a lógica de gestão de recursos humanos e menosprezarem a educação de base de adultos. A nível local, "é importante conceber os dispositivos de formação em interligação com as lógicas do desenvolvimento local, dos movimentos sociais e das dinâmicas empresariais" (Nóvoa e Rodrigues, 2005, p.13), o que assegura uma maior credibilidade e sustentabilidade das práticas de educação de adultos. A realização de dispositivos formativos baseados em parcerias entre diferentes entidades permite a rentabilização dos recursos locais, permite um acréscimo na pertinência e qualidade da intervenção e diminui a competição.

A análise das lógicas de acção dos actores directamente envolvidos na educação e formação de adultos comprova a existência de dinâmicas muito distintas em termos de finalidades, de organização e funcionamento. É caso para afirmar que a complexidade inerente à formação, educação e aprendizagem de pessoas adultas não se coaduna com políticas, visões e análises simplistas:

> "*enquanto não formos capazes de construir uma interacção fluida entre os distintos modelos e uma confiança mútua no valor que tem cada um deles, a educação de pessoas adultas estará bloqueada a partir do interior dos seus próprios processos de aprendizagem e os serviços que toda a sociedade espera dela ficarão injustamente diminuídos*" (Férnandez, 2005, p.95).

O acréscimo de pertinência e qualidade das intervenções de educação e formação de adultos terá de passar, a nível local, por uma maior inter-conexão entre dinâmicas que têm como pontos de partida lógicas de acção distintas. A complementaridade é essencial como forma de assegurar a resolução dos problemas e a rentabilização dos recursos das pessoas e comunidades. Esta complementaridade é fundamental para evitar os desperdícios de recursos materiais, financeiros e humanos num espaço e num tempo de escassez. A complementaridade permite, ainda, a rentabilização das potencialidades associadas a cada uma das lógicas de acção e abre caminhos para a resolução das suas fragilidades. Todavia, é evidente que há um longo caminho a percorrer. Estas inter-conexões não podem surgir de decretos e políticas centralizadas, têm de emergir da "vontade" dos actores locais.

Os adultos pouco escolarizados que aderem às práticas de educação e formação são aqueles que atribuem um sentido a estas dinâmicas. O sentido atribuído "não é apenas considerar que têm significado, é também dizer que podem provocar um desejo, mobilizar, colocar em movimento um sujeito que lhe atribui valor (Charlot, 2002, p.96). A adesão ou, pelo contrário, a reduzida participação são factores que estão dependentes do sentido atribuído às dinâmicas formativas de carácter formal. O sentido é uma construção que evolui em função de um conjunto de factores, "trata-se de uma construção situada, ou seja, produzida num determinado momento por um sujeito particular, num determinado contexto e numa relação com o outro "(Bourgeois, 2000, p.93). Ou seja, a dinâmica formativa pode "ter sentido, perder o seu sentido ou mudar de sentido" (Charlot, 2002, p.65), o que depende do momento, do contexto, dos actores envolvidos, das finalidades e da organização e funcionamento da formação. O sentido atribuído à formação é dinâmico, como mostra o discurso dos vários entrevistados.

Alguns adultos pouco escolarizados aderem à formação, porque são pressionados pelas chefias, mas ao longo da dinâmica formativa, começam a revelar interesse e fazem um balanço muito positivo da experiência. O contrário também acontece, por vezes os adultos aderem à formação e desistem no decurso do processo. Não nos parece correcto dizer-se que os adultos pouco escolarizados apresentam "resistências" à frequência de formação, em geral. Os adultos pouco escolarizados são selectivos, apenas frequentam as dinâmicas com as quais se identificam, ou seja, às quais atribuem sentido. A atribuição de sentido às dinâmicas formais de educação e formação, por parte dos adultos pouco escolarizados, está muito associada às lógicas que lhe estão inerentes e que se reflectem nas finalidades, na organização e funcionamento dos dispositivos. As dinâmicas formativas inspiradas nas lógicas de animação e de intervenção comunitária, não só contribuem para uma grande adesão dos adultos pouco escolarizados, como podem ter efeitos muito positivos na percepção e sentido que estes adultos atribuem à formação formal. Pelo contrário, as formações baseadas nas lógicas de ortopedia social e de qualificação individual, para além de não se revelarem apelativas podem ainda reforçar a ideia negativa da formação formal e contribuir para um maior afastamento dos adultos destas dinâmicas.

A mobilização dos adultos pouco escolarizados para as dinâmicas de educação e formação formais e o sentido que lhes atribuem está muito dependente da relação que estabelecem com o saber. A relação com o saber resulta de "uma relação com a linguagem, com o tempo, com a actividade no mundo e sobre o mundo, com os outros e consigo próprio (Charlot, 2002, p.94). As pessoas estabelecem relações distintas com o saber, umas preferem realizar aprendizagens por via dos saberes-objecto (formais, escolares, disciplinares), outras

preferem realizar aprendizagens através de actividades (valorizam a acção). É "possível «tornar-se alguém» através de diversas figuras do aprender, mas a sociedade moderna tende a impor a figura do saber-objecto (o sucesso escolar) como passagem obrigatória para se ter o direito de «ser alguém»" (Charlot, 2002, p.85). Esta situação reflecte a hegemonia do modelo e do saber escolar e repercute-se no entendimento social dos adultos pouco escolarizados e dos modelos educativos e formativos.

Para além das ofertas de educação e formação de adultos "tradicionais" (ensino recorrente, formação profissional, educação extra-escolar), na última década surgiram em Portugal novas ofertas, orientadas para os adultos pouco escolarizados — os cursos EFA e o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências realizado nos CRVCC — em que predomina a lógica de qualificação individual. Embora se reconheça que estas novas ofertas apresentam elementos pertinentes e inovadores, os quais podem ter consequências positivas, inclusivamente, na mudança e emergência de novas práticas educação e formação de adultos, também se considera que não são a "panaceia" para a resolução dos problemas da educação de adultos em Portugal. O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, realizado nos CRVCC, embora inspirado em metodologias com potencialidades de formação e valorização das pessoa, é enquadrado em políticas que assumem finalidades de gestão de recursos humanos, numa lógica de preparação da mão-de-obra, orientada para as exigências do mercado de trabalho. Todavia, o processo de RVCC, ao permitir a valorização da experiência e ao inspirar-se, metodologicamente, na abordagem experiencial, tem potencialidades que podem ser rentabilizadas pelas equipas nos Centros. As equipas, através da sua margem de autonomia, podem orientar o processo numa perspectiva de valorização da pessoa e de emancipação.

O resultado do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências nos adultos vai para além da certificação e dos efeitos que esta pode originar na sua vida. O processo pode ter importantes efeitos formativos nos adultos envolvidos, o que depende de um conjunto de factores directamente relacionados com os adultos e com a organização e funcionamento do dispositivo, tais como: a compreensão do processo por parte do adulto; a mobilização e implicação do adulto; a capacidade de construção de um discurso sobre o vivido; o tipo de acompanhamento realizado no Centro; a organização e funcionamento das sessões de reconhecimento; as metodologias e instrumentos usados e as estratégias adoptadas na formação complementar. Os adultos contactados neste estudo reconhecem os efeitos formativos do processo, destacam o aperfeiçoamento de várias competências, principalmente, de leitura e escrita e de informática e são unânimes em considerar que o principal efeito formativo resultou

da descoberta das suas capacidades e conhecimentos. A descoberta dos seus saberes e competências está directamente associada a mecanismos de autoreconhecimento e heteroreconhecimento, ambos com impacto na sua auto-estima e autoconfiança.

Os adultos referem alguns resultados decorrentes da certificação tais como a satisfação pessoal, a progressão na carreira e mobilidade profissional. Para alguns adultos, a entrada no processo RVC estava já associada a projectos de progressão ou de mobilidade profissional, pelo que os resultados obtidos coincidiram com as suas expectativas iniciais e que estiveram na base da sua adesão. O sentido que os adultos atribuem ao processo RVCC varia à medida que avançam nas sessões de reconhecimento. No início, muitos encaram a certificação como a principal finalidade do processo, mas depois percebem que a certificação pode e deve ser entendida como um meio para a concretização de outras finalidades, como é o caso do acesso à formação profissional, o prosseguimento de estudos, a mobilidade profissional e a inserção profissional. O contacto com as equipas dos CRVCC e com os adultos certificados permitiu perceber que a maioria das pessoas que adere ao processo fazia parte dos "não-públicos", ou seja, não estava interessada em aderir a outras ofertas de educação e formação para elevar o seu nível de escolaridade. Neste caso, pode-se afirmar que o dispositivo RVCC permite conquistar alguns dos adultos considerados como "não-público" e que o processo realizado lhes despoleta o interesse pela formação formal, o que é, sem dúvida, um resultado muito relevante. Porém, o prosseguimento de estudos ou a adesão à formação após a certificação dependem, também, da adequação das finalidades e dos dispositivos educativos e formativos a estes adultos.

A especificidade do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências contribuiu para o aparecimento de uma nova actividade profissional — o técnico de RVCC e para uma significativa alteração da profissão do formador — o formador de RVCC. A organização e funcionamento do processo implicam uma grande aposta no trabalho em equipa (colaboração, partilha de informação, debate e reflexão) entre os vários elementos (técnicos RVCC e formadores RVCC), o que justifica a semelhança de funções destes profissionais. Os técnicos de RVCC acompanham o adulto desde o início do reconhecimento até ao júri de validação. Durante este período, informam o adulto sobre os objectivos e as fases do processo; incentivam e ajudam-no na organização das provas; apresentam e explicam os objectivos dos instrumentos de mediação; apoiam o adulto na identificação e selecção da informação, na rememoração e construção do discurso sobre o percurso de vida; orientam o adulto na indução das competências; em alguns casos, apresentam, explicam e recolhem elementos sobre os exercícios de demonstração e as situações-problema; reformulam e concebem novos

instrumentos de mediação; analisam as competências do adulto e comparam-nas com as do referencial; quando os adultos precisam de frequentar formação complementar, são estes técnicos que os informam sobre a organização e funcionamento da formação e tentam saber junto do formador como está a decorrer a dinâmica formativa; explicam aos adultos a organização e funcionamento do júri de validação e participam no júri de validação. O técnico de RVCC é uma actividade profissional recente e muito exigente, do ponto de vista técnico e relacional.

Os formadores de RVC asseguram algumas sessões de reconhecimento de competências e/ou dão apoio aos técnicos RVCC, para que estes realizem essa tarefa de um modo mais autónomo; reformulam e concebem novos exercícios de demonstração e situações-problema; aplicam junto dos adultos os exercícios de demonstração e as situações-problema de modo a inferir as suas competências; apresentam propostas de alteração do referencial de competências-chave; analisam as competências do adulto por comparação ao referencial; promovem a formação complementar; participam no júri de validação. Os formadores de RVCC desempenham um conjunto funções, muito distintas das habitualmente desempenhadas pelos tradicionais formadores de adultos. As funções dos formadores de RVCC são direccionadas para o reconhecimento e validação de competências. A actividade, que mais se aproxima das funções tradicionalmente desempenhadas pelo formador de adultos, é a promoção da formação, porém, mesmo neste domínio, as diferenças são evidentes. A formação complementar é centrada em actividades que permitam a demonstração de competências e a exposição de conteúdos (saberes-objecto) é reduzida ao máximo, devido ao reduzido número de horas da formação e das finalidades do dispositivo. O formador de RVC não tem como principal função expor matérias, mas sim promover situações em que os adultos possam demonstrar as suas competências.

O carácter recente das actividades e a organização e funcionamento dos Centros permitem aos elementos das equipas adquirir e aprofundar competências, para o exercício da sua actividade, caso do técnico de RVC, ou esquecer e "reaprender" as competências necessárias, tendo em conta as especificidades dos dispositivos, o que acontece com o formador de RVC. Os elementos das equipas dos Centros reconhecem o carácter formativo do seu trabalho, o que resulta, essencialmente, da aposta no trabalho em equipa; da flexibilidade inicial na definição da organização e funcionamento do processo; da mobilização das equipas para processos de inovação, de modo a contornar as dificuldades associadas à complexidade do dispositivo. As equipas têm noção que estão a participar em práticas sociais em construção e estão muito motivadas para conceber e experimentar, o que permite despoletar um processo

com um grande potencial formativo para todos os intervenientes. É necessário assegurar adequadas condições de trabalho às equipas, para garantir a continuidade dos seus elementos, caso contrário, torna-se difícil rentabilizar a experiência adquirida. A diversidade e complexidade das competências técnicas e relacionais requeridas aos técnicos e formadores RVC exigem uma forte aposta em dinâmicas de formação formal, de formação em contexto de trabalho e de acompanhamento. A formação dirigida às equipas dos Centros ganha sentido se envolver todos os elementos (coordenadores, técnicos RVC, formadores RVC e administrativos) e se for baseada numa lógica de "formação à medida", porque as equipas estão em níveis/patamares de conhecimento e de domínio do processo muito distintos. Para que o processo de reconhecimento de adquiridos não se limite a um expediente administrativo, de atribuição de diplomas, é fundamental valorizar e rentabilizar as suas potencialidades formativas junto dos adultos.

O carácter recente e complexo dos processos de reconhecimento de adquiridos, assim como, a sua tendência de "massificação" redobra a necessidade de uma "vigilância crítica" (Nóvoa, 2008) e revela a importância do desenvolvimento de investigações neste domínio. As equipas dos Centros têm contribuído para a implementação e construção dos dispositivos de RVCC. Para além de seguirem as orientações definidas a nível central têm procurado encontrar formas originais e inovadoras para ultrapassar as dificuldades e problemas que se colocam na organização e funcionamento do dispositivo. Parece-nos muito importante a aposta em investigações que permitam a observação e "escuta" das equipas, a articulação e colaboração entre investigadores e equipas (investigação-acção), o estudo e a divulgação de boas-práticas. A investigação sobre a globalidade do processo ou centrada em aspectos específicos, particularmente nas metodologias, nos instrumentos, no acompanhamento, no reconhecimento e na validação, é fundamental para reforçar o conhecimento científico neste domínio. O reforço do conhecimento científico sobre os dispositivos de RVCC pode ser um importante contributo a vários níveis: na evolução, consolidação e credibilidade social destas novas práticas sociais; na consolidação dos saberes das equipas dos Centros e dos órgãos de tutela e na evolução do saber sobre os processos de formação experiencial. Para que as práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais possam evoluir e consolidar-se é essencial a aposta em investigações sobre os processos de formação experiencial, as competências, os referenciais e a avaliação de adquiridos experienciais.

A análise das lógicas da formação frequentada por adultos pouco escolarizados, ao ter como referência um território, permitiu-nos perceber que as dinâmicas locais resultam, essencialmente, das políticas definidas a nível nacional, que por sua vez são determinadas pelas

orientações da União Europeia. As políticas definidas a nível global (europeu e nacional) condicionam fortemente a acção dos actores locais. Situação que reflecte a tendência geral das sociedades contemporâneas, onde a educação e a formação tendem, cada vez mais, a ser entendidas como "um enorme negócio, protegido por regulações globais" (Robertson, 2007, p.30). Os responsáveis locais pela formação definem a sua acção em função dos instrumentos financeiros disponíveis, os quais delimitam e condicionam os tipos de público-alvo, as metodologias, entre outros elementos relativos à organização e funcionamento da formação. As novas ofertas formativas, definidas centralmente, influenciam a dinâmica local em termos de oferta e de procura, provocando, inclusive, situações de interdependência competitiva, que as entidades procuram rapidamente ultrapassar para não prejudicar o seu funcionamento. Apoiando-nos na reflexão de Finger e Asún (2003), verifica-se que as práticas de educação e formação de adultos, no território estudado, são marcadas por perspectivas distintas e que assumem características concordantes com os quatro cenários identificados, pelos autores, como possíveis para o futuro da educação de adultos. A intervenção dos promotores locais de educação e formação de adultos é marcada por lógicas de acção diversificadas e interdependentes, porém, regista-se o predomínio das lógicas de acção que contribuem quer para fortalecer o "turbo-capitalismo" quer para reparar os seus efeitos negativos. A formação orientada para a lógica da ortopedia social é preponderante no território estudado, o que se deve ao elevado número de desempregados, mas também ao facto de as entidades públicas assumirem um papel determinante na oferta formativa nos cinco concelhos. As ofertas formativas enquadradas nesta lógica têm como principal finalidade minimizar os efeitos negativos do modelo de desenvolvimento actual, procurando manter ocupados os públicos ditos "desfavorecidos" (desempregados e domésticas). Todavia, o modelo organizativo adoptado na generalidade dos casos e a características estruturais do mercado, nem sempre permitem que a formação possa ser rentabilizada pelas pessoas como uma estratégia para a designada (re)integração social, pelo contrário, estas dinâmicas parecem funcionar como um mecanismo de incremento da dependência. Para Finger e Asún, este tipo de intervenção enquadra-se no *cenário dos grupos de risco*. Na sua perspectiva, esta dinâmica, pelo facto de não ser lucrativa, ficará sempre dependente do Estado e assumirá um carácter marginal. No território estudado este tipo de práticas não são marginais, pelo contrário, a maioria das acções de formação destinam-se aos ditos "grupos de risco", numa tentativa de diminuir os efeitos negativos de um modelo de desenvolvimento que tem vindo a penalizar fortemente as regiões rurais. O predomínio deste tipo de formação também revela a intensa presença do Estado na definição das políticas de educação e formação de adultos no território.

As formações predominantemente orientadas para a lógica da qualificação individual e para a lógica do desenvolvimento organizacional, embora com organizações e funcionamentos distintos, têm como principal finalidade a preparação de mão-de-obra para assegurar a competitividade económica, ou seja, em ambos os casos as práticas de educação de adultos são instrumentalizadas e subordinadas às leis do mercado. A formação orientada para a lógica da qualificação individual é organizada numa perspectiva de "quase-mercado", registando-se, por vezes, sobreposições de ofertas formativas, quer nas áreas formativas quer no tipo de público-alvo, o que revela a "competição" existente entre as várias entidades. Este tipo de formação revela também a crescente tendência de "privatização da aprendizagem" (Finger, 2005, p.26), partindo do pressuposto que são as pessoas individualmente que devem assumir a responsabilidade de procurar formação, sendo esta percepcionada como um instrumento privilegiado para a sua capacitação individual, na luta competitiva para um melhor posicionamento social, económico e cultural. Na formação orientada para o desenvolvimento organizacional também ocorre a instrumentalização da aprendizagem, no sentido em que a aprendizagem, neste caso organizacional, é encarada como um contributo essencial para o crescimento económico e para a capacidade de sobrevivência da organização na economia global. Em ambas as lógicas, a aprendizagem resultante da formação é entendida como uma mercadoria que "podemos manipular, dirigir, organizar, estruturar" (Finger, 2005, p.27). Para Finger e Asún (2003) e Finger (2005) este tipo de formação enquadra-se no *cenário da escola empresarial*, o qual se manifesta como uma tendência muito provável no futuro. Este tipo de formação conduz à progressiva privatização e instrumentalização da educação de adultos.

As práticas de educação e formação de adultos orientadas para a animação/ocupação dos tempos livres, embora tenham vindo a registar uma grande procura por parte dos adultos, inclusivamente, dos pouco escolarizados, são pouco expressivas em termos quantitativos e seguem uma tendência de diminuição da oferta, em virtude do progressivo desinvestimento político neste domínio. No território, o desenvolvimento destas dinâmicas tem vindo a pautar-se por uma fortemente dependência do apoio financeiro do Estado, o que poderá inviabilizar a sua continuidade no futuro. Para Finger estas dinâmicas preconizam uma outra possibilidade de desenvolvimento da educação de adultos, que denomina por *cenário do lazer*. No território estudado, embora se verifique um elevado interesse, por parte de alguns grupos da população (mulheres domésticas e idosos), na frequência de actividades de animação e ocupação de tempos livres, estas não revelaram um domínio de investimento dos actores locais responsáveis pela promoção de educação e formação.

As dinâmicas formativas orientadas para a lógica da intervenção comunitária são muito consistentes, ainda que ofuscadas pela expressão quantitativa das ofertas com finalidades de ortopedia social e de qualificação individual. As formações direccionadas para a intervenção comunitária envolvem, em muitos casos, adultos pouco escolarizados. Estas formações enquadram-se em projectos mais abrangentes, orientados para a capacitação das comunidades numa perspectiva de resolução de problemas e aproveitamento de recursos, de participação, de negociação, de promoção da autonomia e sustentabilidade. Embora o Estado estabeleça mecanismos de "controlo remoto", particularmente visíveis através do processo de financiamento da formação, os quais são fortemente condicionantes da intervenção local assegurada pelas entidades do designado "terceiro sector". Ainda assim, estas entidades tentam manter as margens de autonomia e procuram desenvolver projectos baseados no princípio da comunidade, numa perspectiva contra-hegemónica. A formação e a aprendizagem são parte integrante de todo o processo, devido ao seu carácter participativo e reflexivo. Estas dinâmicas formativas estão inseridas em intervenções territorializadas e, atendendo às suas finalidades e metodologias, podem assumir-se enquanto experiências embrionárias do cenário que Finger e Asún (2003) denominam por *responsabilização ecológica social.* Trata-se de dinâmicas que permitem a "criação de conhecimento endógeno e continuam a ter a capacidade de desenvolver alternativas susceptíveis de desacelerar o círculo vicioso" (Finger e Asún, 2003) provocado pelo actual modelo de desenvolvimento. Apesar de serem suportadas financeiramente pelos fundos comunitários, estas dinâmicas têm vindo a manifestar a grande capacidade inventiva e de autonomia dos agentes locais, das pessoas e comunidades, na concepção e desenvolvimento de intervenções, na definição de prioridades e na rentabilização dos recursos, ou seja, na definição e concretização de políticas de intervenção territoriais descentralizadas. A formação inspirada na lógica da intervenção comunitária encara os formandos como pessoas, no sentido em que permite um equilíbrio entre a dimensão pessoal, social e profissional. Como afirma António Nóvoa (2008) "não há educação de adultos sem um olhar privilegiado sobre as pessoas e sobre a forma, tantas vezes inesperada e imprevisível, como se produz a sua formação".

A participação dos adultos pouco escolarizados nas actividades de educação e formação está dependente das lógicas de acção que orientam a intervenção dos actores locais responsáveis pela oferta. Estas lógicas de acção influenciam de um modo determinante a organização, funcionamento e os resultados das práticas de educação e formação de adultos. O aumento da participação dos adultos pouco escolarizados, nas dinâmicas de educação e formação, está dependente da capacidade que os agentes locais revelem para promover formações "à medida", baseadas em metodologias inovadores, que se fundamentem numa

relação dialéctica entre a teoria e a prática e no reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais. Práticas que serão tanto mais pertinentes e mobilizadoras dos adultos quando integradas em projectos de intervenção comunitária, orientados para a resolução de problemas individuais e colectivos, a participação, a autonomia e a gestão sustentada dos recursos.

BIBLIOGRAFIA

AAVV (2007). *MAPA: Os percursos do projecto*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

ABREU, Zina (2000). *Ensino recorrente na região Autónoma da Madeira. Um estudo exploratório sobre o 3º ciclo do ensino básico*. Braga: IEP/Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).

Agence Nationale de Lutte Contre L´Illetrisme (2005). *Illetrisme*. Paris : Éditions Biotop.

ALVAREZ, Margarida (2006). *O adulto aprendente do contexto formativo EFA: auto conceito de competência cognitiva e auto aprendizagem – Um estudo exploratório*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

ALVES, Natália (2003). *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Percepções dos Actores Envolvidos nos Cursos EFA 2002*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional/Ministério da Educação (Documento Policopiado).

AMARO, Roque (1996). Descentralização e desenvolvimento em Portugal algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. *In A administração da educação. Os caminhos da descentralização* (pp.15-24). Lisboa: Edições Colibri.

AMORIM, José (2004). *A metamorfose das Borboletas. Estudo longitudinal do impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania*. Porto: FPCE/Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).

ANEFA (2001). *Colectânea de Legislação*. Lisboa: Agência Nacional de Educação de Adultos.

ANEFA (2002). *Colectânea de Legislação. Actualização*. Lisboa: Agência Nacional de Educação de Adultos.

Assembleia da República (1976). *Programa do I Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.

Assembleia da República (1978a). *Programa do II Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.

Assembleia da República (1978b). *Programa do III Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.

Assembleia da República (1978c). *Programa do IV Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.

Assembleia da República (1979). *Programa do V Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.

Assembleia da República (1980). *Programa do VI Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.

Assembleia da República (1981). *Programa do VII Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.

Assembleia da República (1982). *Programa do VIII Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.

Assembleia da República (1983). *Programa do IX Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.

Assembleia da República (1986). *Programa do X Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.

Assembleia da República (1987). *Programa do XI Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.

Assembleia da República (1992). *Programa do XII Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.

Assembleia da República (1996). *Programa do XIII Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.

Assembleia da República (2000). *Programa do XIV Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.

Assembleia da República (2002). *Programa do XV Governo Constitucional*. Lisboa : Assembleia da República.

AUBRET, Jacques (2002). L´évaluation et la valeur de formatrice de l´expérience. *Pratiques de Formation*, 41-42, pp.69-78.

AUBRET, Jacques; GILBERT, Patrick. (2003). *L´évaluation des compétences*. Mardaga Editeur: Sprimont (Bélgica).

AUBRET, Jacques ; MEYER, Nicole (1994). La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l´enseignement supérieur, les enjeux. *Pratiques de formation/Analyses. Collection « Thématiques ».* Paris : Université de Paris VIII.

AUBRET, Jacques; AUBRET, Françoise ; DAMIANI, Carole (1990). *Les bilans personnels et professionnels*. Paris : INETOP e EAP.

AUBRET, Jacques; GILBERT, Patrick. e PIGEYRE, Frédérique (1993). *Savoir et pouvoir. Les compétences en questions.* PUF: Paris

ÁVILA, Patrícia (2004). *Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003. Relatório Nacional de Avaliação.* Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional/Ministério da Educação.

ÁVILA, Patrícia (2005). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: ISCTE (Dissertação de Doutoramento).

BACHELARD, Gaston (1968). *Essai sur la connaissance approchée*. Paris: Vrin.

BACHELARD, Gaston (1986). *La formation de l´esprit scientifique*. Paris: Vrin.

BARBIER, Jean-Marie (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. *In* Barbier, J-M e Galatanu, O. (Dir.) *Signification, sens, formation* (pp.61-86). Paris : PUF.

BARBIERI, Helena (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de "perfis de território". *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, pp.43-75.

BARCOSO, Cristina (2002). *O Zé Analfabeto no Cinema — O Cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956*. Lisboa: Educa.

BARROSO, João (1996). Introdução. *In A administração da educação. Os caminhos da descentralização* (pp.9-12). Lisboa: Edições Colibri.

BARROSO, João; DINIS, Leandro; MACEDO, Berta; VISEU, Sofia (2006). A regulação interna das escolas: lógicas e actores. *In* Barroso, J. (Org.) *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores* (pp.163-190). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

BATISTA, João (1999). *Intervenção das autarquias no desenvolvimento da educação de adultos.* Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).

BEDER, Hall e VALENTINE, Thomas (1990). Adult basic education students. *Adult Education Quarterly*, 40 (2), pp.78-94.

BELLIER, Sandra (1999). La compétence. *In* Carré, P. e Caspar, P. (Dirs.). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 223-244). Paris: Dunod.

BENAVENTE, Ana (Coord.); Rosa, Alexandre; Firmino da Costa, António; Ávila, Patrícia (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

BENTOLILA, Alain (1996). *De l´illettrisme en générale et de l´école en particulier*. Paris: Plon.

BERGER, Guy (1991). A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. *In Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional* (pp.233-243). Porto: GETAP/Ministério da Educação.

BERTAUX, Daniel (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique.* Paris: Nathan.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLTANSKI, Luc e CHIAPELLO, Ève (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme.* Paris: Gallimard.

BONAÏTI, Camille ; FLEURET, Aurore ; POMMIER, Patrick ; ZAMORA, Philippe (2006). *Pourquoi les moins qualifiés se forment-ils moins ?* Paris : DARES. Disponível em www.travail.gouv.fr/etudes-recherches-statistiques/etudes-recherche/publication-dares, 23/06/2007.

BONVALOT, Guy (1991). Éléments d´une définition de la formation expérientielle. *In* Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation expérientielle des adultes* (pp.317-325). Paris: La Documentation Française.

BOTERF, Guy Le (1994). De La Compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Les Editions D´Organisation.

BOTERF, Guy Le (1999). *L´ingénierie des compétences* (1ª edição 1989). Paris : Éditions d´Organisation.

BOTERF, Guy Le (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences* (1ª edição 1989). Paris : Éditions d´Organisation.

BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

BOURDIEU, Pierre (1998). *Contrafogos*. Oeiras: Celta.

BOURGEOIS, Étienne (2000). Le sens de l´engagement en formation. *In* Barbier, J-M e Galatanu, O. (Dir.) *Signification, sens, formation* (pp.87-106). Paris : PUF.

BOUTINET, Jean-Pierre (1999). Vie adulte en formation permanente : de la notion au concept. *In* Carré, P. e Caspar, P. *Traité des sciences et des techniques de la formation (p*p.169-188). Paris : Dunod

BOUTINET, Jean-Pierre ; CARRÉ, Philippe; KERN, Dominique (2007). *Les caractéristiques des apprentissages dans les phases de la vie adulte*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et Formation), 28-31 Agosto, Strasbourg (Documento Policopiado), pp.1-8.

CANÁRIO, Rui (1995). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. *In* Estrela, A; Barroso, J. e Ferreira, J. (Eds.). *A escola: Um objecto de estudo (*pp. 95-117). Lisboa: AFIRSE.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (2000a). A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 14, pp.121-139.

Canário, Rui (2000b). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, IX, 1, pp. 125-135.

CANÁRIO, Rui (2001a). A "aprendizagem ao longo da vida". Análise crítica de um conceito e de uma política. In Canário, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho* (pp.191-207). Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, Rui (2001b). Adultos — da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, 1, pp.85-99.

CANÁRIO, Rui (2002). Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. *In* Canário, R.; e Santos, I. *Educação, Inovação e Local* (pp.13-23). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas

CANÁRIO, Rui (2003). *O impacto social das ciências da educação. Versão escrita da* conferência proferida no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado na Universidade de Évora, em 5,6 e 7 de Junho (Documento Policopiado), pp. 1-23.

CANÁRIO, Rui (2005). *Multiplicar as oportunidades formativas.* Intervenção apresentada na sessão pública sobre o Programa Novas Oportunidades, em Lisboa, na FIL (Documento Policopiado).

CANÁRIO, R. (2006a). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. *In* G. Figari & P. Rodrigues & M. P. Alves & P. Valois (Orgs.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos* (pp.35-46). Lisboa : Educa.

CANÁRIO, R. (2006b). Multiplicar as oportunidades educativas. *Formar*, 54, pp.28-34.

CANÁRIO, Rui (2007). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. *In* Conselho Nacional de Educação (Ed.). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp.207-267). *Lisboa: Conselho Nacional de Educação*.

CANÁRIO, Rui e SANTOS, Irene (2002). Nota de Apresentação. *In* Canário, R. e Santos, I. *Educação, Inovação e Local* (pp.9-11). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.

CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro e AIRES, Rita (2002). *Formação Profissional Contínua na Administração Local. Para uma orientação estratégica*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (documento policopiado).

CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro e CAVACO, Carmen (2005). Administração Local e Formação de Formadores. *In* Canário, R. e Cabrito, B. (Orgs). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp.128-158). Lisboa: Educa.

CARRE, Philippe (2001). Problématique. *In* Carré, P. (dir.). *De la motivation à la formation* (pp.13-40). Paris : L´Harmattan.

CARRE, Philippe (2007) *Formation des seniors : spécificité ou continuité?* Comunicação apresentada no Congresso Internacional da AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et Formation), 28-31 Agosto, Strasbourg (Documento Policopiado), pp.1-6.

CARRÉ, Philippe e CASPAR, Pierre (1999). Bases et usages du Traité. *In* Carré, P. e Caspar, P. (Org.). *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation* (pp.1-12). Paris: Dunod.

CASPAR, Pierre (1996). Editorial. *Education Permanente*, 129 (4), pp.5-11.

CASTEL, Robert (1995). Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique su salariat. Paris: Fayard.

CASTELLS, Manuel (1999). *Le pouvoir de l´identité. L´ère de l´information*, Vol. II. Paris: Fayard.

CAVACO, Carmen (2001). *Processo de formação de adultos não escolarizados — A educação informal e a formação experiencial.* Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

CHARLOT, Bernard (Coord.) (1994). *L´école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux.* Paris : Armand Colin.

CHARLOT, Bernard (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire.* Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos.

CHARLOT, Bernard (2001). Les sciences de l´éducation en France : une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. *In* Hofstetter, R. e Schneuwly, B. (Eds.). *Le pari des sciences de l´*éducation (pp.147-167*)*. Bruxelles: Boeck Université.

CHARLOT, Bernard (2002). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.* Paris : Anthropos.

CHARRAUD, Anne-Marie (2003). Reconnaissance, validation, certification: principes et concepts, *Actualité de la Formation Permanente*, 182, pp.37-38.

CHARRAUD, Anne-Marie (2005). Besoins, attentes et usages des praticiens (Table Ronde). *In* P. Rozario (Dir). *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance des apprentissages. Actes du Colloque Européen* (pp.145-166). Tome 2. Paris : CNAM.

CHERQUI HOUOT, Isabelle (2001). *Validation des acquis de l´expérience et universités quel avenir ?* Paris : L´Harmattan.

CLOT, Yves (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.

CNE (1997a). *A educação de adultos em Portugal no contexto da educação ao longo da vida. Situação. Alternativas. Recomendações. Parecer nº1/96 do Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CNE (1997b). *Pareceres e Recomendações. 1996.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.

Comissão Europeia (1993). *Livre blanc sur «Croissance, compétitivité, emploi». Les défis et les pistes pour entrer dans le 21ème siècle*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Europeia (1995). *Livre blanc sur l´éducation et la formation. Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive.* Luxemburgo : Comissão Europeia.

Comissão Europeia (1996). *Accomplir l´Europe par l´éducation et la formation*. Bruxelas.

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em: www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=62 -, 23/10/2004.

Conselho Europeu (2000). Estratégia de Lisboa. Consultado em: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm, 21/07/2006.

CORREIA, Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Alberto e CARAMELO, João (2003). Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, pp.167-191.

COSTA, Almeida ; MELO, Sampaio (1995). *Dicionário da língua Portuguesa* (7ª edição). Porto: Porto Editora.

COSTA, Maria Fátima (2002). *O ensino secundário recorrente por unidades capitalizáveis: a dinâmica do itinerário individual de formação*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

COTTEREAU, Dominique (2001). Pour une formation écologique. *Education Permanente*, 148, pp.57-67.

COUCEIRO, Maria Loureto (2000). *Autoformação e coformação no feminino. Abordagem existencial através de histórias de vida.* Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (Dissertação de Doutoramento).

COUCEIRO, Maria do Loreto; PATROCÍNIO, Tomás (2002). *Cursos de Educação e Formação de Adultos em Observação em 2000/2001. Relatório Nacional.* Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional/Ministério da Educação.

COURTOIS, Bernadette (1989). L´apprentissage expérientiel: une notion et des pratiques à défricher. *Education Permanente*, 100/101, pp.7-12.

COURTOIS, Bernardette (1992). La formation en situation de travail : une formation expérientielle ambigüe. *Education Permanente*, 112, pp.95-105.

COURTOIS, Bernadette (1995). L´expérience formatrice: entre auto et écoformation. Education Permanente, 122, pp.31-45.

DALE, Roger (2004). Globalização e educação : demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Volume 25, 87, pp.423-460. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br, 18/03/2008.

DELORS, Jacques (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Asa.

DELORY-MOMBERGER, Christine (2003). *Biographie et Éducation. Figures de l´individu-projet*. Paris : Anthrophos.

DEMAILLY, (2001). La rationalisation du traitement social de l´expérience professionnelle. *Revue des Sciences de L´Éducation*, Vol. XXVII, nº3, p.523-542. Consultado em http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n3/009963ar.pdf, 16/05/2007.

DEROUET, Jean-Louis (1992*). École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Éditions Métailié (VER DEPARTAMENTO EDUCAÇÃO)

DESLAURIERS, Jean-Pierre e KERISIT, Michèle (1997). Le devis de recherche qualitative. In Poupart, *J. et al. La Recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.85-111). Montréal: Gaëtan Morin.

DEWEY, John (1960). *Experiencia y Educacion* (7ª edição). Buenos Aires: Editorial Losada.

DOMINICÉ, Pierre (1988). A biografia educativa: Instrumento de investigação para a educação de adultos. *In* Nóvoa, A e Finger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.101-106). Lisboa: Ministério da Saúde.

DOMINICÉ, Pierre (1989). Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu. *Education Permanente*, 100/101, pp.57-65.

DOMINICÉ, Pierre (2001). La contribution de l´approche biographique à la connaissance de la formation. *In* Hofstetter, R. e Schneuwly, B. (Eds.). *Le pari des sciences de l´*éducation (pp.277-291*)*. Bruxelles: Boeck Université.

DORTIER, Jean-François (2000). Connaissance de soi et éthique de l´action. Entretien avec Paul Ricoeur. *In* Dortier, J-F. (Coord.). *Philosophies de notre temps* (pp.59-71). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.

DUARTE, Isabel; MARANHÃO, José e SILVA, Nélia (1997). *"Começar de Novo. Ensino Recorrente no Feminino: um estudo de caso*". Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Recorrente e Extra-Escolar.

DUARTE, Rui (1998). "Para uma educação visual de adultos. Uma experiência em contexto escolar e extra-escolar". Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).

DUBAR, Claude (1996). La formation accroît-elle aujourd´hui les inégalités. *Education Permanente*, 129, 1996-4, pp.19-28.

DUBAR, Claude (2000). *La formation professionnelle continue* (4ª Edição). Paris : La Découverte.

DUBET, François (2000). *Les inégalités multipliées*. La Tour d´Aigues: Éditions de l´Aube.

DUBOIS-PETIT, Claudie (2004). L´accompagnement en validation des acquis de l´expérience. *Les Cahiers d´Etudes du CUEEP*, 55, pp.1-145.

ESTEVES, Maria José (1995). *Os novos contornos do analfabetismo, analfabetismo ou iletrismo : O que é? Quem são? Onde estão?* Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

ESTEVES, Maria José (1996a). *O retorno à escola: a procura de formação no ensino recorrente de adultos face aos novos contornos do analfabetismo*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

ESTEVES, Maria José (1996b). O retorno à escola: uma segunda oportunidade? Trajectórias sociais e escolares dos jovens e adultos que frequentam os cursos do ensino recorrente de adultos. *Inovação*, 9, pp.219-239.

EUROSTAT (2002). *Formation professionnelle continue en entreprise dans l´Union Européenne et en Norvège*. Statistiques en Bref. Consultado em: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-02-003/FR/KS-NK-02-003-FR.PDF, 17/06/2006.

EURYDICE (2000). *Apprendre tout au long de la vie: la contribution des systèmes éducatifs des États members de l´Union européenne. Enquêtes Eurydice 2.* Bruxelas: Comissão Europeia.

FARZAD, Mehdi & PAIVANDI, Saeed (2000). *Reconnaissance et Validation des Acquis en Formation.* Paris: Edition Anthropos.

FERNANDES, António (1996). Os municípios Portugueses e a educação. As normas e as práticas. *In A administração da educação. Os caminhos da descentralização* (pp.113-124). Lisboa: Edições Colibri.

FERNANDES, Pedro (Coord.); Trindade, Sónia (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Uma mais valia para uma vida com mais valor*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

FERREIRA, Fernando (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FIGARI, Gérard (2006). A la recherche de méthodologies de validation des acquis de l´expérience. *In* G. Figari & P. Rodrigues & M. P. Alves & P. Valois (Orgs.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos (pp. 185-198)*. Lisboa : Educa.

FINGER, Matthias (2005). *A educação de adultos e o futuro da sociedade. In* Canário, R. e Cabrito, B. (Orgs). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp.15-30). Lisboa: Educa.

FINGER, Matthias e ASÚN, José Manuel (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída.* Porto: Porto Editora. Colecção Ciências da Educação.

FREIRE, Paulo (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

FREIRE, Paulo (1984). Prefácio. Ideologia e Educação. Reflexões sobre a não neutralidade da educação. *In* Gadotti, M. *A Educação Contra a Educação. O esquecimento da Educação e a Educação Permanente* (pp.15-19). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1992). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, Paulo (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

FRIEDBERG, Erhard (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l´action organisée.* Paris : Seuil.

GADOTTI, M. (1984). *A Educação Contra a Educação. O esquecimento da Educação e a Educação Permanente*. São Paulo: Paz e Terra.

GAMEIRO, Luís (1997). *Entre a escola a lavoura*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

GELPI, Ettore (1991). Nouveaux savoirs, nouvelles luttes. *In* Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, pp. 67-72.

GERARD, François-Marie e VAN LINT-MUGUERZA, Sylvie (2000). Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères ? *In* Bosman, C.; Gerard, F. & Roegiers, X. (Eds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp.135-140). Bruxelas: De Boeck Université.

GIDDENS, Anthony (1976). *New rules of sociological method*. London: Hutchinson.

GIDDENS, Anthony (1979). *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis.* London: Macmillan Education.

GIDDENS, Anthony (1984). *The construction of society.* Cambridge: Polity.

GIDDENS, Anthony (1996). *Novas regras do método sociológico*. Lisboa: Gradiva.

GIDDENS, Anthony (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.

GIDDENS, Anthony (2000). *As Consequências da Modernidade* (4ª edição). Oeiras: Celta.

GIORGI, Amedeo (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. *In* Poupart, *J. et al. La Recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques (*pp.341-364). Montréal: Gaëtan Morin.

GOMES, Maria do Carmo (2002). Literacia e educação de adultos: percursos, processos e efeitos: um estudo de caso. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais (dissertação de mestrado).

GOMES, Maria do Carmo (2005). Percursos de Literacia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, pp.69-97. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n47/n47a05.pdf, 12/07/2008.

GOMES, Rui (1995). Oito teses sobre a organização escolar, em contracorrente. *In* Estrela. A.; Barroso. J.; e Ferreira, J. (Eds.). *A Escola: Um Objecto de Estudo* (pp.313-323). Lisboa: Afirse.

GONTCHAROFF*,* Georges (1999). *A la recherche des territoires*. Disponível em http://www.globenet.org/archives/web/2006/www.globenet.org/horizon-local/humanisme/1gontcharoff.html, 05/05/2007.

GRÁCIO, Rui (1995). *Obra Completa. I da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRIFFIN, Colin (1999). Lifelong learning and welfare reform. *Journal of Lifelong Education*, Vol 18, Nº6, pp.431-452.

GRONEMEYER, Marianne (1989). Les chocs de la vie, moteur ou frein de l´apprentissage? *Education Permanente*, 100/101, pp.79-89.

HABERMAS, Jürgen (1987). *Théorie de l´agir communicationnel.* Paris: Fayard.

HAMADACHE, Ali (s/d). De l´enseignement fondamental à l´éducation de base pour tous. L´éducation permanente en devenir. Disponível em: http://amidache.isuisse.com/educperm.htm?0&weborama=-1,18/08/2006.

HAMEL, Jacques (1997). *Études de cas et sciences sociales*. Paris: Harmattan.

HAUTECOEUR, Jean-Paul (Dir.) (1988). *ALPHA 88. Recherches en alphabétisation*. Québec : Ministère de l´Éducation.

HELY, Arnold (1963), Nouvelles tendances dans l´éducation des adultes. D´Elseneur à Montreal. Paris: UNESCO

ILLICH, Ivan (1971). *Une société sans école*. Paris: Éditions du Seuil.

IMAGINÁRIO, Luís; CARIMBO, Sílvia; DUARTE, Isabel; ARAÚJO, Simone (2002). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal. Exame Temático. Relatório Nacional. Nota de Síntese.* Lisboa: ANEFA/Ministério da Educação.

IMAGINÁRIO, Luís (Coord.); CAVACO, Carmen; FAUSTINO, Filomena; AMORIM, Amélia (1998). *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados.* Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

JANUÁRIO, Sílvia (2006). *O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência ao reconhecimento e certificação de competências*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

JARVIS, Peter (2000). Globalização e o mercado de aprendizagem. *In* Lima, Licínio (Org.). *Educação de Adultos* (pp.29-41). Forum II. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

JOBERT, Guy (2005). Les difficiles questions adressées par la VAE à l´analyse du travail. *In* P. Rozario (Dir). *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance des apprentissages. Actes du Colloque Européen* (pp.7-15). Tome 2. Paris : CNAM.

JOSSO, Marie-Christine (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In* Nóvoa, A e Finger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.36-50). Lisboa: Ministério da Saúde.

JOSSO, Christine (1991). L´expérience formatrice: un concept en construction. *In* Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation expérientielle des adultes* (pp.191-200). Paris: La Documentation Française

JOSSO, Marie-Christine (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

JOSSO, Marie-Christine (2005). Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. *In* Canário, R e Cabrito, B. (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 115-125). Lisboa: Educa.

KAROLEWICZ, Francis (2000). *L´expérience un potenciel pour apprendre. Les fondements, les principes, les outils*. Paris: L´Harmattan.

KOLB, David (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice Hall

LAHIRE, Bernard (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

LAHIRE, Bernard (1998). Comment se fabriquent les problèmes sociaux ? L´«illetrisme» en France : 1957-1997. Programme de recherche du GPLI. Paris : Ministère de L´Emploi et de la Solidarité.

LAHIRE, Bernard (1999). *L´invention de l´«illettrisme»*. Paris : La Découverte.

LAHIRE, Bernard. (2003a). "L´illettrisme": entre construction sociale et construction scientifique. *In* Gilles, A. (Org.). *De l´illetrisme aujourd´hui* (pp.13-27). *Apports de la recherché à la compréhension et l´action.* Reims: CRDP Champagne-Ardenne.

LAHIRE, Bernard (2003b). Échanges avec Bernard Lahire. *In* Gilles, A. (Coord.). De l´illettrisme aujourd´hui à la compréhension et à l´action (pp.29-36). Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

LAOT, Francoise e ORLY, Paul (2004). Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches. Saint-Fons: Institut National de Recherche Pédagogique.

LAPERRIÈRE, Anne (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d´autres approches apparentées. *In* Poupart, *J. et al. La Recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.309-340). Montréal: Gaëtan Morin.

LE BOUËDEC, Guy le (2001a). Les éclairages de l´étymologie et des usages anciens. *In* G. Le Bouëdec et al., *L´accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp.23-24). Paris: L´Harmattan.

LE BOUËDEC, Guy le (2001b). L´accompagnement des mourants. *In* Le Bouëdec, G et al., *L´accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp. 45- 50). Paris: L´Harmattan.

LE BOUËDEC, Guy le (2001c). Une posture spécifique. Vers une définition opératoire. *In* Le Bouëdec, G. et al., *L´accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp. 129-181). Paris: L´Harmattan.

LE BOUËDEC, Guy & PASQUIER, Luc (2001). Quand la vérité et le bonheur son l´horizon, l´accompagnement est le chemin. *In* G. Le Bouëdec *et al*., *L´accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp. 97-125). Paris: L´Harmattan.

LE GOFF, Jean-Pierre (1996). L´érosion des idéaux de l´éducation permanente. *Education Permanente*, 129, 1996-4, pp.29-33.

LEBAUBE, Alain (1996). Une crise profonde? Non, une mutation effective. *Education Permanente*, 129, pp.43-50.

LECLERCQ, Verónique (2005). La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base. *Education Permanente*, 164, 3, pp. 105-118.

LEGRAND, André (1992). Les bilans, étapes décisives pour une formation permanente, *Education Permanente*, 109/110, pp.19-22.

LENGRAND, Paul (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.

LENOIR, Hugues (1997). Regards sur l´illettrisme. *In* Barré, M. e Lété, B (Dir.). *L´illettrisme : de la prévention chez l´enfant aux stratégies de formation chez l´adulte* (pp.229-241). Bruxelas : De Boeck e Larcier.

LHOTELLIER, Alexandre (2001). Note conjointe sur l´accompagnement. *In* G. Le Bouëdec et al., *L´accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp.183-200). Paris: L´Harmattan.

LIÉTARD, Bernard (1992), "Institutionnalisation d´une pratique: les bilans. Point de vue d´un acteur", *Education Permanente*, 108, pp. 137-146.

LIÉTARD, Bernard (1997). Se reconnaître dans le maquis des acquis. *Education Permanente*, 133, pp.65-74.

LIÉTARD, Bernard (1999). La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation? *In* Carré, P. e Caspar, P. (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (pp. 453-470). Paris: Dunod.

LIÉTARD, Bernard (2000). Évaluation et appropriation des connaissances. *In* Ruano-Borbalan, J-C (Dir.). *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation* (pp.148-159). Paris : Les Éditions Demos.

LIÉTARD, Bernard (2005). Comment les Français en sont-ils arrivés là ? *In* Rozario, P. (Dir). *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance des apprentissages. Actes du Colloque Européen* (pp.51-80). Tome 2. Paris : CNAM.

LIMA, Licínio. (1994). Inovação e mudança em educação de adultos. Aspectos organizacionais e de política educativa. *In* Lima, L. (Org.). *Fórum I. Educação de Adultos* (pp.57-73). Braga: Universidade.

LIMA, Licínio (2004). Políticas de educação de adultos : da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. *In* Lima, L (Org.). *Fórum III. Educação de Adultos* (pp.19-43). Braga: Universidade.

LIMA, Licínio (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. *In* Canário, R. e Belmiro, C. (Orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências (*pp.31-60). Lisboa: Educa.

LIMA, Licínio (Org.) (2006). *Educação Não Escolar de Adultos — Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo.* Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.

LIMA, Licínio *et al*. (1988). *Documentos Preparatórios — III. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Reorganização do subsistema de educação de adultos.* Lisboa: GEP. Ministério da Educação.

LOPES, Helena (1997). Formação e/ou emprego para os adultos de baixo nível de escolarização? https://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/470/1/wp06-1997.pdf, 23/07/2008.

LOPES, Helena; LACOMBLEZ, Marianne (Coords); PIRES, Leonor; SANTOS, Marta; VASCONCELOS, Ricardo; CALAPEZ, Teresa (1999). *Aplicação das metodologias de formação para adultos pouco escolarizados*. Estudos e Análises, 15. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

MALGLAIVE, Gerard (1995). *Ensinar adultos.* Porto: Porto Editora.

MAYEN, Patrick. (2005). *Dix leçons sur l´expérience à travers l´expérience de la validation des acquis de l´expérience (VAE)*. Groupe VAE/ADMEE. Colloque de Reims (Documento Policopiado), pp.1-16.

MEDA, Dominique e VENNAT, Francis (2004). *Le travail non qualifié. Permanences et paradoxes*. Paris : La Découverte.

MELO, Alberto (1983). *Adult education in Portugal*. Prague: European Center for Leisure and Education

MELO, Alberto (2002). L´accès des "non-publics" à la formation. *In Faciliter l´accès à la formation continue : le projet européen S@voir+. Actes des Troisièmes Rencontres de la Fondation pour le Développement de l´Education Permanente*. Disponível em : http://fdep.ch/Documents/ActesFDEP2002.pdf, 24/02/2007.

MELO, Alberto (2004a). O acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e formação. *Formar*, 46-50, pp.10-15.

MELO, Alberto (2004b). The absence of an adult education policy as a form of social control and some processes of resistance. Lima, L e Guimarães, P (Ed.) *Perspectives on adult education in Portugal* (39-63). Braga: Universidade do Minho.

MELO, Alberto (2005). Formação de adultos e desenvolvimento local. *In* Canário, R. e Cabrito, B. (Orgs). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp.97-113). Lisboa: Educa.

MELO, Alberto (2007). O papel das organizações do 3º sector na aprendizagem ao longo da vida, *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 10, pp.7-33.

MELO, Alberto e BENAVENTE, Ana (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte.

MELO, Alberto; LIMA, Licínio; ALMEIDA, Mariana (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos. O contexto internacional e a situação Portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação de Adultos.

MELO, Alberto *et al.* (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos.* Lisboa: Ministério da Educação. Colecção Educação para o Futuro.

MERLE, Vicent (2005). De la VAP à la VAE, un parcours non évident (Table ronde introductive). *In* Rozario, P. (Dir). *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance des apprentissages. Actes du Colloque Européen* (pp.49-79). Tome 2. Paris : CNAM.

MEZIROW, Jack (2001). *Penser son formation. Développer l´autoformation.* Chronique Sociale : Lyon.

Ministério da Educação (1979). Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA): Relatório de síntese. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2006). Estatísticas da Educação. Disponível em: http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/, 17/08/2007.

MORIN, Edgar (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil.

MUCCHIELLI, Alex (Dir.) (2002*). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

NEVES, António Oliveira (Coord.); FAZENDEIRO, António; PEREIRA, Catarina; DIONÍZIO, Sandra; MOURA, Rui (2005). *Estudo de Avaliação das Políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida.* Colecção *Cogitum*, nº17. Lisboa: Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

NIZET, Jean e BOURGEOIS, Étienne (2005). *Les mutations des formations d´adultes.* Paris : PUF.

NOGUEIRA, António (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, ANTÓNIO (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. *In* Nóvoa, A. e Finger, M. *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp. 107-130). Lisboa: Ministério da Saúde.

NÓVOA, António (1992). A "Educação Nacional" (1930-1960). *In* Rosas, F. (Coord.) *Portugal e o Estado Novo (Nova História de Portugal)* (pp. 455-519). Lisboa: Editorial Presença.

NÓVOA, António (2008). Entrevista a António Nóvoa. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, 7. Consultado em: http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=170&Itemid=30

NÓVOA, António e RODRIGUES, Cristina *(2005).* "*Prefácio". In* Canário, R. e Cabrito, B. (Orgs). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp.7-14). Lisboa: Educa.

NUTTIN, Joseph (1980). *Motivation et perspectives d´avenir*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.

OCDE (1993). *Analfabetismo Funcional e Rentabilidade Económica.* Rio Tinto: Edições Asa. Colecção em Foco.

OLIVEIRA, Maria Alice (2003), *"Ensino Recorrente: Teorias e Práticas Convergentes?*". Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

PAIN, Abraham (1990). *Education Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L´Harmattan.

PALAZZESCHI, Yves (1998). *Introduction à une sociologie de la formation: anthologie de textes français 1944-1994. Les évolutions contemporaines*. Vol 2. Paris : L´Harmattan

PAQUAY, Léopold (2000). L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles? *In* C. Bosman; F. Gerard & X. Roegiers (Eds.), Quel avenir pour les compétences? (pp. 119-134). Bruxelas: De Boeck Université.

PARAJULI, Pramod (1990). Politiques du savoir, modèles de développement et alphabétisation, *Perspectives*, Vol. XX, 3, pp.321-332.

PARKIN, George (1977). *A Educação Permanente. Modelo conceptual*. Lisboa: Livros Horizonte.

PASTRÉ, Pierre (1999). La conceptualisation dans l´action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139, 1999-2, pp.13-35.

PEDROSO, Paulo (1999). A estratégia Portuguesa para o emprego. *In* Vieira da Silva, J. e Fiolhais, R. (Orgs.). *Plano Nacional de Emprego 1999 — Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego* (pp. 17-23). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

PERRENOUD, Philippe (2000). L´école saisie par les compétences. *In* C. Bosman; F. Gerard & X. Roegiers (Eds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 21-41). Bruxelas: De Boeck Université.

PINEAU, Gaston (Org.). (1977). *Éducation ou aliénation permanente? Repères mythiques et politiques.* Paris: Dunod.

PINEAU, Gaston (1988). A autoformação no decurso da vida : entre a hetero e a ecoformação. *In* Nóvoa, A. e Finger, M. *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp.65-86). Lisboa: Ministério da Saúde.

PINEAU, Gaston (1997). La reconnaissance des acquis : deux idées simples qui posent des problèmes complexes. *In* Pineau, G. ; Liétard, B. e Chaput, M. (Coords.). *Reconnaître les acquis. Démarches d´exploration personnalisée* (pp.11-17). Paris : L´Harmattan.

PINEAU, Gaston (1999). Expériences d´apprentissage et histoires de vie. *In* Carré, P. e Caspar, P. (Org.). *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation* (pp.307-327). Paris: Dunod.

PINHAL, João (1996). Síntese do debate. *In A administração da educação. Os caminhos da descentralização* (pp.53-58). Lisboa: Edições Colibri.

PINTO, Jorge (Coord.); MATOS, Lisete; ROTHES, Luís (1998). *Ensino recorrente: relatório de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação/Colecção Educação para o Futuro.

PIRES, Álvaro (1997). De quelques enjeux épistémologiques d´une méthodologie générale pour les sciences sociales. *In* Poupart, *J. et al. La Recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques (*pp.3-54). Montréal: Gaëtan Morin.

PIRES, Ana Luísa (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.3-7.

PRESSE, Marie-Christine (2006). *Formaliser son expérience dans une démarche de validation : une question de compétences ?* Comunicação apresentada no Colóquio Internacional da ADMEE, em Luxemburgo (documento policopiado), pp. 1-14.

RAFFESTEIN, Claude (1980). *Pour une géographie du pouvoir*. Paris: Litec.

RAMOS, Rui (1993). O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX). *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, pp.41-68.

RAMOS, Rui (1998). "O chamado problema do analfabetismo": as políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX). *Ler História*, 35, pp.45-70.

REIS, Jaime (1993). O analfabetismo em Portugal no século XX: uma interpretação. *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, pp.13-40.

RICOEUR, Paul (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Gallimard.

RIFKIN, JEREMY (2001). *A Era do acesso. A revolução da nova economia.* Lisboa: Editorial Presença.

ROBERTSON, Susan (2007). "Reconstruir o Mundo": Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor. *Revista Lusófona de Educação*, 9, pp. 13-34. Consultado em http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n9/n9a02.pdf, 2/04/2008.

ROBERTSON, Susan e DALE, Roger (1994). Regulação e risco na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos estados competitivos. *Educação, Sociedade & Cultura*, 15, pp.117-147.

ROCHEX, Jean-Yves (1995). Les sens de l´expérience scolaire. Paris: PUF.

RODRIGUES-LOPES, António (2005). Introdução à edição Portuguesa. *In* Tuckman, B. *Manual de Investigação em Educação* (pp.xv-xxvi). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ROELENS, Nicole (1997). Reconnaissance des acquis ou habilitation intersubjective à tenir un role social? *Education Permanente*, 133, pp.47-63.

ROGERS, Carl (1974). *Tornar-se pessoa* (2ª edição). Lisboa: Moraes.

ROSE, Nikolas (1999). *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROTHES, Luís (1995). *Escola para adultos ou educação de adultos? Um estudo da política pública e da participação em educação de adultos*. Porto: FPCE/Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).

ROTHES, Luís (2005). *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos — Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Porto: FPCE/Universidade do Porto (Dissertação de Doutoramento).

ROUX, Michel (2001). Habiter en poète. Le ré-enchantement du territoire (1). Le territoire dans les sillages de la complexité. Disponível em : http://www.antioche.net/article.php3?id_article=62#auteur109http://www.antioche.net/article.php3?id_article=62#auteur109, 14/03/2007.

RUFFINO, Marco (Org.) (2005). Entre droit, devoir et nécessité : la place de la personne (Table Ronde). *In* Rozario, P. (Dir). *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance des apprentissages. Actes du Colloque Européen* (pp. 83-100). Tome 2. Paris : CNAM.

SANCHO, Amélia (1993). "*A escola na educação de adultos. A educação de adultos na escola – Um estudo de caso"*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).

SANCHO, Amélia (2006). Pintura e decoração: uma experiência pedagógica inovadora. *In* Lima, L. (Org). *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo* (pp.71-101). Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.

SANSREGRET, Marthe (1986). La reconnaissance des acquis expérientiels au moyen d´un portfolio. *Education Permanente*, 83-84, pp.125-130.

SANSREGRET, Marthe (1988). *La reconnaissance des acquis. Principes.* Montreal: Éditions Hurtubise HMH.

SANTOS SILVA, Augusto (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições Asa. Colecção em Foco.

SANTOS SILVA, Augusto (2006). *A Sociologia e o Debate Político. Estudos sobre a Relação entre Conhecer e Agir*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS SILVA, Augusto e ROTHES, Luís (1998). Educação de Adultos. *In* Silva, A. *et al. A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos* (pp. 18-103). Volume III. Lisboa: Ministério da Educação.

SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2005). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. *In* Canário, R. e Cabrito, B. (Orgs). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp.73-96). Lisboa: Educa.

SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

SARMENTO, José (1997). *Lógicas de acção. Estudo organizacional da escola primária. Tese de Doutoramento*. Universidade do Minho (Documento Policopiado).

SCHNAPPER, Dominique (2000). *A compreensão sociológica: como fazer análise tipológica*. Lisboa: Gradiva.

SCHÖN, Donald (1994). *Le praticien réflexif*. Montreal: Les Éditions Logiques.

SCHURMANS, Marie-Noëlle (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève: Université de Genève.

SCRIBNER, Sylvia e COLE, Michael (1981). *The psychology of literacy.* Cambridge: Harvard University Press.

SILVA, Celestino (2000). Administração educacional no Brasil: a municipalização do ensino no quadro das ideologias de conveniência. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.13 (1), pp.282-297. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37413112.pdf, 16/05/2006.

SILVESTRE, Carlos (2003). *Educação/Formação de Adultos como Dimensão Dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.

SIMÃO, Celeste (2005). Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar (2000/2003). Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

SOUSA SANTOS, Boaventura (1987). Law: A map of misreading. Toward a Postmodern conception of law. *Journal of Law and Society*, vol.14, 3, pp.279-302.

SOUSA SANTOS, Boaventura (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

SOUSA SANTOS, Boaventura (2001). *A territorialização/desterritorialização da exclusão/inclusão social no processo de construção de uma cultura emancipatória*. Comunicação apresentada no Seminário: "Estudos Territoriais de Desigualdades Sociais", 16 e 17 de Maio, na PUC/São Paulo. Disponível em: http://www.cedest.info/Boaventura.pdf, 5/05/2008.

STAHL, Robert (2001). Un exemple de formation à l´accompagnement en formation. *In* G. Le Bouëdec et al., L´accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible? (pp.97-125). Paris: L´Harmattan.

STOER, Stephen (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa : Livros Horizonte.

STOER, Stephen (1998). Educação e "Exclusão Social Latente": Portugal e a Europa. In Araújo, Henrique; Santos, Paula; Seixas, Paulo. *Nós e os outros: a exclusão em Portugal e na Europa*. Porto: Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia.

STOER, Stephen e RODRIGUES, Fernanda (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: análise do contributo das parcerias. In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp.171-193). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SUE, Roger (1999). Dynamique des temps sociaux et processus éducatif. *In* Carré, P. e Caspar, P. (Org.). *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation* (pp.87-103). Paris: Dunod.

TUCKMAN, Bruce (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UMBELINO, Ana (2006). *Dinâmicas de um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa.

UNESCO (1949). *Rapport Sommaire de la Conférence Internationale de l´éducation des adultes*. Elseneur (Paris) : UNESCO.

UNESCO (1960). *Rapport final. Conférence Mondiale sur l´éducation des adultes* (Montréal). Paris: UNESCO.

UNESCO (1972). *Rapport final. Troisième Conférence Internationale sur l´éducation des adultes* (Tóquio). Paris: UNESCO.

UNESCO (1975). *Symposium Internationale d´Alphabétisation* (Persepolis – Iran). Paris : UNESCO.

UNESCO (1976). *Le monde en devenir : réflexions sur le nouvel ordre économique internationale.* Paris : UNESCO.

UNESCO (1976). *Recommandation sur le développement de l´éducation des adultes. Conférence générale à sa dix-neuvième session* (Nairobi). Paris: UNESCO.

UNESCO (1985). *Rapport final. Quatrième Conférence Internationale sur l´éducation des adultes.* (Paris). Paris: UNESCO.

UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l´éducation pour tous. Conférence mondiale sur l´éducation pour tous* (Jomtien – Tailândia). Paris : UNESCO.

UNESCO (1997a). *Rapport Final*. Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Hamburgo). Paris: UNESCO.

UNESCO (1997b). *Agenda por l´Avenir*. Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Hamburgo). Paris: UNESCO.

UNESCO (1999). *Rapport de suivi soumis à la Conférence Générale de l´UNESCO* (Hamburgo). Paris: UNESCO.

VALENTINE, Thomas e DARKENWALD, Gordon (1990). Deterrents to participation in adult education: profiles of potential learners. *Adult Education Quarterly*, 41(1), pp.29-42.

VALLIN, Nicole e MEYER, Jacques (1989). *Illettrisme les réponses de l´entreprise*. Paris : Centre Inffo.

VAN ZANTEN, Agnès (2006). Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. *In* BARROSO, João (Org.) *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores* (pp.191-226). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

VERMERSCH, Pierre (1989). Expliciter l´expérience. *Education Permanente*, 100/101, pp.123-132.

VERMERSCH, Pierre (1991). L´entretien d´explicitation dans la formation expérientielle organisée. In: Courtois, B. e Pineau, G. *La formation expérientielle des adultes* (pp.271-284). Paris : La Documentation Française.

VERMERSCH, Pierre (1994). *L´entretien d´explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF.

WEBER, Max (1971). *Économie et Société* (Edição original, 1922). Paris: Plon.

YIN, Robert (2003). Case study research: design and methods (2ª edição). Thousands Oaks: Sage Publications.

ZARIFIAN, P. (2001). *Objectif compétence*. Paris: Éditions Liaisons.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei 408/71, de 27 de Setembro – Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional, cria a Direcção-Geral de Educação Permanente.

Decreto-Lei 489/73, de 2 de Outubro – Reestruturação dos cursos de educação básica de adultos.

Decreto-Lei 490/73, de 2 de Outubro – Define o enquadramento e funcionamento das bibliotecas populares no âmbito das iniciativas de educação extra-escolar.

Lei nº5/73, de 15 de Julho – Reforma do sistema educativo.

Portaria 419/76, de 13 de Julho – Define os critérios e regras da avaliação para a educação básica de adultos, ao nível do ensino primário, numa perspectiva de valorização e reconhecimento das aprendizagens realizadas em contextos não formais.

Decreto-Lei 384/76, de 20 de Maio – Regulamenta a criação de Associações de Educação Popular.

Decreto-Lei nº478/77, de 15 de Novembro – Lei Orgânica do Ministério Educação e Investigação Científica, que cria a Direcção-Geral de Extensão Educativa.

Decreto-Lei 61/79, de 30 de Março – Define normas para elaboração do PNAEBA.

Decreto-Lei 538/79, de 31 de Dezembro – Define a escolaridade obrigatória de 6 anos.

Decreto-Lei 534/79, de 31 de Dezembro – Cria a Direcção-Geral da Educação de Adultos em substituição da Direcção-Geral da Educação Permanente.

Lei 3/79, de 10 de Janeiro – Determina a elaboração do PNAEBA.

Despacho 54/79, de 10 de Janeiro – Atribui à Direcção-Geral da Educação Permanente a responsabilidade de coordenar a elaboração do PNAEBA.

Decreto-Lei 61/79, de 30 de Março – Define os Ministérios e os seus representantes que apoiarão a elaboração e execução do PNAEBA num registo de complementaridade com o Ministério da Educação

Lei 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho Normativo 73/86, de 25 de Agosto – Projecto experimental de reestruturação curricular dos cursos nocturnos do ensino preparatório e secundário, por unidades capitalizáveis.

Portaria 95/87, de 10 de Fevereiro – Criação de cursos de educação de base de adultos.

Decreto-Lei 3/87, de 3 de Janeiro – Lei Orgânica do Ministério da Educação, extingue Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA) e cria Direcção-Geral Apoio e Extensão Educativa (DGAEE). Cria Direcções Regionais de Educação.

Portaria 243/88, de 19 de Abril – Atribui a responsabilidade dos cursos preparatórios nocturnos à Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa e concede-lhe competência para a organização de currículos alternativos

Portaria 432/89, de 14 de Junho – Regulamenta os cursos 1 e 2º ciclos de educação base de adultos

Decreto-Lei 362/89, de 19 de Outubro – Aprova a lei orgânica da Direcção-Geral de Extensão Educativa e extingue a DG de Apoio e Extensão Educativa

Decreto-Lei 74/91, de 9 de Fevereiro – Lei Quadro da educação de adultos

Decreto-Lei 133/93, de 26 de Abril – Lei Orgânica do Ministério da Educação que extingue a DG Extensão Educativa

Decreto-Lei 138/93, de 26 de Abril – Define competências do Departamento de Educação Básica

Despacho 37/SEEBS/93, de 15 de Setembro – Regulamenta os Cursos de Educação Extra-Escolar

Lei 115/97, de 19 de Setembro – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei 387/99, de 28 de Setembro – Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, como instituto público.

Despacho Conjunto 1083/2000 – Regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA).

Despacho 9629/2001, 8 de Maio – Aprova o Regulamento que estabelece o processo de acreditação das entidades com potencialidades para promoverem Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Despacho Conjunto 261/2001, de 22 de Março – Aprova o regulamento que define o regime de acesso aos apoios de acções de curta duração (Cursos S@ber+).

Despacho Conjunto 262/2001, de 22 de Março – Aprova o regime de acesso aos apoios concedidos para a realização do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Portaria 1082/2001, de 5 de Setembro – Cria rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Decreto-Lei 208/2002, de 17 de Outubro – Nova Lei Orgânica do Ministério da Educação.

Lei 49/2005, de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Anexo 1

ENTREVISTAS REALIZADAS E RESPECTIVOS CÓDIGOS

Quadro 1. Entrevistas a entidades formadoras e aos agentes envolvidos na formação

Nº DA ENTIDADE	INSTITUIÇÃO	INTERLOCUTOR	CÓDIGO
1	Centro de Formação Profissional Aljustrel	- Técnica responsável pelo acompanhamento da formação	-E1
2	Centro de Formação Profissional Beja	- Técnica responsável pelo acompanhamento da formação	-E2
3	Esdime	- Vice-Presidente - Coordenadora dos Cursos EFA - Formadora de Cidadania e Empregabilidade/Mediadora - Formandos do Curso EFA (Geriatria)	-E3.1 -E3.2 -E3.3 -E3.4.1 a E3.4.3
4	Associação Defesa do Património de Mértola	- Coordenadora da Formação	-E4
5	Associação Alentejo XXI	- Presidente	-E5
6	Associação de Municípios do Distrito de Beja	- Coordenador da Formação	-E6
7	Cenfocal (Centro Formação de Professores)	- Presidente	-E7
8	Centro de Formação da Associação de Escolas de Mértola	- Presidente	-E8
9	Oficina de Tecelagem	- Responsável pela Oficina	-E9
10	Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Almodôvar	- Coordenadora Concelhia - Formador de Educação Extra-Escolar (Educação para a Saúde)) - Formadora de Educação Extra-Escolar (Bainhas Abertas) - Formandos de Educação Extra-Escolar (Educação para a Saúde) - Formandas de Cursos de Educação Extra-Escolar (Bainhas Abertas)	-E10.1 -E10.2 -E10.3 -E10.4.1 a E10.4.9 -E10.5.1 a E10.5.3
11	Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Castro Verde e Ourique	- Coordenadora Concelhia - Formadora do Ensino Recorrente (1º ciclo) - Formadora da Educação Extra-Escolar (Informática) - Formandos da Educação Extra-Escolar (Informática)	-E11.1 -E11.2 -E11.3 -E11.4.1 a E11.4.13
12	Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Mértola	- Coordenadora Concelhia Interina e Presidente Conselho Executivo da Escola EB2,3 e Secundária interina	-E12
13	Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Aljustrel	- Coordenador Concelhio - Formador de Educação Extra-escolar (Educação para a Saúde) - Formadora do Ensino Recorrente (1º ciclo) - Formandos de Educação Extra-Escolar (Educação para a Saúde) - Formandos do Ensino Recorrente (1º ciclo)	-E13.1 -E13.2 -E13.3 -E13.4.1 a E13.4.5 -E13.5.1 a E13.5.12
	Total de entrevistas		51

Quadro 2. Entrevistas a entidades empregadoras[20] e a agentes envolvidos na formação

Nº DA ENTIDADE	INSTITUIÇÃO	INTERLOCUTOR	CÓDIGOS
14	PubliObras	- Responsável de Recursos Humanos	-E14
15	CoopAlentejo	- Responsável de Recursos Humanos	-E15
16	ImoConstrução	- Sócio-Gerente	-E16
17	Reust	- Directora de Recursos Humanos e Técnica Departamento Recursos Humanos	-E17
18	Pirite-Extracção	- Director de Recursos Humanos	-E18
19	Padaria Ourique	- Sócio-Gerente	-E19
20	Sociedade de Explosivos	- Director	-E20
21	Associação Regantes	- Responsável de Recursos Humanos	-E21
22	Associação de Bombeiros de Aljustrel	- Comandante - Bombeiros	-E22.1 -E22.2.1 a E22.2.4
23	Centro Paroquial Ervidel	- Responsável de Recursos Humanos	-E23
24	Santa Casa da Misericórdia de Aljustrel	- Assistente Social - Trabalhadores	-E24.1 -E24.2.1 a E24.2.3
25	Lar Jacinto Faleiro	- Assistente Social	-E25
26	Santa Casa da Misericórdia de Ourique	- Assistente Social	-E26
27	Santa Casa da Misericórdia de Mértola	- Responsável pela formação	-E27
28	Câmara Municipal de Mértola	- Responsável de Recursos Humanos	-E28
29	Câmara Municipal de Ourique	- Presidente da Câmara	-E29
30	Câmara Municipal de Castro Verde	- Responsável de Recursos Humanos	-E30
31	Câmara Municipal de Aljustrel	- Responsável de Recursos Humanos	-E31
32	Câmara Municipal de Almodôvar	- Vereadora Responsável pela Gestão de Recursos Humanos	-E32
Total de entrevistas			26

Quadro 3. Entrevistas a Gestores/Coordenadores de programas operacionais e de medidas de formação

Nº DA ENTIDADE	INSTITUIÇÃO/PROGRAMA	INTERLOCUTOR	CÓDIGOS
33	PORA/PEDIZA (Programa Operacional da Região Alentejo)	- Gestora do Programa	-E33
34	POEFDS (Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social)	- Coordenador Regional do Programa	-E34
35	Coordenação Regional da Educação e Formação de Adultos	- Coordenadora Regional dos Cursos EFA e Acções S@ber+	-E35
36	Núcleo Empresarial do Distrito de Beja (NERBE)	- Coordenador do Programa INPME	-E36
37	Associação de Agricultores do Campo Branco	- Técnica responsável pela divulgação da informação	-E37
Total entrevistas			5

[20] O estudo incidiu apenas nas empresas com mais de 20 trabalhadores.

Quadro 4. Entrevistas às equipas dos CRVCC[21] e aos adultos certificados

Nº DA ENTIDADE	INSTITUIÇÃO	INTERLOCUTOR	CÓDIGO
39	CRVCC da ESDIME – Ferreira do Alentejo	Coordenadora	-E39.1
		Profissional RVC	-E39.2
		Profissional RVC	-E39.3
		Profissional RVC	-E39.4
		Formadora Linguagem e Comunicação/Cidadania e Empregabilidade	-E39.5
		Formador Matemática para a Vida/Tecnologias da Informação e Comunicação	-E39.6
		Adulto Certificado	-E39.7
		Adulto Certificado	-E39.8
		Adulto Certificado	-E39.9
		Adulto Certificado	-E39.10
		Adulto Certificado	-E39.11
40	CRVCC da Fundação Alentejo – Évora	Coordenadora	-E40.1
		Profissional RVC	-E40.2
		Profissional RVC	-E40.3
		Profissional RVC	-E40.4
		Formador Matemática para a Vida/Tecnologias da Informação e Comunicação	-E40.5
		Formador Linguagem e Comunicação/Cidadania e Empregabilidade	-E40.6
		Adulto Certificado	-E40.7
		Adulto Certificado	-E40.8
		Adulto Certificado	-E40.9
		Adulto Certificado	-E40.10
		Adulto Certificado	-E40.11
41	CRVCC do Centro de Formação Profissional de Portalegre – Portalegre	Profissional RVC	-E41.1
		Profissional RVC	-E41.2
		Formadora de Linguagem e Comunicação	-E41.3
		Formadora de Matemática para a Vida	-E41.4
		Formador Cidadania e Empregabilidade	-E41.5
		Adulto Certificado	-E41.6
		Adulto Certificado	-E41.7
		Adulto Certificado	-E41.8
		Adulto Certificado	-E41.9
Total Entrevistas			31

[21] Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Quadro 5. Elementos de caracterização dos adultos das entrevistas biográficas

Nome* -Código da entrevista	Idade	Nível de escolaridade no início do RVC	Nível de escolaridade obtido no RVC	Concelho Residência	CRVCC onde realizou processo
Ana (E39.7)	38 anos	8ºano	9ºano	Ourique	Esdime
José (E39.8)	49 anos	6ºano	9ºano	Castro Verde	Esdime
Alice (E39.9)	54 anos	4ºano	9ºano	Beja	Esdime
Nuno (E39.10)	21 anos	8ºano	9ºano	Alvito	Esdime
Manuela (E39.11)	50 anos	8ºano	9ºano	Beja	Esdime
Francisco (E40.7)	37 anos	4ºano	9ºano	Évora Monte	Fundação Alentejo
Adelina (E40.8)	45 anos	8ºano	9ºano	Évora	Fundação Alentejo
António (E40.9)	34 anos	7ºano	9ºano	Estremoz	Fundação Alentejo
Isabel (E40.10)	56 anos	8ºano	9ºano	Évora	Fundação Alentejo
Matias (E40.11)	50 anos	4ºano	9ºano	Évora	Fundação Alentejo
Joaquim (E41.6)	45 anos	8ºano	9ºano	Fronteira	Centro Formação Profissional Portalegre
Maria (E41.7)	41 anos	4ºano	9ºano	Elvas	Centro Formação Profissional Portalegre
Lurdes (E41.8)	41 anos	8ºano	9ºano	Elvas	Centro Formação Profissional Portalegre
Fernando (E41.9)	41 anos	8ºano	9º ano	Elvas	Centro Formação Profissional Portalegre

Nota: (*) Os nome indicados são fictícios.

ANEXO 2

ELEMENTOS QUANTITATIVOS SOBRE OS ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS

Quadro 1. População residente com escolaridade inferior ao 9º ano de escolaridade

Região	Escolaridade inferior ao 9º ano	
	Total	%
Norte	2 459 597	66,7
Centro	1 547 410	65,9
Lisboa V. Tejo	1 318 992	49,6
Alentejo	521 881	67,2
Algarve	238 081	60,3
Continente	6 085 961	61,7

Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Censos 2001.
Nota: As percentagens são relativas ao total da população residente na respectiva região.

Quadro 2. População residente com escolaridade inferior ao 9º ano de escolaridade, por nível de escolaridade região

Nível de escolaridade	Continente		Norte		Centro		Lisboa V. Tejo		Alentejo		Algarve	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Sem nível ensino	1 399 005	14,2	515 079	14,0	363 302	15,5	308 410	11,6	153 440	19,8	58 774	14,9
1º ciclo	3 456 411	35,0	1 386 766	37,6	894 466	38,1	757 790	28,5	281 229	36,2	136 160	34,5
2º ciclo	1 230 545	12,5	557 752	15,1	289 642	12,3	252 792	9,5	87 212	11,2	43 147	10,9
Total	6 085 961	61,7	2 459 597	66,7	1 547 410	65,9	1 318 992	49,6	521 881	67,2	238 081	60,3

Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Censos 2001.
Nota: As percentagens são relativas ao total da população residente na respectiva região.

Quadro 3. População residente com escolaridade inferior ao 9º ano, por género e região

Região	Homens		Mulheres	
	Total	%	Total	%
Norte	1 175 343	47,8	1 284 254	52,2
Centro	730 382	47,2	817 028	52,8
Lisboa V. Tejo	609 659	46,2	709 333	53,8
Alentejo	252 529	48,4	269 352	51,6
Algarve	118 531	49,8	119 550	50,2
Continente	2 886 444	47,4	3 199 517	52,6

Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Censos 2001.

Quadro 4. Número dos adultos pouco escolarizados, por nível de escolaridade e concelho, no Baixo Alentejo

Concelhos		Escolaridade inferior ao 9º ano			
	Sem nível de ensino	1º ciclo	2º ciclo	Total	%
Aljustrel	2 136	4 236	1 220	7 592	71,8
Almodôvar	2 134	3 171	843	6 148	75, 5
Alvito	614	941	327	1 882	70,0
Barrancos	439	662	308	1 409	73,0
Beja	6 164	10 912	3 778	20 854	58,3
Castro Verde	1 433	2 894	970	5 297	69,7
Cuba	1 012	1 987	590	3 589	71,9
Ferreira do Alentejo	2 162	3 338	1 072	6 572	73,0
Mértola	2 145	3 514	995	6 654	76,4
Moura	3 826	6 234	2 057	12 117	73,0
Ourique	1 765	2 329	672	4 766	76,9
Serpa	3 933	6 169	1 162	11 264	67,4
Vidigueira	1 409	2 413	718	4 540	73,0
Total	29 172	48 800	14 712	92 684	68,6

Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Censos 2001.

Quadro 5. Taxa de mortalidade em 2005 por região

Região	‰
Portugal	10,2
Norte	8,7
Centro	11,6
Lisboa e Vale do Tejo	9,5
Alentejo	14,4
Algarve	11,7

Fonte: Instituto Nacional de Estatística.

Quadro 6. Taxa de mortalidade em 2005 nos concelhos em estudo

Concelhos	‰
Aljustrel	17,4
Castro Verde	13,3
Ourique	20,9
Almodôvar	19,1
Mértola	21,1

Fonte: Instituto Nacional de Estatística.

Quadro 7. Taxa de mortalidade nos concelhos em estudo, no grupo etário com mais de 50 anos

Concelhos	% (1)
Aljustrel	1,5%
Castro Verde	1,5%
Ourique	1,7%
Almodôvar	1,8%
Mértola	1,8%

Fonte: Instituto Nacional de Estatística.
Nota: (1) A percentagem foi calculada com base no número de óbitos no período entre 1996 e 2000.

Quadro 8. Distribuição da população por grupo etário e por região, em 1991 e 2001

Região	1991 Grupos etários				2001 Grupos etários			
	0-14	15-24	25-64	+ 65 anos	0-14	15-24	25-64	+ 65 anos
Portugal	19,99%	81,67%	50,08%	27,17%	16,00%	89,31%	53,36%	30,64%
Norte	22,10%	81,63%	48,43%	23,61%	17,49%	86,56%	53,41%	26,14%
Centro	18,95%	80,41%	49,34%	33,39%	15,01%	91,41%	51,83%	37,52%
Lisboa Vale Tejo	18,03%	87,53%	53,90%	22,79%	14,89%	92,58%	55,93%	27,54%
Alentejo	17,47%	78,54%	50,18%	37,11%	13,73%	94,24%	50,98%	43,82%
Algarve	17,86%	79,36%	50,66%	34,17%	14,61%	89,94%	53,63%	34,73%

Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Censos de 1991 e Censos de 2001.

Quadro 9. Distribuição da população por grupo etário e por concelho, em 2001

Concelho	2001 Grupos etários			
	0-14	15-24	25-64	+ 65 anos
Aljustrel	13%	13%	51%	23%
Castro Verde	14%	13%	51%	22%
Ourique	11%	11%	48%	30%
Almodôvar	11%	12%	50%	26%
Mértola	12%	11%	45%	32%

Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Censos de 2001.

Quadro 10. Variação da população residente entre 1991 e 2001, por região

Zona Geográfica	Ano 1991	Ano 2001	Δ	
Continente	9 375 926	9 869 343	493 417	5,3%
Norte	3 472 715	3 687 293	214 578	6,2%
Centro	2 258 768	2 348 397	89 629	4,0%
Lisboa V. Tejo	2 520 708	2 661 850	141 142	5,6%
Alentejo	782 331	776 585	- 5.746	-0,7%
Algarve	341 404	395 218	53 814	15,8%

Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Censos 2001.

Quadro 11. Variação da população residente entre 1991 e 2001, por concelho doBaixo Alentejo

Concelhos do Baixo Alentejo	População Residente			
	Ano 1991 (a)	Ano 2001 (b)	Total variação	% de variação
Aljustrel	11 990	10 567	-1 423	-11,9%
Almodôvar	8 999	8 145	-854	-9,5%
Alvito	2 650	2 688	38	1,4%
Barrancos	2 052	1 924	-128	-6,2%
Beja	35 827	35 762	-65	-0,2%
Castro Verde	7 762	7 603	-159	-2,1%
Cuba	5 494	4 994	-500	-9,1%
Ferreira do Alentejo	10 075	9 010	-1065	-10,6%
Mértola	9 805	8 712	-1093	-11,1%
Moura	17 549	16 590	-959	-5,5%
Ourique	6 597	6 199	-398	-6,0%
Serpa	17 915	16 723	-1 192	-6,7%
Vidigueira	6 305	6 188	-117	-1,9%
Total	143 020	135 105	-7 915	-5,5%

Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Anuário Estatístico do Alentejo, 2001.
Notas: (a) INE. Censos 1991. (b) INE. Censos 2001 (resultados provisórios).

Quadro 12. População activa com escolaridade inferior ao 9º ano, em 2001

Nível de ensino	Continente (a)		Alentejo (b)	
	Total	%	Total	%
Sem nível de ensino	83 704	1,8	18 400	7,9
1º ciclo	1 458 193	30,5	77 200	33,0
2º ciclo	771 451	16,1	46 600	20,0
Total	2 313 348	48,4	142 200	61,0

Fonte: (a) Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Censos 2001.
(b) Instituto Nacional de Estatísticas, Inquérito ao Emprego, 2001. O referido inquérito resulta de uma amostragem pelo que as estimativas obtidas envolvem uma margem de erro.

Quadro 13. Taxa de desemprego (sentido lato), por sexo, em 2001

	Taxa de desemprego		
	Total	Homens	Mulheres
Alentejo	8,4%	5,3%	12,5%
Portugal	6,8%	5,2%	8,7%

Fonte: Instituto Nacional de Estatísticas, Censos 2001.

Quadro 14. Taxa de desemprego (sentido lato), por sexo, em 2001, nos concelhos em estudo

Concelhos	Taxa de desemprego		
	Total	Homens	Mulheres
Aljustrel	12,7%	7,4%	20,7%
Almodôvar	7,5%	3,6%	15%
Castro Verde	11,6%	4,9%	21,5%
Mértola	12,3%	8%	19,7%
Ourique	10,5%	4,2%	19,7%

Fonte: Instituto Nacional de Estatísticas, Censos 2001.

ANEXO 3.

ELEMENTOS QUANTITATIVOS A FORMAÇÃO

Quadro 1. Total de formandos no POEFDS, na região Alentejo, entre 2000-2004, por sexo

Género	Total formandos	% (1)	%(2)
Homens	41584	43%	2,6%
Mulheres	55231	57%	3,1%
Total	96815	100%	2,9%

Fonte: Gestão do Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS) e Instituto Nacional de Estatística, Censos 2001.
Notas: (1) percentagem em relação ao total de formandos na região Alentejo; (2) percentagem da participação anual em formação, em relação à distribuição da população residente no Alentejo, com mais de 15 anos, por género. Quadro elaborado com base nos elementos quantitativos disponibilizados pelo gestor do POEFDS e com base nos Censos 2001.

Quadro 2. Total de formandos no POEFDS, no Alentejo, entre 2000-2004, por situação face ao emprego

Situação face emprego	Número de Formandos	%(1)	%(2)
Número empregados	63329	65%	4%
Número desempregados	33486	35%	10%
Total	96815	100%	--

Fonte: Gestão do Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS) e Instituto Nacional de Estatística, Censos 2001.
Notas: (1) percentagem em relação ao total de formandos na região do Alentejo; (2) percentagem da participação anual em formação em relação à distribuição da população residente com mais de 15 anos face ao emprego, na região Alentejo.

Quadro 3. Número de formandos, no Alentejo, por situação face ao emprego e género

Género	Empregados			Desempregados			
	Internos	Externos	Total	Não DLD	DLD	1º emprego	Total
Homens	2298	24504	26802	1786	4418	8578	14782
Mulheres	3140	33387	36527	4004	7943	6757	18704
Total	5438	57891	63329	5790	12361	15335	33486

Fonte: Gestão do Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS).

Quadro 4. Número de formandos, nos concelhos em estudo, por situação face ao emprego e género

Género	Empregados			Desempregados				Total
	Internos	Externos	Total	Não DLD	DLD	1º emprego	Total	
Homens	41	964	1005	74	889	655	1618	2623
Mulheres	145	1714	1859	199	1719	655	2573	4432
Total	186	2678	2864	273	2608	1310	4191	7055

Fonte: Gestão do Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS).

Quadro 5. Número de formandos no Alentejo por nível de escolaridade e sexo

Género	Nível de escolaridade						
	< 4 anos	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secundário	Bacharelato/ Licenciatura	Pós-graduação
Homens	2813	5162	9300	11472	8693	3987	157
Mulheres	2639	7805	9855	11999	13318	9273	342
Total	5452	12967	19155	23471	22011	13260	499

Fonte: Gestão do Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS

Quadro 6. Número de formandos[22] no Alentejo por grupo etário e sexo

Género	Grupos etários								
	≤15 anos	16-19 anos	20-24 anos	25-34 anos	35-44 anos	45-49 anos	50-54 anos	55-64 anos	≥65 anos
Homens	1596	7956	6574	11217	6672	2828	1997	1470	1174
Mulheres	1365	5103	9609	18242	11015	4239	2548	1855	1255
Total	2961	13059	16183	29459	17687	7067	4545	3325	2429

Fonte: Gestão do Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS).

Quadro 7. Número de acções de formação das entidades formadoras localizadas nos concelhos em estudo, entre 2000-2004

Entidades Formadoras	Total acções	Concelhos					
	Alentejo	Aljustrel	Almodôvar	Castro Verde	Mértola	Ourique	Total
Centro Formação Profissional Aljustrel	243	139	13	15	0	15	182
ESDIME	160	73	3	13	0	18	107
CERCICOA	104	0	102	1	0	0	103
Associação Defesa Património Mértola	27	0	0	0	14	0	14
Total	534	212	118	29	14	33	406

Fonte: Gestão do Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS).

[22] Os valores apresentados neste quadro não apresentam elementos da medida 5 do POEFDS porque os dados não foram disponibilizados desagregados por grupos etários, o que justifica a diferença no total de formandos.

Quadro 8. Número de formandos no Centro de Formação Profissional de Aljustrel, por ano e tipo de medida

Tipo Formação	Número de formandos 2000	2001	2002	2003	2004	Total
Aprendizagem	106	368	77	173	243	967
Formação Contínua	507	665	432	316	277	2197
Form. Desempregados	734	729	1297	1155	1131	5046
Formação formadores	31	62	0	31	65	189
Sem medida	3	2	3	2	0	10
Total	1381	1826	1809	1677	1716	8409

Fonte: IEFP — Delegação Regional do Alentejo.
Nota: Estes valores compreendem o total da formação realizada pela entidade no âmbito dos vários programas de financiamento (PORA e POEFDS) e no seu território de intervenção, o qual não se limita aos 5 concelhos em estudo.

Quadro 9. Número de formandos do Centro Formação Profissional Aljustrel, do sexo masculino, por escalão etário e níveis de escolaridade, no ano 2004

Níveis de Escolaridade	Homens <15	15-17	18-19	20	21-24	25-34	35-44	45-49	50-54	55-64	>64	Total
4 anos	0	0	0	0	4	2	5	2	1	0	1	15
6 anos	0	28	13	4	8	42	16	6	7	1	0	125
9 anos	0	5	18	13	38	65	27	6	2	5	0	179
11 anos	0	0	4	4	22	16	4	3	0	0	0	53
12 anos	0	0	0	1	12	33	13	3	0	0	0	62
Licenciatura	0	0	0	0	0	6	4	0	1	0	0	11
Bacharelato	0	0	0	0	1	4	0	0	9	0	0	14
Total	0	33	35	22	85	168	69	20	20	6	1	459

Fonte: IEFP — Delegação Regional do Alentejo.
Nota: Estes valores compreendem o total da formação realizada pela entidade no âmbito dos vários programas de financiamento (p.e PORA e POEFDS) e no seu território de intervenção, o qual não se limita aos 5 concelhos em estudo.

Quadro 10. Número de formandos do Centro Formação Profissional Aljustrel, do sexo feminino, por escalão etário e níveis de escolaridade, no ano 2004

Níveis de escolaridade	Mulheres											
	<15	15-17	18-19	20	21-24	25-34	35-44	45-49	50-54	55-64	>64	Total
4 anos	0	0	0	0	0	8	31	23	11	5	0	78
6 anos	0	14	8	2	18	93	140	62	47	36	0	420
9 anos	0	16	28	14	44	52	37	7	9	0	0	207
11 anos	0	0	7	10	9	19	17	3	0	0	0	65
12 anos	0	0	5	8	28	88	23	6	0	0	0	158
Licenciatura	0	0	0	0	5	36	2	0	0	0	0	43
Bacharelato	0	0	0	0	1	13	1	0	0	1	0	16
Total	0	30	48	34	105	309	251	101	67	42	0	987

Fonte: IEFP — Delegação Regional do Alentejo.
Nota: Estes valores compreendem o total da formação realizada pela entidade no âmbito dos vários programas de financiamento (p.e PORA e POEFDS) e no seu território de intervenção, o qual não se limita aos 5 concelhos em estudo.

Quadro 11. Número de formandos do Centro Formação Profissional Aljustrel por escalão etário e níveis de escolaridade, no ano 2004

Níveis de Escolaridade	Total											
	<15	15-17	18-19	20	21-24	25-34	35-44	45-49	50-54	55-64	>64	Total
4 anos	0	0	0	0	4	10	36	25	12	5	1	93
6 anos	0	42	21	6	26	135	156	68	54	37	0	545
9 anos	0	21	46	27	82	117	64	13	11	5	0	386
11 anos	0	0	11	14	31	35	21	6	0	0	0	118
12 anos	0	0	5	9	40	121	36	9	0	0	0	220
Licenciatura	0	0	0	0	5	42	6	0	1	0	0	54
Bacharelato	0	0	0	0	2	17	1	0	9	1	0	30
Total	0	63	83	56	190	477	320	121	87	48	1	1446

Fonte: IEFP — Delegação Regional do Alentejo.
Nota: Estes valores compreendem o total da formação realizada pela entidade no âmbito dos vários programas de financiamento (p.e PORA e POEFDS) e no seu território de intervenção, o qual não se limita aos 5 concelhos em estudo.

Quadro 12. Número de formandos do Centro Formação Profissional Aljustrel do sexo masculino, por escalão etário e níveis de escolaridade, no ano 2003

Níveis de escolaridade	Homens											
	<15	15-17	18-19	20	21-24	25-34	35-44	45-49	50-54	55-64	>64	Total
Não sabe ler/escrever	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ler/escrever sem grau ensino	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 anos	0	0	0	0	2	3	8	3	6	3	1	26
6 anos	0	22	13	4	4	30	12	12	4	2	0	103
9 anos	0	10	24	23	65	45	33	1	4	3	0	208
11 anos	0	0	4	2	20	5	2	1	0	0	0	34
12 anos	0	0	4	0	15	11	2	0	0	0	0	32
Licenciatura	0	0	0	0	9	5	2	5	0	0	0	21
Bacharelato	0	0	0	0	1	4	0	0	0	1	0	6
Total	0	32	45	29	116	103	59	22	14	9	1	430

Fonte: IEFP — Delegação Regional do Alentejo.
Nota: Estes valores compreendem o total da formação realizada pela entidade no âmbito dos vários programas de financiamento (p.e PORA e POEFDS) e no seu território de intervenção, o qual não se limita aos 5 concelhos em estudo.

Quadro 13. Número de formandos do Centro Formação Profissional Aljustrel do sexo feminino, por escalão etário e níveis de escolaridade, no ano 2003

Níveis de escolaridade	Mulheres											
	<15	15-17	18-19	20	21-24	25-34	35-44	45-49	50-54	55-64	>64	Total
Não sabe ler/escrever	0	0	0	0	0	0	1	0	0	8	0	9
Ler/escrever sem grau ensino	0	0	0	0	0	0	0	3	1	9	3	16
4 anos	0	0	0	0	3	27	72	46	30	21	0	199
6 anos	0	9	5	2	18	144	176	48	18	11	0	431
9 anos	0	4	29	19	70	80	45	10	8	2	0	267
11 anos	0	0	19	16	33	65	12	1	0	1	0	147
12 anos	0	0	10	5	28	60	19	3	3	0	0	128
Licenciatura	0	0	0	0	5	20	7	2	1	0	0	35
Bacharelato	0	0	0	0	1	3	5	0	6	0	0	15
Total	0	13	63	42	158	399	337	113	67	52	3	1247

Fonte: IEFP — Delegação Regional do Alentejo.
Nota: Estes valores compreendem o total da formação realizada pela entidade no âmbito dos vários programas de financiamento (p.e PORA e POEFDS) e no seu território de intervenção, o qual não se limita aos 5 concelhos em estudo.

Quadro 14. Número de total formandos do Centro Formação Profissional Aljustrel por escalão etário e níveis de escolaridade, no ano 2003

Níveis de escolaridade	Total											
	<15	15-17	18-19	20	21-24	25-34	35-44	45-49	50-54	55-64	>64	Total
Não sabe ler/escrever	0	0	0	0	0	0	1	0	0	8	0	9
Sabe ler/escrever sem grau instrução	0	0	0	0	0	0	0	3	1	9	3	16
4 anos	0	0	0	0	5	30	80	49	36	24	1	225
6 anos	0	31	18	6	22	174	188	60	22	13	0	534
9 anos	0	14	53	42	135	125	78	11	12	5	0	475
11 anos	0	0	23	18	53	70	14	2	0	1	0	181
12 anos	0	0	14	5	43	71	21	3	3	0	0	160
Licenciatura	0	0	0	0	14	25	9	7	1	0	0	56
Bacharelato	0	0	0	0	2	7	5	0	6	1	0	21
Total	0	45	108	71	274	502	396	135	81	61	4	1677

Fonte: IEFP — Delegação Regional do Alentejo.
Nota: Estes valores compreendem o total da formação realizada pela entidade no âmbito dos vários programas de financiamento (p.e PORA e POEFDS) e no seu território de intervenção, o qual não se limita aos 5 concelhos em estudo.

Quadro 15. Número de formandos do Centro Formação Profissional Aljustrel do sexo masculino, por escalão etário e níveis de escolaridade, no ano 2002

Níveis de Escolaridade	Homens											
	<15	15-17	18-19	20	21-24	25-34	35-44	45-49	50-54	55-64	>64	Total
Não sabe ler/escrever	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ler/escrever sem grau ensino	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 anos	0	0	0	0	3	6	13	8	9	6	6	51
6 anos	1	23	12	4	20	25	18	8	2	0	0	113
9 anos	2	2	57	16	65	33	14	4	1	1	0	195
11 anos	0	1	3	9	23	18	7	1	0	0	0	62
12 anos	0	0	2	1	19	17	12	0	5	0	0	56
Licenciatura	0	0	0	0	2	6	4	3	0	0	0	15
Bacharelato	0	0	0	0	2	4	0	2	0	1	0	9
Total	3	26	74	30	134	109	68	26	17	8	6	501

Fonte: IEFP — Delegação Regional do Alentejo.
Nota: Estes valores compreendem o total da formação realizada pela entidade no âmbito dos vários programas de financiamento (p.e PORA e POEFDS) e no seu território de intervenção, o qual não se limita aos 5 concelhos em estudo.

Quadro 16. Número de formandos do Centro Formação Profissional Aljustrel do sexo feminino, por escalão etário e níveis de escolaridade, no ano 2002

Níveis de escolaridade	Mulheres											
	<15	15-17	18-19	20	21-24	25-34	35-44	45-49	50-54	55-64	>64	Total
Não sabe ler/escrever	0	0	0	0	0	0	1	0	3	5	0	9
Ler/escrever sem garu ensino	0	0	0	0	0	2	2	3	6	17	0	30
4 anos	0	0	0	0	5	36	105	53	36	30	1	266
6 anos	0	4	3	3	35	129	154	18	19	9	1	375
9 anos	0	5	29	42	56	86	44	12	5	2	0	281
11 anos	0	0	12	5	66	44	12	2	0	0	1	142
12 anos	0	0	12	19	46	77	13	2	1	0	0	170
Licenciatura	0	0	0	0	7	12	4	0	1	0	0	24
Bacharelato	0	0	0	0	3	6	1	1	0	0	0	11
Total	0	9	56	69	218	392	336	91	71	63	3	1308

Fonte: IEFP — Delegação Regional do Alentejo.
Nota: Estes valores compreendem o total da formação realizada pela entidade no âmbito dos vários programas de financiamento (p.e PORA e POEFDS) e no seu território de intervenção, o qual não se limita aos 5 concelhos em estudo.

Quadro 17. Número total de formandos do Centro Formação Profissional Aljustrel, por escalão etário e níveis de escolaridade, no ano 2002

Níveis de escolaridade	Total											
	<15	15-17	18-19	20	21-24	25-34	35-44	45-49	50-54	55-64	>64	Total
Não sabe ler/escrever	0	0	0	0	0	0	1	0	3	5	0	9
Sabe ler/escrever sem grau instrução	0	0	0	0	0	2	2	3	6	17	0	30
4 anos	0	0	0	0	8	42	118	61	45	36	7	317
6 anos	1	27	15	7	55	154	172	26	21	9	1	488
9 anos	2	7	86	58	121	119	58	16	6	3	0	476
11 anos	0	1	15	14	89	62	19	3	0	0	1	204
12 anos	0	0	14	20	65	94	25	2	6	0	0	226
Licenciatura	0	0	0	0	9	18	8	3	1	0	0	39
Bacharelato	0	0	0	0	5	10	1	3	0	1	0	20
Total	3	35	130	99	352	501	404	117	88	71	9	1809

Fonte: IEFP — Delegação Regional do Alentejo.
Nota: Estes valores compreendem o total da formação realizada pela entidade no âmbito dos vários programas de financiamento (p.e PORA e POEFDS) e no seu território de intervenção, o qual não se limita aos 5 concelhos em estudo.

Quadro 18. Número de formandos do CFPAljustrel, por medida e género, ano 2001

Tipo medida	Total		
	Homens	Mulheres	Total
Sistema aprendizagem	40	12	52
Formação/qualificação entrada mercado emprego	6	34	40
Cursos educação-formação jovens	9	5	14
Formação contínua	218	289	507
Formação desempregados	136	534	670
Cursos educação-formação adultos Sócio-profissionais desempregados	3	37	40
Formação formadores	10	21	31
Formação grupos desfavorecidos	0	0	0
Cursos educação-formação adultos Sócio-profissionais para desfavorecidos com certificação	1	23	24
Total	423	955	1378

Fonte: IEFP — Delegação Regional do Alentejo.

Quadro 19. Número de formandos do Centro de Formação Profissional de Aljustrel, por medida e género, ano 2000

Tipo medida	Total		
	Homens	Mulheres	Total
Sistema aprendizagem	34	9	43
Formação/qualificação entrada mercado emprego	85	223	308
Cursos educação-formação jovens	12	5	17
Formação contínua	267	398	665
Formação desempregados	118	541	659
Cursos de educação-formação adultos	0	10	10
Formação sócio-profissional	0	14	14
Formação formadores	17	45	62
Formação especial DLD´s	6	40	46
Total	539	1285	1824

Fonte: IEFP — Delegação Regional do Alentejo.

Quadro 20. Número de formandos no Centro de Formação Profissional de Aljustrel, por área de formação, e por ano

Áreas Profissionais	Número de formandos					
	2000	2002	2003	2004	Total	%
Administração/Gestão	174	86	24	69	353	5,2%
Agricultura, Produção Agrícola e Animal	203	188	38	14	443	7%
Artes e Tecnologias Artísticas	47	71	14	0	132	2%
Artesanato, Cerâmica e Vidro	0	14	24	54	92	1,4%
Ciências Exactas, Humanas e da Vida	0	56	0	0	56	0,8%
Comércio	23	41	27	67	158	2,3%
Construção Civil e Obras Públicas	132	122	146	157	557	8%
Educação/Formação/Animação Sociocultural	62	0	0	0	62	0,9%
Electricidade, Electrónica e Telecomunicações	23	50	47	63	138	2%
Hotelaria/Reatauração e Turismo	218	212	239	177	846	13%
Indústrias Alimentares	0	0	19	0	19	0,3%
Informação/Comunicação/ Documentação	0	0	0	12	12	0,2%
Informática	552	569	331	246	1698	25%
Ciências Informáticas	0	0	133	89	222	3,3%
Madeira, Cortiça e Mobiliário	24	23	0	0	47	0,7%
Mecânica e Manutenção	26	18	17	12	73	1%
Metalurgia e Metalomecânica	24	41	31	35	131	2%
Relações Públicas/Marketing/Publicidade	0	0	0	17	17	0,3%
Saúde	0	16	0	0	16	0,3%
Serviços Pessoais e à Comunidade	174	181	168	108	631	9,3%
Têxtil e Vestuário	144	105	112	54	415	6%
Floricultura e jardinagem	0	0	119	69	188	3%
Formação de Formadores	0	0	31	65	96	1,4%
Línguas	0	0	122	16	138	2%
Desenvolvimento Pessoal	0	0	12	0	12	0,2%
Enquadramento/Organização de empresas	0	0	0	45	45	0,7%
Higiene e Segurança Trabalho	0	0	0	72	72	1,1%
Outras	0	16	23	5	44	0,7%
Total	1826	1809	1677	1446	6758	100%

Fonte: IEFP — Delegação Regional do Alentejo.

Nota: O quadro não contempla a formação realizada em 2001, para esse ano não foi possível desagregar os dados por áreas de formação.