

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS NO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL E DA CIDADANIA

JOSÉ PEDRO AMORIM



**O IMPACTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
DE ADULTOS NO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL
E DA CIDADANIA - A METAMORFOSE DAS BORBOLETAS**

CADERNOS DE EMPREGO E RELAÇÕES DE TRABALHO

DIRECÇÃO-GERAL DO EMPREGO E DAS RELAÇÕES DE TRABALHO

1. TRABALHADORES MAIS VELHOS:
POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EMPRESARIAIS
2. DINÂMICAS DE TRANSFORMAÇÃO
DAS RELAÇÕES LABORAIS EM PORTUGAL
3. ROTAÇÃO EMPREGO-FORMAÇÃO:
A EXPERIÊNCIA PORTUGUESA DE *JOBROTATION*
4. AVALIAÇÃO DOS APOIOS À CRIAÇÃO DO PRÓPRIO EMPREGO
POR DESEMPREGADOS SUBSIDIADOS
5. O IMPACTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
DE ADULTOS NO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL
E DA CIDADANIA - A METAMORFOSE DAS BORBOLETAS

CADERNOS DE EMPREGO E RELAÇÕES DE TRABALHO N.º 05

**O IMPACTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
DE ADULTOS NO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL
E DA CIDADANIA - A METAMORFOSE DAS BORBOLETAS**

JOSÉ PEDRO AMORIM

© Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

CADERNOS DE EMPREGO E RELAÇÕES DE TRABALHO
5. O IMPACTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
DE ADULTOS NO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL
E DA CIDADANIA – A METAMORFOSE DAS BORBOLETAS

Autoria:

José Pedro Amorim

Primeira edição: Novembro de 2006

Tiragem: 1000 exemplares

ISBN: 972-8312-54-7

978-972-8312-54-1

Depósito legal: 249976/06

Coordenação Editorial, de Redacção e de Distribuição:

Divisão de Emprego da Direcção de Serviços de Emprego e Formação Profissional

Praça de Londres, 2 – 7.º, 1049-056 LISBOA

Tel.: (+351)21 844 14 58 ; Fax: (+351)21 844 14 66

C. electrónico: dgert@dgert.mtss.gov.pt

Página WWW: <http://www.dgert.mtss.gov.pt>

Paginação e Produção:

DL-Publicidade

Reservados todos os direitos para a língua portuguesa,

de acordo com a legislação em vigor, por DGERT/MTSS

Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT)

Praça de Londres, 2 – 7.º, 1049-056 LISBOA

Tel.: (+351)21 844 14 58 ; Fax: (+351)21 844 14 66

C. electrónico: dgert@dgert.msst.gov.pt

Página WWW: <http://www.dgert.msst.gov.pt>

As opiniões expressas são da exclusiva responsabilidade do autor.

Data de Edição:

Novembro de 2006

05

**O IMPACTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
DE ADULTOS NO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL
E DA CIDADANIA - A METAMORFOSE DAS BORBOLETAS**

RESUMO

Qual o impacto da educação e formação de adultos (EFA) no desenvolvimento vocacional e da cidadania dos aprendentes? Pode considerar-se esta a questão geradora do estudo que aqui se apresenta e que teve como objecto o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e os cursos EFA 2003-2004 da UniNorte. A avaliação que teve lugar compôs-se por duas metodologias complementares: a primeira, quantitativa, compreendeu a administração de um questionário aos 0, 3 e 6 meses de intervenção — constituído pelo *Student Career Concerns Inventory* (Savickas, 2002), pela *Sociopolitical Control Scale* (Zimmerman & Zahniser, 1991) e pelo *Questionário sobre Experiências de Participação* (Ferreira & Menezes, 2001); a segunda, qualitativa, consistiu na realização de grupos de discussão focalizada dos significados e importância de que se revestem as ofertas EFA para os seus destinatários. Afigura-se legítimo dizer que, *grosso modo*, com base nos resultados, ambas as ofertas EFA contribuem para o desenvolvimento dos aprendentes, designadamente ao nível de dimensões centrais como a cívica e a vocacional, ou seja, configuram ofertas distintas mas promotoras ambas de desenvolvimento, do alargamento da rede de interações e, finalmente, de libertação do “casulo” tecido pela não assimilação das sucessivas mutações sociais e tecnológicas, pela subcertificação dos adquiridos e por um défice de competências pessoal e socialmente comprometedor. Importa referir, todavia, que o estudo não pretende, em jeito de qualquer avaliação sumativa, assumir-se como ponto final destas iniciativas pessoal e socialmente reconstrutivas, mas antes como contributo para a reflexão e, tanto quanto possível, para a melhoria das práticas de EFA. Arreigado na perspectiva desenvolvimental-ecológica, intenta, ainda, concorrer para a construção de um ponto de vista psicológico sobre a temática.

ABSTRACT

What is the impact of adult education and training (AET) on the vocational and citizenship development of learners? This is the key question of this study, whose object was the Centre for Recognizing, Validating and Certifying Competencies and the 2003-2004 AET courses of UniNorte. During the evaluation process, two complementary methods were applied. The first, a quantitative one, consisted of a questionnaire given on first, third and sixth months of the intervention process. This questionnaire gathered the *Student Career Concerns Inventory* (Savickas, 2002), the *Sociopolitical Control Scale* (Zimmerman & Zahniser, 1991) and the *Questionário sobre Experiências de Participação* ("Questionnaire about participation experiences") (Ferreira & Menezes, 2001). The second method, a qualitative one, involved the organization of focus groups of learners that discussed the meanings and importance of AET interventions. Taking the results into account, it seems fair to say that both AET interventions contribute to learners' development, namely as far as the civic and the vocational dimensions are concerned. These two interventions promote the widening of the interaction network and the escape from the "cocoon" that has been caused by the lack of assimilation of the continuous social and technological changes, by the lack of certification of the acquired knowledge and by a competencies deficit which is critical, both personally and socially. However, it is important to notice that this study doesn't aim to be considered as a final research about these *reconstructive* interventions, but rather as a contribution to the analysis and the improvement of AET practices. Based on the developmental-ecological perspective, this study also intends to develop the construction of a psychological point of view on this subject.

RÉSUMÉ

Quels sont les enjeux de l'éducation et formation d'adultes (EFA) au développement vocationnel et de la citoyenneté des apprenants? Telle est notre question de départ. L'objet de cette étude a été le Centre de Reconnaissance, Validation et Certification des Compétences et les cours EFA 2003-2004 de UniNorte. L'évaluation réalisée a utilisé deux méthodes complémentaires: la première méthode, quantitative, était constituée par un questionnaire diffusé au premier, troisième et sixième mois de l'intervention. Ce questionnaire a été élaboré à partir des outils suivants: le *Student Career Concerns Inventory* (Savickas, 2002), la *Sociopolitical Control Scale* (Zimmerman & Zahniser, 1991) et le *Questionário sobre Experiências de Participação* (Questionnaire sur des Expériences de Participation) (Ferreira & Menezes, 2001). La deuxième méthode consistait dans la réalisation de groupes centrés sur les signifiées et l'importance des offres de EFA pour les apprenants. A partir des résultats, il nous semble légitime de dire que, *grosso modo*, les deux offres de EFA contribuent l'une comme l'autre au développement des apprenants, notamment en ce qui concerne les dimensions civique et vocationnelle. Toutes les deux contribuent au développement, à l'élargissement du réseau d'interactions et aussi à la rupture du "cocon" issu d'un manque d'assimilation des changements sociaux et technologiques successifs, d'un manque de certification des acquis et d'un manque critique de compétences aux niveaux personnel et social. Néanmoins, il faut souligner que cette étude n'a pas pour but de faire une évaluation sommative de ces initiatives. Son objectif est de contribuer à la réflexion et, autant que possible, à une amélioration des pratiques de EFA. Fondée sur la perspective développementale-écologique, elle veut contribuer à la construction d'un point de vue psychologique sur ce sujet.

NOTA DE ABERTURA

O texto que aqui se publica tem por base uma dissertação de mestrado sob o título *“A Metamorfose das Borboletas – Estudo longitudinal do impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania”*, desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. Luís Imaginário, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, na área de especialização de Consulta Psicológica para o Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania. A defesa da dissertação teve lugar em 25 de Fevereiro de 2005, perante júri constituído pelo Prof. Doutor Joaquim Luís Coimbra, Prof. Doutor Joaquim Azevedo, Prof. Doutora Isabel Menezes e Prof. Dr. Luís Imaginário, a quem se reconhece, hoje como antes, contributos incomensuráveis para o desenvolvimento deste trabalho, como também para o crescimento profissional e pessoal do autor.

Ao grupo cooperativo da UniNorte cabe o reconhecimento pelo ensejo irreiterável de aprendizagens e de desenvolvimento desta investigação.

Para efeitos de publicação, foi escolhido um novo título. Contudo, à *“Metamorfose das Borboletas”* salvaguarda-se o ónus de subtitular a obra que descobre nessa imagética os resultados do estudo que, finalmente, se apresenta.

Para a Clementina e para o Salvador,
em nome da nossa frutificação.

ÍNDICE

Resumo	7
Nota de abertura	10
Proémio	14
Capítulo 1 DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS ENQUANTO ROTEIRO (DE DESENVOLVIMENTO) IMPRESCINDÍVEL	20
1. Breve contextualização social, histórica e política	21
2. Apologia da urgente abrangência da educação e formação de adultos, onde se integra a premência do <i>achamento</i> dos adquiridos	22
3. Do não-emprego ao desenvolvimento: uma viagem imperdível	31
4. Das ofertas de educação e formação de adultos em análise	34
Capítulo 2 CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS OFERTAS EFA EM ANÁLISE	39
1. Apresentação dos antecedentes de educação e formação da organização em estudo	40
2. Centro Cooperativo de Certificação de Competências Luís Silva — — CRVCC da organização em estudo	42
3. EF@sqoop – cursos EFA da organização em estudo	48
3.1. A Prova de Aptidão Profissional e de Inserção Social	53
3.2. As cooperativas simuladas	67
3.3. Enquadramento em contexto real de trabalho	69
3.4. Programa Sócrates Grundtvig 2: “Uma Segunda Oportunidade para Mulheres”	70
4. Uma nota global e avulsa	71
Capítulo 3 DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS AO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL E DA CIDADANIA	73
Capítulo 4 INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO DAS MUDANÇAS PSICOLÓGICAS	84
1. Objectivos gerais do estudo	85
2. Amostra	85
3. Dificuldades experimentadas durante o processo de avaliação quantitativa	88
4. Questões de estudo e hipóteses	89
5. Análise da qualidade psicométrica dos questionários utilizados	90
5.1. O <i>Student Career Concerns Inventory</i> , de Savickas (2002)	91
5.2. A <i>Sociopolitical Control Scale</i> , de Zimmerman & Zahniser (1991)	98
5.3. O <i>Questionário sobre Experiências de Participação</i> , de Ferreira & Menezes (2001)	102
Capítulo 5 ANÁLISE DE DIFERENÇAS E DE MUDANÇAS AO LONGO DO TEMPO	105
1. Diferenças de género e idade	106
1.1. Diferenças de género e idade no SCCI	106
1.2. Diferenças de género e idade na SPCS	106
1.3. Diferenças de género e idade no QEP	107

2. Diferenças entre cursos EFA e RVCC	108
2.1. Diferenças entre cursos EFA e RVCC no SCCI	108
2.2. Diferenças entre cursos EFA e RVCC na SPCS	108
2.3. Diferenças entre cursos EFA e RVCC no QEP	108
3. Mudanças no tempo	108
3.1. Mudanças nos resultados dos aprendentes dos cursos EF@sqoop	108
3.2. Mudanças nos resultados dos aprendentes do C4LS	110
4. Análise e discussão dos resultados	112

Capítulo 6

GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA 115

1. Grupos de discussão focalizada – EF@sqoop (cursos EFA da organização em estudo)	117
1.1. "Recordando situações de aprendizagem"	118
1.2. "Significado(s) do curso"	120
1.3. "Cursos EFA e aprendizagens"	125
1.4. "Perspectivas de mudança"	132
1.5. Constituição e datas de realização dos grupos de discussão focalizada – EF@sqoop	134
2. Grupos de discussão focalizada – C4LS (CRVCC da organização em estudo)	136
2.1. "Recordando situações de aprendizagem"	136
2.2. "Significado(s) do processo de RVCC"	139
2.3. "Processo RVCC e aprendizagens"	141
2.4. "Perspectivas de mudança"	143
2.5. Constituição e datas de realização dos grupos de discussão focalizada – C4LS	145
3. Ilacões – à guisa de conclusão dos grupos de discussão focalizada	146

Epílogo 148

Referências Bibliográficas 154

Lista de quadros e figuras 170

Siglas e acrónimos 174

Anexos 177

1. Guião do Grupo de Discussão Focalizada - Cursos EFA	178
2. Guião do Grupo de Discussão Focalizada - CRVCC	180
3. <i>Student Career Concerns Inventory</i> - Cursos EFA	182
4. <i>Student Career Concerns Inventory</i> - CRVCC	184
5. <i>Sociopolitical Control Scale</i>	186
6. <i>Questionário sobre Experiências de Participação</i>	188

PROÉMIO

*Como a borboleta feita,
Que do rígido casulo,
Criando asas, logo se solta
Para, ousada e livre, voar
P'lo éter banhado de sol.*

Goethe, 1831/1999: 454

O mundo vive em permanente mutação¹ e tem sido, na história recente, marcado indelevelmente pela globalização, pelo advento da democracia e pela frustração da sua forma representativa, pela tecnologização e informatização do *modus vivendi*, pela escassez cada vez mais evidente de empregos, pelos contrastes gravosos entre os níveis de escolarização, qualificação e de literacia intra e internacionais, pela crescente defesa da educação [enquanto “tesouro” (Delors *et al.*, 1996)] para todos e ao longo da vida. Este cenário (de transição) deverá ser encarado como oportunidade de desenvolvimento² dos actores sociais, desde logo, através da disponibilização de experiências de educação e formação adequadas às suas necessidades, motivações e competências (cognitivas, afectivas e comportamentais). As intervenções destinadas a adultos deverão contemplar percursos flexíveis que compreendam o reconhecimento de competências-chave, adquiridas ao longo da vida por vias não-formais e informais, bem como o desenvolvimento, aquisição e consolidação de competências transversais e instrumentais indispensáveis à leitura crítica e transformação do mundo envolvente (Alonso *et al.*, 2001; Campos, 1991; Menezes, 1999).

Esta dissertação tem como objecto duas ofertas de educação e formação de adultos (EFA): os cursos EFA e o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) da UniNorte.³ Globalmente, pretende constituir um contributo (sempre inacabado e, por isso, exigente de novos estudos) “para a construção de um ponto de vista psicológico” (Menezes, 1999: 8) sobre a educação e formação de adultos. É seu desígnio perceber qual o impacto da EFA no desenvolvimento psicológico dos aprendentes, a partir da aferição de mudanças intra e interindividuais⁴ provocadas por ambas as ofertas em duas dimensões essenciais do desenvolvimento humano: a vocacional e a cívica. Recorrer-se-á a duas metodologias de avaliação. A primeira, quantitativa, compreende a administração longitudinal de um questionário, aos 0, 3 e 6 meses de intervenção, composto por dois instrumentos no primeiro momento de observação — adaptação à população EFA da versão portuguesa, de Gonçalves, Coimbra, Crespo & Ramos (2002), do *Student Career Concerns Inventory*, de Mark Savickas (2002), e versão portuguesa, de Veiga, Amorim & Menezes (2003), da *Sociopolitical Control Scale*, de Zimmerman e Zahniser (1991) —, aos quais se acrescenta, no segundo e terceiro momento de observação, um terceiro instrumento: *Questionário sobre Experiências de Participação*, de Ferreira

¹ Como dizia Luís de Camões “todo o mundo é composto de mudança,/ tomando sempre novas qualidades.” (Camões, 1598/1994: 162)

² *Vd.*, por exemplo, Campos, 1993; Carneiro *in* Delors *et al.*, 1996; Costa & Menezes, 1991.

³ Importa clarificar que, quando se diz ofertas de educação e formação de adultos, inclui-se tanto o processo de RVCC como os cursos EFA.

⁴ Respectivamente, em cada um dos sujeitos ao longo do tempo e entre os diversos aprendentes em cada um dos momentos de observação.

e Menezes (2001). A segunda, qualitativa, basear-se-á na constituição de grupos de discussão focalizada⁵ dos significado(s) e importância de que cada uma das ofertas se reveste para os adultos.

Far-se-á uma revisão bibliográfica no sentido da (re)construção e clarificação de significados dos conceitos teóricos abrangidos pelo estudo, relacionados portanto com o desenvolvimento vocacional e da cidadania dos adultos, seguida de uma reflexão com base nas especificidades e contingências idiossincráticas do contexto-objecto, na medida em que tanto o CRVCC da UniNorte, designado Centro Cooperativo de Certificação de Competências Luís Silva (C4LS⁶), como os cursos EFA em análise, EF@sqoop, adquirem designação, dinâmica e ajustamento próprios, por se tratar de um sistema cooperativo num contexto sociogeográfico específico.

Da escolha do título

A escolha da metáfora que deu título à dissertação de mestrado, naturalmente, não é acidental: constitui mais um ponto (de chegada ou partida?) de um percurso.

A metamorfose...

“Certa manhã, ao acordar após sonhos agitados, Gregor Samsa viu-se na sua cama, metamorfoseado num monstruoso insecto.” (Kafka, 1915/2002: 7)

Não pode ignorar-se o significado que o vocábulo adquiriu pela obra de Franz Kafka (op. cit.). Todavia, e ainda que o significante que aqui se usa seja o mesmo, propõe-se a sua associação a um significado completamente distinto. Isto porque se, em Kafka, a metamorfose é involuntária, extrínseca, trágica, rejeitada, angustiante, geradora de impotência, absurda, confusa, obscura e, numa palavra, kafkiana, aqui, a metamorfose a que se alude pressupõe mudança intrínseca e voluntária, desenvolvimento de competências transversais e instrumentais, transformação libertadora e adaptação.

A ideia de metamorfose subjaz, de resto, às ideias de muitos daqueles que concebem o Homem enquanto ser em permanente evolução. A exemplo do que se diz, poderiam evocar-se várias perspectivas psicológicas desenvolvimentais, donde salientaríamos o modelo desenvolvimental-ecológico — ou até as “metamorfozes

⁵ Os grupos de discussão focalizada (em inglês, *focus groups*) são entrevistas em grupo nas quais os participantes, entre seis a oito, normalmente, com qualificação similar, discutem tópicos lançados pelo moderador, um profissional qualificado para o efeito (Morgan, 1998).

⁶ A sigla é composta pelas iniciais do nome, de modo que o algarismo, quatro, representa o número de cês pelos quais começam as quatro primeiras palavras da designação.

do espírito” exortadas pelo Zaratustra nietzschiano —, bem como a própria concepção budista do aperfeiçoamento existencial.

... *das borboletas*

“A beleza do voo das borboletas esconde um segredo: em cada dia e em cada momento em que o voo se esboça, ele nunca se repete. É sempre novo no seu ziguezaguear. Ora sobe, ora desce, ora vira para um lado, ora passa para outro, ora avança, ora retrocede. O voo das borboletas escapa à nossa mais sofisticada capacidade de previsão; é, pelo menos aparentemente, caótico e, para nosso espanto, é quase sempre harmonioso.” (Azevedo, 1999: 95)

Joaquim Azevedo (*op. cit.*) estabelece uma comparação entre a turbulência, a imprevisibilidade e a incerteza que pautam os projectos/percursos dos jovens de hoje com o voo da borboleta. Mas se os jovens adultos que participaram neste estudo (com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos) são “órfãos”, porque forçados a “fazer o luto dos sonhos de um futuro que era o dos seus pais” (Azevedo, 1999: 53), os outros, mais velhos, são os bastardos esquecidos e desmerecidos das gerações sucessivas dos “trinta gloriosos anos” (1945-1975), que viram os meios-irmãos herdar a riqueza, a educação, o estatuto, a segurança, o nome da família, o brasão. Importa notar, pois, que se pretende identificar, demonstrativa e comparativamente, os efeitos psicológicos das duas ofertas EFA aqui visadas, partindo do pressuposto de que os adultos vêm esboçando, também eles (ou sobretudo eles), trajectórias casuísticas⁷, funambulescas, arriscadas e, as mais das vezes, orientadas para a sobrevivência pessoal e/ou dos que de si dependem. Metaforizando, são eles as borboletas extenuadas de vogar ao sabor de todas as brisas e ventos, que procuram aprender, conjugar energias e saberes que lhes permitam controlar um pouco mais os seus voos — ainda que continuem dependentes dos ventos e das condições que se façam sentir nos ecossistemas em que vivem — e que, metamorfoseando-se, passam a conseguir participar na leitura, construção e modificação desses mesmos ecossistemas.⁸ Nietzsche (1887/2000) defendia que é preferível qualquer sentido à total ausência de sentido. De acordo com Joaquim Azevedo, “‘não há ventos favoráveis para aqueles que não sabem para onde vão’ (Séneca), ou seja, os refe-

⁷ Perfeitamente distintas dessas outras, balísticas, em que o tempo de educação, a “escola”, se circunscrevia à infância e adolescência e, quando muito, à juventude, já que o trabalho se lhe seguia, quase sempre inalterado, até à reforma (Azevedo, 1999).

⁸ Fazendo-o de uma forma intencional! Note-se, em todo o caso, que o adejo mais ou menos premeditado de uma borboleta está longe de ser inconsequente: “uma borboleta que agite o ar hoje em Pequim pode influenciar tempestades no próximo mês em Nova Iorque” (Gleick, 1989: 31). Diz Gleiser (2003) que esse é de facto um dos melhores exemplos de globalização, já que o “minúsculo deslocamento de ar causado pelo bater de suas asas pode causar efeitos na atmosfera turbulentos o suficiente para serem sentidos a milhares de quilómetros de distância”.

rentes e as utopias constituem, neste contexto social de incerteza, uma importante fonte de iluminação para os caminhos pessoais que há que percorrer” (Azevedo, 1999: 102). E, de facto, no mundo em incessante e irreversível (r)evolução em que vivemos, ninguém pode permanecer alheio às competências básicas que lhe são necessárias para, actualizando-se, acompanhar o ritmo socialmente imposto e construir o futuro, ao invés de ser por ele devorado. “O homem não é uma inutilidade num mundo feito, mas o obreiro de um mundo a fazer”, dizia Leonardo Coimbra.⁹

Os paralelismos que será possível estabelecer, com base nesta metáfora, não serão certamente esgotados nestas páginas. No entanto, pode aqui tentar distender-se um pouco mais o seu alcance, para referir que a fragilidade caracteriza não só o voo mas também as próprias borboletas, tal como os adultos — quase todos socialmente desfavorecidos, formalmente pouco escolarizados, não qualificados e em risco de exclusão — que compuseram a força viva deste estudo e do exercício profissional sobre o qual ele recai: uma experiência já com mais de dois anos, de mediação de diversos cursos EFA, bem como de formação na área da Cidadania e Empregabilidade. Contudo, e ainda que pesem apenas meia grama, as borboletas efectuam migrações de milhares de quilómetros, no sentido do melhor clima, do melhor alimento (Gleiser, 2003).¹⁰ Também para os adultos a situação não é irreversível e há diversas formas de se contrariar esta tendência de exclusão, entre as quais, pensa-se, figura a educação e formação, onde se inclui o reconhecimento, validação e certificação de competências.

A metamorfose das borboletas

“O escafandro torna-se menos opressivo e o espírito pode vagabundear como uma borboleta. Há tanta coisa a fazer.” (Bauby, 1997: 9)¹¹

Foi nesta metáfora que se acreditou descobrir a ideia de libertação, de “salvação”, de conscientização freireana, aperfeiçoamento, inovação, acção-reflexão, integração, crescimento, desenvolvimento, adaptação e autonomização. Representa, aliás, a sucessão adaptativa de estádios evolutivos que culmina no instante magnífico em que a borboleta se liberta do casulo (biologicamente protector, mas, neste caso, enclausurante, anestesiante, individualista e exclusivo) e, estabelecendo elos de ligação e interacção, principia a espalhar a sua cor pelo mundo!

⁹ A frase seguia num autocarro da Sociedade de Transportes Colectivos do Porto, a par da fotografia do seu autor.

¹⁰ E, uma vez juntas, chegam mesmo a obscurecer o céu (*op. cit.*).

¹¹ De referir que Bauby foi vítima de um “*locked-in syndrom*”, que consiste numa “tetraplegia e paralisia dos nervos cranianos inferiores, causada por lesão do mesencéfalo, sem perda de consciência, e em que a comunicação é feita unicamente com os olhos” (Tavares *in* Bauby, 1997: 8). A frase citada foi, portanto, escrita apenas com o movimento da pálpebra esquerda.

123456

DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS ENQUANTO
ROTEIRO (DE DESENVOLVIMENTO) IMPRESCINDÍVEL

Neste capítulo, após uma breve contextualização social, histórica e política, apolo-giza-se a urgente abrangência da educação e formação de adultos, bem como a premência exigente do reconhecimento, validação e certificação das experiências de vida dos aprendentes. Esboçam-se, a seu tempo, alguns roteiros imperdíveis (e imprevisíveis) essenciais à transformação reestruturante desse lugar estranho e hostil que vem sendo o não-emprego. O propósito desta viagem será sempre ressaltar problemas, levantar questões e nunca pretender apresentar a solução mágica do enigma. Uma vez contextualizadas, discutem-se conceitos subjacentes às, e traços gerais caracterizadores das, ofertas EFA em análise.

1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIAL, HISTÓRICA E POLÍTICA

À guisa de breve apontamento da metanarrativa global e actual, não pode deixar de se conceder a devida importância e centralidade a aspectos como a hegemonia injusta e arbitrária da economia, a pregnância impregnante dos índices bolsistas (que deixam o fado de um país — de um conjunto de países até — dependente de manobras meramente especulativas!), a “guerra das estrelas”, o “assalto” espacial, a manipulação genética e a publicidade perigosa a um mundo eugénico e cada vez mais perfeito,¹² as ameaças e consumações terroristas, as guerras sempre injustificáveis, as carnificinas impiedosas, a chacina dizimadora e constante em nome de Deus,¹³ a observação ou experimentação diária da violência de cenários dantescos e boschianos.¹⁴

Em jeito de introdução ao tema, importará destacar, todavia, os esforços de adaptação local à globalização, a forma democrática eleita, a conquista incipiente e insidiosa do “*Big Brother*”¹⁵ (que chega a ser aclamado, em prol da segurança de todos ou até da satisfação inqualificável das pulsões *voyeuristas* de alguns!), do controlo electrónico (sob a forma de *rasto* ou de *facto*), do biometrismo¹⁶, a fome, as desigualdades sociais, a rarefacção do emprego, a distribuição desigual dos recursos, os

¹² Vd., por exemplo, “Admirável Mundo Novo”, de Aldous Huxley (1932/2003).

¹³ Na expressão comprovativa e cada vez mais inequívoca de que a morte de Deus era realmente demasiado grandiosa para o Homem, que, perante o desígnio necessário e incontornável de “transmutação de valores”, de suplantação de velhos e anquilosantes maniqueísmos do tipo bem e mal, (se) foi arrastado, como um “rebanho”, até um (re)pasto cruel e sangrento em que Deus ou as crenças religiosas, e não sagradas, são evocadas como a razão da guerra (vd. Nietzsche, 1882/1998, 1892/1998)!

¹⁴ Com a diferença inusitada e inimaginável de que estas imagens se afastam de sentimentos (ultra)passados de medo, repugnância ou rejeição e vão pintando, por ora, as refeições pouco ou nada comunicantes e relacionais de muitas famílias portuguesas.

¹⁵ Vd. “1984”, de George Orwell (1949/2002).

¹⁶ Que já permite, por exemplo, que o pagamento de combustível se efectue através da leitura óptica das impressões digitais.

desafios inerentes à (con)vivência urbana, à inter e multiculturalidade, à diferença, a desertificação do interior do país, a emigração e a imigração, a xenofobia e o racismo, bem como as demais (r)evoluções a que se assiste, exigem, num futuro já presente, que a cada um se reconheça e conceda o direito de (sobreviver e) participar na discussão da, e na, transformação que se impõe.

Actualmente, e quase sem excepção, qualquer reflexão é, necessariamente, precedida e introduzida por uma identificação mais ou menos extensiva dos efeitos negativos ou positivos da globalização¹⁷, havendo autores que dispensam atenção a acontecimentos como o advento da democracia ou a construção europeia¹⁸ (*vd.*, por exemplo, Carneiro, 2000; Delors *et al.*, 1996; Marris, 1996; Santos, 2002). Já os epítetos associados à nossa forma civilizacional são variadíssimos, mas quase sinónimos: incerteza, instabilidade, turbulência, flexibilidade, inconstância, flutuação, descontinuidade, reversibilidade, impermanência, labirinto, risco, vulnerabilidade, imprevisibilidade, indeterminação, recorrência, precariedade, desregulamentação (*vd.*, por exemplo, Azevedo, 1999; Beck, Giddens & Lash, 2000; Carneiro, 2000; Coimbra, 1997/1998; Delors *et al.*, 1996; Freire, 1974; Law, 1991; Marris, 1996; Pais, 2001).

Neste cenário, destacam-se dois domínios com extrema pertinência para o desenvolvimento desta tese: o primeiro é relativo à educação e formação de adultos, o segundo ao emprego ou à sua ausência.

2. APOLOGIA DA URGENTE ABRANGÊNCIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, ONDE SE INTEGRA A PREMÊNIA DO *ACHAMENTO* DOS ADQUIRIDOS

Ainda que Portugal, nos últimos vinte e cinco anos, tenha protagonizado um progresso educativo impressionante e inédito, a sua população permanece caracterizada por taxas de escolarização e qualificação profissional formal consideravelmente inferiores à de outros países europeus (Carneiro, 2000). O cenário mantém-se pouco favorável quando o problema se põe em termos das “capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana”, ou seja, de literacia — que abrange “capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal).” (Benavente *et al.*, 1996: 4).¹⁹

¹⁷ De notar, a respeito da sua perniciosidade, que, para Brecher & Costello (1994, *in* Marris, 1996), a Aldeia Global (“*Global Village*”) assume contornos de Pilhagem Global (“*Global Pillage*”).

¹⁸ Desde 1 de Maio de 2004, passaram a fazer parte da União Europeia mais dez Estados-Membros.

¹⁹ Conclusão preocupante, a despeito de a auto-representação literária da população portuguesa ser francamente positiva (*op. cit.*). E, na verdade, a mesma população tem demonstrado uma espantosa adesão à inovação, de que são exemplo os telemóveis ou as taxas de utilização do Multibanco (Nanita, 2002).

Para além de absolutamente actual, esta situação constitui uma “pesada herança”, decorrente do facto de Portugal ter perdido “o comboio do ensino primário e da literacia em toda a segunda metade do século XIX e durante a primeira metade do século XX” (Carneiro, 2000: 60). Se, em 1800, Portugal tinha, semelhantemente a outros países do sul da Europa, uma taxa de analfabetismo superior a 90%, cem anos depois, em 1900, a taxa decrescera, entre nós, para 78%, ao passo que noutros países a situação era já bem diferente: nos países escandinavos, na Alemanha e na Inglaterra estava compreendida entre os 10-30%; na Espanha era de 60% e em Itália 56%. Em 1910, a situação em Portugal permanecia praticamente inalterada, com 75% de analfabetos, contrariamente a países como a Espanha ou a Itália, em que as taxas haviam descido para 53% e 46%, respectivamente. Posto em termos de escolarização primária, o problema agudiza-se, já que, em 1900, Portugal apresentava uma taxa inferior às da Espanha ou França em 1850 (4,62% contra as de 5,33% e 9,67% desses países, respectivamente). Na década de 70 do século XX, Portugal apresentava uma taxa de analfabetismo de cerca de 30%, almejando cumprir a escolaridade obrigatória de 6 anos, conquanto muitos países do centro e norte da Europa já houvessem atingido taxas de escolarização secundária (12 anos de escolaridade) próximas de, ou superiores a, 90%. Penoso é verificar que tal desinvestimento se deveu, não tanto à carência de recursos financeiros de que não dispuséssemos,²⁰ mas muito mais à falta de vontade política para, pelo menos, acompanhar a tendência europeia. (Carneiro, 2000)

Acrescem ainda ao gravoso tardar da generalização efectiva da obrigação escolar as elevadas taxas de abandono, bem como a inoperância da maioria da educação de adultos que, entre nós, foi sendo praticada — porque organizada de acordo com um modelo demasiadamente escolarizado e, além disso, pouco ou nada consistente (vd., por exemplo, Canário, 2000; Coimbra, Parada & Imaginário, 2001; Imaginário *et al.*, 1998; Lima, 1996; Melo, 1999b; Nóvoa, 2000; Santos Silva, 1990; Santos Silva & Rothes, 1998).

Nestas condições, é de destacar o surgimento da ANEFA, enquanto proposta coerente e relativamente autónoma de educação e formação, sustentada num modelo próprio, ajustado à população adulta e passível de, por isso, contribuir para a satisfação de necessidades, expectativas, interesses, ritmos e motivações dos adultos (Imaginário, 2001a; Imaginário *et al.*, 1998; Melo, 1999a). Não pode ignorar-se, todavia, “a precariedade e marginalidade da sua situação de arranque, em termos

²⁰ Já que o investimento quedar-se-ia numa décima percentual do PIB ou entre 0,5-0,75% da despesa pública anual, entre 1869 e 1890, e em cinco décimas percentuais do PIB, ou 2,8% da despesa pública entre 1890 e 1910 (Carneiro, 2000).

de recursos e de peso institucional” (Melo, Lima & Almeida, 2002: 14),²¹ nem sequer a sua integração (?)²² prematura numa Direcção-Geral (de Formação Vocacional), o que — não obstante os seus efeitos não serem, para já, perceptíveis (Imaginário & Castro, 2003) — parece poder vir a agravar a não existência em Portugal, de “uma política pública, global e integrada” (Melo, Lima & Almeida, 2002: 11) de educação e formação de adultos.

De qualquer modo, se, actualmente, “70% de activos [têm] uma escolaridade formalmente igual ou inferior à actual escolaridade obrigatória (o 9º. ano de escolaridade ou 3º. ciclo do ensino básico)” (Imaginário, 2001a: 28), em 2015, e mantendo-se o presente ritmo de qualificação, só 40% terá formação igual ou superior ao 9º. ano (ANEFA, 2002a). A recuperação do tempo e do investimento perdidos possibilita, tão-só, a definição de dois cenários. Num primeiro cenário, onde falha ambição, se Portugal visar igualar, em 2020, a estrutura educativa *actual* (sublinhe-se) dos países mais avançados da União Europeia, como são exemplo a Finlândia, a Dinamarca ou a Holanda, terá de habilitar e/ou qualificar 2,5 milhões de adultos activos.²³ Num segundo cenário, de equiparação sincrónica, em 2020, à estrutura educativa dos mesmos países, a cifra-objectivo nacional mais que duplica, elevando-se até os 5,2 milhões de activos.²⁴ De facto, só o segundo cenário de educação e formação de adultos satisfaz — a não ser que se queira fazer o investimento suficiente para, em 2020, ostentar um atraso educativo de *apenas* 20 anos! (Carneiro, 2000; Pedro, Santos, Baptista & Correia, 2001)

Note-se, porém, que, “para além de um iniludível défice de qualificações escolares e profissionais entre os nossos activos [...], deve igualmente reconhecer-se que muitos deles são penalizados por apresentarem um défice de reconhecimento,

²¹ Pese embora a sua criação, a ANEFA nunca foi aceite “como uma estrutura político-administrativa de concepção, estudo, desenvolvimento e avaliação de uma política pública, global e integrada de EA [Educação de Adultos], instância nuclear nos prometidos ‘relançamento da EA’, ‘plano de desenvolvimento’ e, especialmente, [...] criação de ‘um serviço de concepção, planeamento e coordenação da política de educação de adultos’ (PS, 1995: IV-11). A ANEFA não foi, seguramente, criada com este objectivo, o que não lhe retira relevância e mérito no exercício de outras competências e funções, ainda que se possa discordar dessa omissão crucial. [...] será igualmente legítimo perguntar qual o nível de decisão ou qual a estrutura político-administrativa que [,] não sendo a ANEFA, mas em alternativa a ela, se responsabiliza por tais funções e garante então uma política nacional de EA [?!]” (Melo, Lima & Almeida, 2002: 121).

²² Representará, no futuro, uma “diluição” da “vontade” e das políticas de educação e formação de adultos? Representará perder-se, juntamente com o nome, uma política de *agência* individual (à escala local, nacional e global), cujo principal objectivo de desenvolvimento multidimensional dos indivíduos visa o exercício activo da cidadania, a assunção de uma leitura crítica da realidade e a sua transformação, em favor de uma “mobilização” *geral em direcção* à qualificação de mão-de-obra mais produtiva e competitiva — e, no limite, de preparação para empregos que não existem?! Ou será que representa antes um (arriscado) passo atrás?

²³ No estudo de Carneiro *et al.* (2001), com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos.

²⁴ O primeiro cenário implica um esforço financeiro equivalente a 0,93-1,34% do PIB, enquanto o segundo exige 2,42-2,47% do PIB (a valores actuais e contabilizando custos directos e indirectos de formação) (Carneiro, 2000).

validação e certificação dos saberes e competências que efectivamente possuem” (Imaginário, 2001a: 28). Na verdade, estão em causa dois problemas: por um lado, o das poucas escolarização e qualificação profissional formais e, por outro, o da subcertificação, de acordo, também, e por exemplo, com Rothes (2002) e Benavente, para quem “Portugal tem níveis de literacia muito baixos, mas, provavelmente, níveis de certificação ainda mais baixos” (Benavente, 1999: 5). Afigura-se, por isso, obrigatório identificar (reconhecer, validar e certificar) as competências pessoais, cívicas e vocacionais²⁵ adquiridas ao longo da vida, em contextos e situações não-formais, informais e formais²⁶ diversificados. Ignorar, desvalorizar, minimizar, rejeitar “a experiência dos aprendentes adultos [...] implicaria rejeitar a própria pessoa, pois um adulto pouco escolarizado, no limite um analfabeto, por exemplo, tudo o que muitas vezes ‘tem’, faz valer e funda a sua dignidade é a sua experiência de vida” (Imaginário *et al.*, 1998: 181). Não será despidendo observar, porém, que o reconhecimento e valorização das vias não-formal e informal de aprendizagem não deverá conduzir à desvalorização dos sistemas formais.²⁷ De facto, ainda que a “sabedoria [seja] filha da experiência” (da Vinci, c. 1489-1519/2002), não será totalmente verdadeiro que o “saber [seja] só de experiências feito” (Camões, 1572/1974: 170).²⁸

Ao longo da vida, os indivíduos vivenciam um conjunto de acontecimentos — biológicos, psicológicos, sociais, culturais ou históricos — que exigem “reorganizações pessoais e relacionais mais ou menos profundas” (Campos, 1993: 5). Este processo, composto pelo acontecimento, pela mudança que provoca e pelo resultado a que conduz, denomina-se transição desenvolvimental (Campos, 1993; Costa & Menezes, 1991). Sob o ponto de vista psicológico, importará sublinhar a capital contribuição das transições desenvolvimentais para o património pessoal de saberes dos adultos. De facto, ao longo da vida, os indivíduos, confrontados com as mais

²⁵ Constituintes do “património pessoal” (ANEFA, 2002a: 9), “capital” (Castro, 2000: 5) ou “tesouro” (Delors *et al.*, 1996) dos aprendentes.

²⁶ Se bem que o reconhecimento das formais possa (e deva) ser entendido num duplo sentido: o da revalorização das certificadas, por um lado, e, por outro, o da identificação, com vista à posterior validação e certificação, de outras decorrentes de percursos escolares incompletos e, portanto, não certificadas.

²⁷ Ainda que inúmeras evocações da nossa literatura (e não só) pudessem contribuir para argumentar o contrário. De acordo com Raul Brandão, em “Os Pobres”, a “educação que nos dão, o melhor que há a fazer é esquecer-la. Esquece-se porque ela nada tem com a vida, é uma coisa à parte. A que adquirimos à custa de nervos, de sangue, de suor, a que se aprende na peleja, essa acompanha-nos até ao túmulo. É a verdadeira” (1906/2001: 108). Para Miguel Torga, “mesmo nos reinos maravilhosos acontece a desgraça de o povo saber de uma maneira e as escolas saberem doutra. Acabado o exame da quarta classe, cada qual trata de sepultar sob uma leiva, o mais depressa que pode, a ciência que aprendeu” (Torga, *in* Nóvoa, 2000: 3).

²⁸ Poderá, no entanto, concordar-se com Luís de Camões quando diz “Os casos vi que os *rudos* marinheiros,/ Que *tem* por mestra a longa experiência,/ Contam por certos sempre e verdadeiros,/ Julgando as cousas só *pola* aparência,/ E que os que *tem* juízos mais inteiros,/ Que só por puro engenho e por ciência/ *Vem* do Mundo os segredos escondidos,/ Julgam por falsos ou mal entendidos.” (Camões, 1572/1974: 179).

diversas situações, normativas ou não, esperadas ou inesperadas, experienciam “um sentimento de descontinuidade pessoal e uma necessidade de desenvolver novos padrões de resposta” (Costa & Menezes, 1991: 77). As estratégias utilizadas (habitualmente designadas de *coping*²⁹) podem ser mais ou menos adaptativas ou estruturantes. A adaptação implica uma integração, pelo sujeito, da transição na sua vida e, por oposição, a desestruturação caracteriza-se por um conjunto de respostas inadequadas não conducentes a um novo equilíbrio. Em todo o caso, estas reorganizações desenvolvimentais implicam uma mudança nos pressupostos e na própria relação dos sujeitos com o mundo (Campos, 1993; Costa & Menezes, 1991).³⁰ Em suma, dir-se-á, as “situações de desequilíbrio apresentam-se [...] como oportunidades favoráveis à exploração de alternativas e à posterior reestruturação e desenvolvimento do cliente.” (Coimbra, 1991: 9)

Todavia, é imperativa a ressalva de que nem tudo na vida é aprendizagem, construção e desenvolvimento. As “experiências podem também ser deformadoras ou reforçar posturas face ao saber que acentuam comportamentos repetitivos. Interiorizadas de modo acrítico, podem desenvolver e fundamentar práticas conformadoras, ‘entravantes’ do processo permanente de abertura ao conhecimento e à mudança” (Couceiro, 2002: 31). De facto, as experiências vividas pelos sujeitos apresentam distintas qualidades desenvolvimentais, desde logo porque apenas algumas podem ser consideradas significativas, do ponto de vista pessoal, suficientemente desafiantes, provocadoras de envolvimento emocional e exigentes de esforço; para além disso, nem todas essas experiências de acção são devidamente integradas pelos sujeitos, nas diversas dimensões do funcionamento psicológico: cognitiva, afectivo-emocional e comportamental (Coimbra, 1991).

Crê-se, ademais, que o processo de reconhecimento de competências, compreendendo actividades de discussão, de diálogo ou de escrita, constitui uma ocasião privilegiada de auto-exploração e de produção de significados pessoais. Conforme salienta Couceiro (2002), este processo favorece a conscientização freireana, ou seja, a passagem da consciência ingénua, difusa e submissa, à crítica e

²⁹ Inge Seiffge-Krenke distingue dois estilos principais de *coping*: funcional e disfuncional. O primeiro compreende diversos esforços para lidar com um problema, como sejam, procurar suporte activamente, empreender acções concretas (daí designar-se, também, *coping* activo) ou reflectir sobre possíveis soluções (*coping* interno). Implica, por isso, definir o problema, gerar soluções alternativas e agir. O segundo poderá incluir esforços para desistir (*coping* desistente) ou negar a existência da causa produtora de stress, evitar procurar soluções e tentar regular emoções (*coping* evitante). Desta forma, este estilo de *coping* resulta na não resolução do problema num dado momento. [Vd., por exemplo, Nieder & Seiffge-Krenke, 2001; Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000; Seiffge-Krenke & Stemmler, 2002, 2003].

³⁰ De acordo com Weinstein & Alschuler (1985), a resolução dos problemas quotidianos favorece o autoconhecimento e, *ipso facto*, representações, predições e controlo mais diferenciados.

problematização da realidade e do próprio sujeito. É, por isso, gerador de empoderamento³¹. De acordo com Paulo Freire, “a educação como prática da liberdade [...] deve começar por um tipo de arqueologia da consciência [, em que a consciência é] intencionalidade voltada em direcção ao mundo [e a arqueologia o] exercício da consciência, voltando-se para si mesma com vista a descobrir-se a si própria nas suas relações com o mundo” (Freire, 1974: 25-26) — transformando-o. “Quanto mais formos capazes de descobrir [porque] somos aquilo que somos [colocando-nos por trás das nossas experiências passadas], tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é.” (p. 44)

Tempos houve em que Portugal, com audácia, contribuiu decisivamente para a redefinição permanente e cada vez mais empírica do planisfério. Hoje, impõe-se o recurso a símiles virtudes na reavaliação urgente e generalizada do património pátrio de saberes, aprendizagens e competências, que promova a construção de percursos idiossincráticos de educação e formação — no quadro de uma aprendizagem ao longo da vida³² — fundados no que cada um é, na auto-representação do que *foi* e naquilo que projecta *ser* — e não mais num conjunto de défices imposto por um reconhecimento formal subvalorizador. Subjaz, de resto, a este processo a ideia de que todos os adultos são portadores de competências, mas não de “completudes”, na medida em que, como dizia Santos Silva, “todos os sujeitos são incompletos do ponto de vista do seu processo de formação e desenvolvimento; e também têm competências incompletas quando confrontados com os padrões valorizáveis numa sociedade baseada no conhecimento” (2001: 58). Esta concepção positiva ancora-se nas suas experiências, ficando claro que o propósito da educação é, ou deve ser, valorizar, acrescentar, enriquecer e complexificar o que cada adulto é. (Canário, 2001; Melo, Rothes & Silva, 2002; Rothes, 2001a, 2001b; Silva, 2002a; Santos Silva, 2001; Trigo, 2001)

A sociedade portuguesa não poderá protelar muito mais o balanço (para a descoberta) dos “tesouros” esquecidos, desconhecidos, ocultos... Pelo que esta viagem tem de necessária, de risco, deve ser dimensionada adequadamente, atribuindo-se-lhe a significação que se impõe: *mutatis mutandis*, uma reedição dos Descobrimentos Portugueses! Que, por ora, há quem prefira designá-los “achamentos”, já que os lugares, encontrados, existiam de facto e habitados. Descobriram-se foi novíssimos caminhos e abriram-se fecundas vias à globalização de um mundo cujas partes até

³¹ Conceito este que se crê traduzir aceitavelmente o *empowerment* anglo-saxónico, uma vez que se refere à “[o]btensão, alargamento ou reforço do poder.” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001: 1379).

³² Entendida como “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências.” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 3)

aí se desconheciam ou apenas se supunham.³³ E é esta globalização que, hoje, acicata a prossecução de um outro mas epopeico desafio: o do reconhecimento das competências adquiridas, como se disse, por via formal, não-formal e informal.³⁴

A grandiosidade desta empresa constitui, pois, uma base sem igual para a emergência edificante de um Quinto Império à semelhança do preconizado por Fernando Pessoa e defendido, mais tarde, por Agostinho da Silva³⁵, não hegemónico ou totalitarista, mas que nos colocasse, a nós, país, nos lugares cimeiros dos indicadores positivos e nos apartasse dos primeiros dos negativos (*vd.*, por exemplo, Fernandes *et al.*, 2002; OECD, 2000a; PNUD, 2003; UNESCO, 2002). E certamente mais relevante do que qualquer estatística, cifra ou indicador³⁶, é o facto de o “balanço de competências” possibilitar a autonomização e empoderamento dos aprendentes, no sentido de serem capazes, eles próprios, de (re)construir os, ou (re)investir nos, seus próprios projectos de vida. Pode dizer-se, pois, que numa perspectiva de aprendizagem (e também de educação e formação) ao longo da vida, a certificação de tais competências não deverá confundir-se, em caso algum, com um “ponto final” ou “de chegada”, mas constituir-se sempre como um “ponto de partida” ou “de passagem” (Melo & Silva, 1999) para novos investimentos, novos trajectos e projectos, novas rotas, novos achamentos e novos feitos.³⁷

Desse desígnio dependerá a nossa sobrevivência, bem-estar e prosperidade, desenvolvimento científico e tecnológico, produtividade, inovação e competitividade, progresso, afirmação cultural e económica, cidadania activa e coesão social, mas também a redução das despesas públicas com a saúde ou mesmo o sucesso escolar

³³ Apenas se poderia imaginar alguém algures do outro lado do mar imenso e pleno de perigos, de riscos.

³⁴ E, recorrendo à ideia de Eterno Retorno de Nietzsche, pode bem considerar-se os Descobrimentos, agora sob a forma de reconhecimentos, o “meio-dia da vida” (Nietzsche, 1886/1987: 233) portuguesa! Isto porque, “este momento presente, já existiu muitas vezes e repetir-se-á com uma distribuição de forças idêntica à de hoje e passa-se o mesmo quanto ao instante que gerou este e ao que este mesmo gerará. Homem, toda a tua vida é uma ampulheta que se volta e torna a voltar, e o seu conteúdo escorrerá um número infinito de vezes, separadas pelo intervalo [de um] longo espaço de tempo, até que o curso cíclico do universo volte a trazer todas as condições de que nasceste. [...] E em cada um dos [ciclos] sucessivos da história humana, há sempre uma hora em que, para um homem isolado, depois para muitos, e depois para todos, se ergue o mais poderoso pensamento de entre todos, o do Eterno Retorno de todas as coisas: de cada vez soa então para a humanidade a hora do *meio[-]dia*.” (Nietzsche, s/d, *in* Baroni, 1977: 125).

³⁵ Que diz no seu texto “Barca d’Alva — Educação do Quinto Império”: “Para que nos entendamos, é a isto que eu chamo o Quinto Império, depois dos outros que apontou Pessoa, o da Grécia, que deu a Ideia, o de Roma, que deu a Ordem, o da Cristandade, que deu o Amor, o da Europa, que deu o Poder; gostaria que Portugal visse logo o futuro de todo esse passado e que não fosse apenas o rosto peninsular de que fala o Poeta, mas o corpo inteiro que as navegações lhe descobriram: e que, se as outras nações tiverem que passar primeiro por outros estádios, possa logo esta nossa contemplar e mostrar o Esplendor Divino de um homem que, até hoje, tem sido, tão duramente, o bicho mesquinho e vil de que falou Camões.” (Silva, c. 1971/2003: 201).

³⁶ Que os indicadores valem o que valem, não são a realidade, mas retratam dimensões importantes dela.

³⁷ Como dizia Walt Whitman, “Se eu revelasse todos os meus conhecimentos práticos e de pura fruição, que/ significaria isso?” (Whitman, 1855/2002: 367).

das crianças e dos jovens³⁸ (vd., por exemplo, ANEFA, 2002a; Benavente, 1999; Canário, 2000; Carneiro, 2000; Castro, 1998; Comissão das Comunidades Europeias, 2000; Delors *et al.*, 1996; Imaginário *et al.*, 1998; Medel-Añonuevo & Mitchell, 2003; Melo, Lima & Almeida, 2002; Rothes, 2001a; Silva, Leitão & Trigo *et al.*, 2002). Há que frisar, contudo, que a educação e formação de adultos não constitui, nem constituirá, antídoto para todos os “males” civilizacionais, desde logo, o da falta de emprego, que, de facto, “a formação não cria empregos” (Canário, 2000: 93). No entanto, só promovendo, nos sujeitos, a aquisição de competências de vida que lhes permitam ler e transformar a realidade, se conseguirá, por exemplo, combater a exclusão social e devolver a cada cidadão o direito informado de participar, aplicada e implicadamente, na *res publica*.³⁹

É neste contexto *glocal*⁴⁰ que se advoga, cada vez mais, a educação e formação ao longo da vida (*lifelong*) e em diversos contextos e situações (*lifewide*) (vd., por exemplo, Correia & Cabete, 2002; Delors *et al.*, 1996; Duarte, 2003; Imaginário, 2001a), errónea que é, hoje, a concepção que entenda que uma educação inicial, circunscrita à infância e juventude e ao contexto escolar, é ainda bastante para toda a vida. De facto, é cada vez mais imprescindível que todos — e cada um — (i) aprendam a *conhecer*, a aprender, a adquirir (num processo coincidente quanto possível com a busca de prazer!) os instrumentos de compreensão, conhecimento e descoberta do mundo, (ii) aprendam a fazer, ou seja, que aprendam uma profissão e, também, a agir sobre o meio envolvente, (iii) aprendam a *viver juntos*, a participar e a cooperar, de modo a que a descoberta compreensiva e compreendida dos outros favoreça —

³⁸ Pese embora a dificuldade de contabilização destes benefícios (Imaginário, 2001a).

³⁹ Crê-se que a EFA é indispensável à revitalização da democracia, na medida em que, de uma forma geral, não parece que o défice de competências contribua favoravelmente para a implicação de todos nas decisões para todos, nem sequer para a escolha dos decisores políticos, como quer a democracia representativa (Santos, 2002).

⁴⁰ Étimo que expressa a inseparabilidade e interligação crescentes das esferas local e global. Como refere John Urry, “a forma específica presentemente assumida pela centreria é a do ‘glocal’, por via do qual se dá um processo, irreversível e paralelo, de globalização-que-intensifica-a-localização-que-intensifica-a-globalização e assim por diante. Ambos se acham intimamente ligados numa relação dinâmica, dando-se entre um e outro a passagem de enormes fluxos de recursos. Nenhum dos dois — global e local — pode existir sem o outro. Evoluem ambos através de um conjunto de relações simbióticas, irreversíveis e instáveis, em que cada um se vai transformando por via de biliões de iterações operadas à escala mundial. As pequenas transformações ocorridas no sistema podem redundar numa ramificação imprevisível e caótica desse mesmo sistema. Toda a trajectória dos sistemas sociais à escala mundial é objecto de uma crescente atracção no sentido da ‘glocalização’” (Urry, 2000: 10). Constitui, outrossim, evocação intencional do lema associativista “agir localmente e pensar globalmente” (Melo, 2000: 11), subjacente, de resto, a toda a intervenção promovida ou apoiada cooperativamente pela UniNorte. Neste caso, esta estratégia tem sido designada “GLoc@lQOOP” e traduz, precisamente, a importância da partilha de experiências, o intercâmbio de informação, a articulação de recursos, a visão global (coincidente com as estratégias da Aliança Cooperativa Internacional) e a actuação local, privilegiando, nomeadamente, a utilização alargada das novas tecnologias da informação e comunicação (expressa pelo @ da sigla supramencionada), bem como os critérios cada vez mais intencionais de qualidade cooperativa (o “QOOP”) (Academia José Moreira da Silva, 2002; CooPAng, 2003; UniNorte, 2003a, 2003b).

— e torne possível até — a autodescoberta e o autoconhecimento⁴¹ e, finalmente, (iv) aprendam a ser, já que a “educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa [, preparando o ser humano para] elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias de vida.” (Delors *et al.*, 1996: 85-86)

Nem pode ser esquecido — e todo o discurso deveria, em rigor, começar por aqui — que a educação é, antes de mais, um direito, que tem de assistir também àqueles que “não têm voz” (Carneiro, 2000: 65), que não tiveram, pelas mais diversas razões, oportunidade de, na infância ou na juventude, frequentar a escola, mas que estão manifestamente motivados para dar continuidade a um percurso de educação e formação que, ao invés de terminado, esteve, porventura, adiado.⁴²

Por outro lado, tem de considerar-se o envelhecimento da sociedade, “certamente um dos mais graves problemas sociais da sociedade portuguesa” (Costa, 1998: 85), já que, se a idade de reforma é cada vez mais precoce, a esperança de vida tem variado na razão inversa, aumentando significativamente. E se é verdade que muitos adultos dispõem de mais anos de reforma do que de “vida activa”⁴³, constitui uma obrigação social prover que os reformados possam realizar-se, desenvolver-se (através da exploração de interesses e da expansão de aprendizagens), de modo a que, participando activamente, possam resgatar outra, e melhor, qualidade de vida.⁴⁴ De facto, há muitas actividades realizáveis pelas pessoas mais velhas e tanto trabalho voluntário que carece de “mãos e coração”! Dessa forma, podiam

⁴¹ Admite-se, pois, a indispensabilidade da dimensão relacional (dos outros) à existência do sujeito psicológico (do eu), na medida em que “o conceito de si próprio desenvolve-se em função da auto-avaliação que o indivíduo faz de si próprio e da forma como percebe que os outros significativos o consideram” (Costa, 1990b: 259). De acordo com a teoria do agir comunicativo de Habermas, é “a partir dos elementos das perspectivas eu-tu e da perspectiva do observador [que] se constroem estruturas de perspectivas cada vez mais complexas, visando a compreensão descentrada do mundo de sujeitos que agem em vista do entendimento mútuo” (Habermas, 1989: 200). Não pode fazer-se a referência, contudo, sem anotar o carácter quicá demasiado optimista desta teoria, de tal forma que é o próprio Habermas quem diz: “Desde o 11 de Setembro que pergunto a mim próprio se, em relação a acontecimentos de uma tal violência, toda a minha concepção da actividade de orientada para o entendimento não está a cair no ridículo” (Habermas, *in* Coelho, 2004). Esta dúvida pedirá a evocação da exortação de Zaratustra, “O Tu é mais antigo do que o Eu; o Tu foi declarado santo, mas o Eu ainda não” (Nietzsche, 1892/1998: 69), no sentido de conceder a devida atenção à exploração/descoberta de si próprio (o “conhece-te a ti mesmo” do oráculo de Delfos) e, finalmente, à capacidade de produção reconstrutiva de si em relação com o mundo (o “torna-te naquilo que és” nietzschiano)!

⁴² Pelas mais diversas razões aliás, mas, na generalidade, extrínsecas aos sujeitos: óbices financeiros, desadaptação ao “modelo escolar”, necessidade de “tomar conta” dos irmãos mais novos ou, até, oposição dos pais, quando “entendiam que às filhas aproveitaria muito mais dedicarem-se a actividades domésticas.” (Amorim & Imaginário, 2003: 2)

⁴³ Expressão consagrada, mas manifestamente “ambígua e até infeliz: então a escola é o lugar da ‘vida passiva’?!” (Imaginário, 2001a: 13).

⁴⁴ Sobre este problema, convirá apenas lembrar que, noutras formações sociais, a figura do ancião reúne o respeito de todos, sendo considerado, em muitos casos, um símbolo de identificação/referência, de experiência, de aprendizagem (cabendo-lhe, portanto, as responsabilidades decisórias), um ente sagrado até. Era assim nas tribos índias, dos “selvagens” chacinados pelo homem branco “civilizado”!

escapar do isolamento social, da solidão, da ausência de “lugar [e] papel na vida social” (Costa, 1998: 87), da guetização em lares, centros de dia, colónias, passeios ou turismo para idosos (*op. cit.*) e desse sentimento debilitante de “inutilidade” que acaba por persegui-los (Benavente, 1999).

3. DO NÃO-EMPREGO AO DESENVOLVIMENTO: UMA VIAGEM IMPERDÍVEL

Sobre o desaparecimento do trabalho, se muito haveria a dizer [que muito tem sido dito (*vd.*, por exemplo, de Masi, 1999; Imaginário, 2001c; Imaginário *et al.*, 1998; Méda, 1999; Rifkin, 1997)], aqui apenas se relançarão, reescrevendo, alguns tópicos de discussão que se crêem essenciais à integração crítica do objecto em análise.

Em primeiro lugar, cabe referir que o problema não é totalmente retratado se só se analisar as situações de falta de emprego — e, portanto, de desemprego —, esquecendo uma infinidade de outras formas de *não-emprego* que configuram, todas elas, “situações de exclusão social ou, pelo menos, de risco de exclusão [,] em que o vínculo com o sistema social designado por ‘mercado de trabalho’ se encontra quebrado ou é frágil” (Costa, 1998: 58). De facto, como bem lembra Bruto da Costa, o “quadro só se completa quando o *desemprego* é analisado a par com um conjunto de outras situações de *emprego precário*, tais como o emprego com contrato a termo, a tempo parcial involuntário, sem contrato (o chamado sistema do ‘recibo verde’), de baixos salários, com más condições de trabalho e segurança, etc.” (p. 59). Também Machado Pais alerta para as fragilidades do mercado de trabalho actual: “A vivência precária do emprego e do trabalho envolve modalidades múltiplas de ‘luta pela vida’ que compreendem trabalho doméstico, eventual, temporário, parcial, oculto ou ilegal, pluri-emprego, formas múltiplas de desenrascanço a que a linguagem comum se refere com as sugestivas expressões de ganchos, tachos e biscates” (Pais, 2001: 7). Ora, se o mercado de trabalho é um arco-íris de segmentações, do branco ao negro, passando pelo rosa ou azul (*op. cit.*), no caso de muitos aprendentes⁴⁵, ele é apenas sem cor! É o mercado da subsidiodependência, do “papa-cursos”⁴⁶, da sobrevivência e, novamente, das exclusões.

Dito isto, convirá fundamentar a adjectivação da viagem a realizar entre o desemprego e o desenvolvimento. É imperdível, julga-se, por uma razão de sobrevivência

⁴⁵ Neste texto utilizar-se-á “preferencialmente o conceito de ‘aprendente’, que se afigura traduzir mais fidedignamente a situação do (e a atitude a promover no) adulto em aprendizagem e, justamente, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.” (Imaginário, 2001a: 3)

⁴⁶ Expressão utilizada por uma aprendente de um curso da UniNorte traduzindo a necessidade de, no futuro, (tentarem) fazer um curso após outro.

individual e colectiva, já que “manter vivos os desempregados” (Silva, 1984, *in* Mendanha, 1994: 101) é mesmo o problema.⁴⁷ A solução poderá passar por deixá-los morrer ou alimentá-los, como refere Agostinho da Silva (*op. cit.*), ou proporcionar-lhes oportunidades de desenvolvimento multidimensional (cognitivo, afectivo e comportamental...) que lhes permita aceder a outras oportunidades de educação e formação, desenvolver as competências-chave necessárias ao exercício dos diversos papéis (pessoais, sociais e vocacionais) e, afinal, exercer controlo sobre as próprias vidas e sobre o meio envolvente.

Não se trata, de facto, de deixá-los morrer, arremessá-los para situações-limite de exclusão social, cortar-lhes (ou deixar que se rompam, entrem em ruptura e, até, desliguem irreversivelmente!?) os vínculos à sociedade, o “acesso a um conjunto de sistemas sociais básicos” e, portanto, negar-lhes “o exercício pleno da cidadania” (Costa, 1998: 14)? Com efeito, “estar desempregado não é só estar privado da fonte normal de rendimento. Também é perder um dos vínculos mais importantes de ligação à sociedade, à rede de relações interpessoais que o emprego proporciona e, ainda, ao sentimento, que do mesmo advém, de participar na vida económica do país.” (p. 57)

Apter (1997, *in* Imaginário *et al.*, 1998) dizia que as “nossas sociedades desenvolvidas, prósperas e democráticas, [criaram] um novo grupo dos ‘funcionalmente supérfluos’, dos que não servem para nada, dos excluídos, no verdadeiro sentido da palavra. Os que ‘apenas têm presente’ e para os quais os sistemas de aprendizagem, que exigem a noção de futuro, não fazem sentido” (Imaginário *et al.*, 1998: 49). De facto, ainda que todos os adultos sejam portadores de saberes e de competências, em alguns casos eles são obsoletos e/ou desajustados, de modo que não satisfazem “os perfis dos profissionais pretendidos pelos empregadores [, existindo em alguns Centros de Emprego] mais de quatro centenas de ofertas de emprego por satisfazer” (Imaginário *et al.*, 1998: 133). Tal constatação implica considerar estes desempregados — durante longos ou muito longos períodos de tempo (a menos que algo seja feito) — arredados de oportunidades de emprego, de participação cívica, de usufruto de uma vida com condições aceitáveis.⁴⁸

⁴⁷ Recuperando as palavras de Balzac, “esse é o problema que se propõem resolver neste instante [os milhares de desempregados] que se encontram [nessa] situação. [Imagine-se], pois, os esforços que [terão] de fazer e o encarniçamento do combate... Terão de se comer uns aos outros, como aranhas num pote, visto não [haver tantos] lugares disponíveis. [Terão de] penetrar nessa massa de homens como uma bala de canhão ou insinuar-se nela como uma peste.” (Balzac, 1834/1973: 122-123)

⁴⁸ E o círculo torna-se vicioso, na medida em que, por um lado, e como dizia Dante, “o nosso saber/ é extinto depois daquele momento em que/ nos for fechada a porta do futuro” (Alighieri, 1318/1991: 65) e, por outro, a ausência de saber [ao menos reconhecido] parece contribuir decisivamente para que se feche a porta do “futuro”!

Por outro lado, não estaremos a “alimentá-los”, tornando-os dependentes de subsídios que estão longe de estimular a acção e, ainda mais, a autonomia, mas que apenas favorecem a exclusão “da possibilidade de serem socialmente úteis” (Azevedo, 1999: 30)? E se as elevadas e crescentes taxas “oficiais” de desemprego demonstram a gravidade do problema, não pode sonegar-se que a essas acresce o “número elevado dos desempregados não registados (‘escondidos’ ou, na terminologia mais comum, ‘ocultos’).” (Imaginário *et al.*, 1998: 58)

Então, se queremos “dar-lhes de comer”, não seria mais útil, como alguém disse, ensiná-los antes a pescar, proporcionando-lhes percursos flexíveis, ajustados e integrados de aprendizagem, de valorização pessoal, de reconhecimento dos adquiridos, de escolarização, de qualificação profissional, de aquisição ou consolidação “das competências básicas [e instrumentais] sobre as quais seja exequível, a curto prazo, construir novas capacidades, atitudes e comportamentos” (Imaginário *et al.*, 1998: 60)? Mesmo sabendo que nenhum certificado, diploma ou carteira pessoal de competências será, de todo, uma “garantia”, mas certos de que a sua inexistência aumenta, sobremaneira, as probabilidades de insucesso, as dificuldades de adaptação (Azevedo, 1999; Imaginário *et al.*, 1998). A certificação constitui “um instrumento dotado de um poder social e económico real, [...] que se pode revestir de um alto valor de mercado” (Castro, 1998: 16), não surpreendendo, pois, que “70 por cento dos desempregados inscritos nos Centros de Emprego não [tenham] o 7º. ano de escolaridade. E quase metade não [tenha] o 6º.” (Melo, 2000: 10).

Ganhar-se-á em encarar as proliferantes situações de não-emprego como “acontecimentos de vida que põem em crise (estrutural, funcional, emocional) o sistema pessoal pelo que exigem mudanças, constituindo assim tarefas de desenvolvimento” (Campos, 1993: 7). Tais reorganizações psicológicas justificariam, crê-se, o recurso a intervenções de diversos tipos, onde se destacariam as ofertas de educação e formação adequadas às necessidades, motivações, interesses, experiências, saberes e competências dos aprendentes adultos. Trata-se, afinal, de uma oportunidade (obrigatória) de desenvolvimento, complexificação, construção, reorganização, coesão, cooperação e, finalmente, de combate à exclusão (Brookfield, 2002a, 2002b; Costa, 1998; OECD, 2000b; Santos, 1998).⁴⁹

⁴⁹ Como diria William Shakespeare, a questão põe-se em termos de “ser ou não ser, [de] sofrer os tiros penetrantes da fortuna injusta, ou opor os braços a essa torrente de calamidades e dar-lhes fim com atrevida resistência” (Shakespeare, 1603/1991: 71).

4. DAS OFERTAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM ANÁLISE

Uma vez que o recurso às designações “formação” e “educação” se caracteriza por significativas flutuação e ambiguidade (Canário, 2000), optar-se-á “pelo uso da fórmula ‘educação e formação’ de adultos (abreviadamente, EFA)” (Imaginário, 2001a: 4), garantindo a inseparabilidade e complementaridade dos conceitos e privilegiando uma perspectiva alargada de aprendizagem ao longo da vida, com a vida e em diversos espaços (*op. cit.*; Alonso *et al.*, 2000). Consideram-se, por isso, ofertas EFA quer os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) quer o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Por educação e formação de adultos deverá entender-se, então, “o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade.” (Instituto de Educação da UNESCO, 1998: 7)⁵⁰

De referir que esta definição apresenta apenas duas categorias de aprendizagem/educação/formação “formal”, intencional e oferecida pelos sistemas escolares, e “não-formal”, intencional mas não integrada nos sistemas escolares, pelo que pode ocorrer no local de trabalho, em organizações ou grupos da sociedade, bem como na prática de actividades de tempos livres: arte, música ou desporto. Existe, contudo, uma terceira categoria, “informal”⁵¹, que respeita a aprendizagens não intencionais decorrentes da vivência quotidiana. Ainda que a sua importância não seja, muitas vezes, reconhecida pelos próprios indivíduos, “constitui até ao presente a maior fatia da aprendizagem total durante a vida de uma pessoa — mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas” (Coombs, 1985, *in* Canário, 2000: 82).⁵²

Posto isto, impor-se-á resenhar alguns pontos principais decorrentes de uma exploração reflexiva do conceito de “competência”. Em primeiro lugar, reconhecer que, a despeito da sua ampla utilização e inúmeras definições a que conduziu, o conceito permanece “complexo, plural, não raro ambíguo” (Imaginário *et al.*, 1998: 178). Em segundo lugar, notar que histórica e frequentemente o conceito de competência tem sido associado à noção de *skill*, ficando reduzido a um conjunto de

⁵⁰ Note-se, porém, que esta definição é, no original, respeitante à “educação de adultos”, fórmula que vem sendo preferida pela UNESCO.

⁵¹ Que é, por alguns, considerada uma subdivisão da “não-formal”.

⁵² *Vd.*, também, Comissão das Comunidades Europeias (2000), Imaginário (2001a) e ANEFA (2002a).

“capacidades discretas, específicas, geralmente independentes umas das outras, não articuladas, nem integradas” (Coimbra, 2000: 48). No entanto, parece poder afirmar-se que a conceptualização subjacente às ofertas EFA em análise é bem mais abrangente, consentido admitir que, de facto, as competências não existem por si só, existem antes pessoas ou sistemas pessoais competentes que operam em determinados contextos ecológicos e relacionais (Alonso *et al.*, 2001; Campos, 1990; Castro, 1998; Imaginário *et al.*, 1998; Menezes, 1999; Ramos *et al.*, 2002b). Em terceiro lugar, e tentando integrar os diversos contributos que se consideram essenciais a esta reflexão, parece legítimo dizer que a “competência-chave”⁵³ se constitui por um conjunto — antropológicamente integrado e articulado — de representações, conhecimentos, capacidades, comportamentos, atitudes, enfim, de saberes (conhecer, aprender, fazer, ser/estar/tornar-se, viver juntos, partilhar...) mobilizáveis, combináveis e transferíveis na acção/reacção resolutiva de um problema concreto (*vd.*, Alonso, 2000; Alonso *et al.*, 2000; Castro, 1998; Delors *et al.*, 1996; Imaginário *et al.*, 1998; Le Boterf, 1994).

Ambas as intervenções EFA seguem um Referencial de Competências-Chave (Alonso *et al.*, 2001), que se pretende um “quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida [e, por outro lado,] uma base para o ‘desenho curricular’ de educação e formação de adultos assente em competências-chave” (Alonso *et al.*, 2001: 12). Definindo as competências essenciais na sociedade global e do conhecimento, pretende-se que este “referencial para todos [...] crie as condições para oferecer a todos e a cada um dos cidadãos e cidadãs adultos uma igualdade de oportunidades perante a educação e a formação ao longo da vida” (Alonso *et al.*, 2000: 8). Não pode, por isso, ser confundido, de modo algum, com um produto acabado, um quadro normativo, nem tampouco com um receituário de práticas “empacotadas” de EFA — exigente que é de constantes (re)ajustamentos a cada um dos adultos e ao contexto.

De facto, parece legítimo que este referencial se apresente como uma “matriz articulada, em que umas competências nutrem e enriquecem as outras e em que todas ou parte delas são mobilizadas no equacionamento e resolução de problemas de vida, de forma cada vez mais complexa e aprofundada” (Alonso *et al.*, 2001: 14). Ler, interpretar e apropriar-se de informação digital, verbal, escrita ou oral, e não verbal, gestual, simbólica ou numérica, constitui uma competência transversal indispensável ao exercício de diversos papéis, nomeadamente, cívico e vocacional (*vd.* Alonso, 2000).

⁵³ De acordo com a designação subjacente às ofertas EFA que constituem o objecto deste estudo.

Uma das áreas consignadas no referencial é, justamente, a Linguagem e Comunicação, que se crê representar um contributo essencial para o desenvolvimento global do aprendente — já que, estabelecendo associações entre antigos e novos conhecimentos, desenvolve e enriquece os seus esquemas cognitivos —, para a sua inserção social — considerando que, de facto, à estrutura social subjazem as linguagens verbais (orais e escritas) e não verbais —, bem como para a crucial exploração reconstrutiva da relação dinâmica e de investimento do sujeito com o meio envolvente — pelo que esta área implica a leitura, a representação simbólica e a interpretação da realidade. (Alonso *et al.*, 2000; Amorim & Imaginário, 2003; Campos & Coimbra, 1991; Campos, 1992)

Bernardo Soares, um dos heterónimos pessoanos, capturava toda esta importância numa frase aparentemente simples: “Minha pátria é a língua portuguesa” (1931/2001: 255). É, por isso, essencial que se acarinhe “a Língua Pátria, [...] dotando todos os portugueses dos conhecimentos para a comunicar com propriedade e sentido ético” (Carneiro, 2000: 43).⁵⁴ Deve salientar-se, em todo o caso, a utilidade do cultivo, “sem restrição [, do] domínio de outras línguas e códigos culturais” (*op. cit.*), com destaque para a língua inglesa, dada a sua qualidade actual de língua franca.

Uma segunda área de competências-chave, das Tecnologias da Informação e Comunicação, decorre da necessidade de capacitar os aprendentes para a identificação e domínio das tecnologias existentes e emergentes, principalmente do computador pessoal, por “se tratar de um equipamento que pode conter e combinar uma grande variedade de dispositivos, tecnologias e programas diferentes, [...] que oferece as condições para suscitar ambientes apropriados para uma aprendizagem das tecnologias, designadamente das tecnologias da informação e da comunicação.” (Alonso *et al.*, 2001: 55)

Esta área, não devendo ser objecto de “rendição mítica, nem [de] rejeição apriorística” (Carneiro, 2000: 62), congrega um conjunto de potencialidades: promove o acesso, processamento e produção de informação, conhecimento e saberes, facilita inúmeras aprendizagens, faz do utilizador um potencial “investigador”, constitui um meio eficaz e global de comunicação e tecnologia, instrumentalizando o pensamento, a comunicação e a acção humanas (Alonso *et al.*, 2000; Carneiro, 2000).

⁵⁴ Dir-se-ia, no limite, e parafraseando Mia Couto, “a minha pátria é [...] a língua portuguesa. Mas exactamente na sua capacidade de deixar de ser ‘portuguesa’. Isto é: a língua portuguesa enquanto espaço onde me reinvento, onde me torno único. Assim, encontro pátria na minha língua portuguesa.” (Couto 2000)

Vivem-se actualmente dias e tendências que não se compadecem com o desprezo e a não consideração das novas tecnologias. O ser humano está irreversivelmente dependente de sistemas de transporte, informáticos, telecomunicacionais, electrónicos ou eléctricos.⁵⁵ Não parece restar lugar à indiferença, à opção pelo não acompanhamento do progresso.⁵⁶

Por seu lado, a Matemática para a Vida compreende (i) a utilização do número como simbolização, medida e cálculo de formas, grandezas e quantidades, (ii) a problematização e resolução de problemas, (iii) a observação crítica e a compreensão da realidade circundante, através da sua medição, ordenação, sequenciação e do estabelecimento de grandezas e relações, bem como (iv) a acção racional e controlada sobre a realidade (Alonso *et al.*, 2000; Alonso *et al.*, 2001; Amorim & Imaginário, 2003). Parece de singular importância o facto de esta abordagem EFA valorizar a componente “prática” desta ciência, a sua orientação para a resolução de problemas comuns e a sua articulação com as outras áreas do saber. De facto, crê-se que esta “nova” conceptualização da aprendizagem da matemática — nestes cursos, explicitamente associada à designação “para a vida” — possa ser favorável à desmistificação de crenças que se lhe têm associado: “bicho-papão” de todo o plano curricular, “quebra-cabeças” cuja relação com o mundo “real” dos formalmente pouco qualificados não é muito evidente.

A quarta e última área de competências-chave, a Cidadania e Empregabilidade, é a mais abrangente e transversal. Não obstante, conquanto que estas duas dimensões do desenvolvimento humano constituam, de facto, “o sentido e o processo que deve sustentar e orientar o desenvolvimento das competências nas outras áreas” (Alonso, 2000: 25), é de salientar o facto de o referencial de competências-chave contemplar uma área assim designada, a que se reserva um espaço-tempo de educação e formação próprio, bem como um conjunto flexível de competências específicas para o seu exercício (Alonso, 2000; Alonso *et al.*, 2001). Mas do que se trata quando se fala de cidadania e empregabilidade? De facto, verifica-se que ambos os conceitos são cada vez mais profusamente repetidos, nos mais diversos contextos e servindo os mais distintos fins. Logo, parece importante avançar, desde já, com duas definições (possíveis) dos conceitos. A cidadania é entendida como “a pertença⁵⁷ activa e passiva dos indivíduos a um Estado-Nação com certos direitos

⁵⁵ Sendo mesmo possível observar que se vive já uma deificação rendida, pagã e irreversível da electricidade!

⁵⁶ De facto, não parece verdade que “a ciência não [seja] bastante rápida para nós!” (Rimbaud, 1876/1989: 165). Tende, pelo contrário, a tornar-se demasiado rápida, numa “nova hora [...] pelo menos extremamente rápida [, em que há] que ser absolutamente moderno [, manter] o passo ganho.” (p. 175)

⁵⁷ Para Bottomore (1992, *in* Janoski, 1998), no entanto, a pertença constituía a “cidadania substantiva”, ao passo que ao conjunto de direitos correspondia a “cidadania formal”.

e deveres⁵⁸ universalistas⁵⁹ num nível particular de igualdade⁶⁰ (Janoski, 1998: 9) e a empregabilidade enquanto “noção dinâmica, que pressupõe no sujeito uma atitude positiva relativamente a si mesmo e às suas capacidades para ocupar um emprego [, o que significa dizer que ‘] está ligada tanto às competências profissionais que [a pessoa] possui como à sua capacidade para as enunciar.’ [...] (Avíce *et al.*, 1992)” (Imaginário *et al.*, 1998: 48).

Assim percebida, espera-se que a esta área corresponda a expressão integrada de comportamentos, capacidades, atitudes e, até, conhecimentos⁶¹ de cidadania e empregabilidade, através da convocação, mobilização, rendibilização, valorização e partilha das competências avulsas de que os aprendentes sejam portadores, considerando, desde logo, as suas experiências de vida, bem como a apropriação de competências instrumentais propiciada pelas outras áreas de competências-chave. (Alonso *et al.*, 2000; Alonso *et al.*, 2001; Castro, 2000).

⁵⁸ Activos e passivos (*op. cit.*).

⁵⁹ Aqueles direitos decretados pela Lei e implementados para todos os cidadãos, que, portanto, não são informais nem não decretados ou particularistas. Contudo, como diz Giddens (1987), cada pessoa tem os seus imperativos morais ou costumes que não são sujeitos a aplicação universal ou legitimação estatal. (*op. cit.*)

⁶⁰ De facto, segundo Janoski, a igualdade não é total — existe antes um equilíbrio entre certos limites dos direitos e dos deveres —, na medida em que o “grau” de direitos dos cidadãos varia consideravelmente consoante a sua classe ou grupo de poder (*op. cit.*). A aquisição daqueles, todavia, ocorre de acordo com três categorias: (i) o princípio da territorialidade, também designado *jus soli*, que privilegia a naturalidade dos indivíduos, (ii) a origem, ou *jus sanguinis*, referente à pertença a uma determinada raça ou etnia e, finalmente, (iii) o consentimento (Benhabib, 1999).

⁶¹ Se bem que estes não constituam, de modo algum, a vertente mais preponderante na relação de investimento que os aprendentes mantêm com o mundo (Campos, 1990, 1992; Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, 1991; Menezes, 1999).

123456

CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO
DAS OFERTAS EFA EM ANÁLISE

1. APRESENTAÇÃO DOS ANTECEDENTES DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO EM ESTUDO

Não é possível analisar os efeitos das ofertas de educação e formação de adultos (EFA) sem prestar especial atenção às especificidades ecológicas em que têm lugar e com as quais mantêm, necessariamente, uma relação de interdependência e influência mútua, já que, se é verdade que o contexto influencia a intervenção, também o é que a última transforma o primeiro.

Nesse sentido, importará fazer uma breve resenha do acervo de experiências EFA da UniNorte,⁶² bem como do património histórico de aprendizagens herdado da Cooperativa de Produção dos Operários Pedreiros Portuenses (CPOPP)⁶³. Merece destaque, pois, pela precocidade e natureza da iniciativa, a criação — em 1905, pela Associação dos Pedreiros (que, em 1914, viria a constituir-se CPOPP) — da Escola de Instrução Pública, pioneira no domínio da formação profissional. De salientar também o facto de esta cooperativa, quase centenária, ter favorecido sempre a continuação dos percursos escolar e profissionalmente qualificantes dos seus cooperadores. (UniNorte, 2003a)

Em 1999, foi premiado no Concurso S@bER +, Concurso Nacional de Boas Práticas de Educação e Formação de Adultos promovido pela ANEFA, o projecto Escola Popular de Lavra⁶⁴ (ANEFA, 1999), desenvolvido pela organização em intercooperação com a CooPAng — Cooperativa de Solidariedade Social em Trabalho Cooperativo Multi-Sectorial (*sic*) da Praia de Angeiras, onde participaram, essencialmente, jovens e mulheres de grupos sociais mais desfavorecidos, desempregados e formalmente pouco escolarizados e qualificados. Nesse projecto, que visava “apoiar a integração profissional dos adultos”, “apoiar a obtenção da escolaridade obrigatória e níveis posteriores” e promover a “melhoria de condições de vida, concretizada pelos objectivos de inserção para a recuperação e candidaturas ao Rendimento Mínimo

⁶² Corre-se o risco, no entanto, de, tentando seleccionar as principais, excluir momentos e iniciativas porventura importantes.

⁶³ Que, num convite para uma assembleia-geral ordinária, dizia: “No cumprimento do nosso dever, zelando o património colectivo com o carinho de quem tem a sua fé e a sua vida preza intimamente a todas as iniciativas cujo alvo tem por fim redimir os trabalhadores do estado de escravidão em que sempre têm vivido, no cumprimento d’esse dever, dizíamos, pozemos quanto pôde a nossa boa-vontade e a nossa humilde competencia. As maiores diligencias empregamos para acertar o melhor possível os nossos actos. Se, por acaso, alguma falta houve, do que a nossa consciencia nos não accusa, deverá ser relevada tendo em conta os enormes obstaculos que tivemos de remover para dar desde o seu inicio á nossa instituição o prestigio e o credito de que ella já se ufana” (*sic*) [Sociedade Cooperativa de Produção dos Operários Pedreiros Portuenses, 1915: 3].

⁶⁴ “Encetada por um grupo de jovens estudantes voluntários em 1973, a iniciativa popular designada de ‘Escola Popular de Lavra’ foi uma experiência pioneira de Educação de Adultos e Alfabetização a nível [do] 1º. e [do] 2º. Ciclos, tendo sido encerrada a primeira acção, com êxito, no pós[-]25 de Abril de 74.” (Martinho, 2001: 252)

Garantido e Desempregados de Longa Duração” (ANEFA, 2000a: 105), privilegiou-se “a valorização dos saberes de que as formandas eram portadoras, a partir da qual se questionaram práticas no sentido de desenvolvimento de capacidades e aquisição de competências básicas. O processo pedagógico [centrou-se] em cada formanda, respeitando o ritmo de cada uma, individualizando o processo de ensino-aprendizagem.” (p. 106)

Entre 2001 e 2003 a organização promoveu 24 cursos EFA,⁶⁵ o que equivale a 650 adultos inscritos, dos quais 361 deram início ao processo de reconhecimento e validação de competências (RVC). Destes, 72 desistiram, 289 obtiveram validações de competências e 214 concluíram, com êxito, as acções que frequentaram.

Remontam, todavia, a 2003 as duas ofertas EFA que constituem o objecto deste estudo. Tiveram início, por um lado, os sete cursos EFA (designados EF@sqoop)⁶⁶ e foi inaugurado, por outro, o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) da UniNorte, o designado Centro Cooperativo de Certificação de Competências Luís Silva (C4LS).

De salientar também, entre as inúmeras iniciativas internacionais que a organização tem levado a cabo, a celebração de um protocolo de cooperação com o Ministério da Educação e Desportos e o Instituto de Emprego e Formação de Cabo Verde, que potencia iniciativas nas áreas da Educação e Formação Profissional do Básico ao Secundário, bem como a celebração de um acordo de cooperação e prestação de serviços com a Agência Sueca para a Educação Flexível, com incidência na formação de formadores, organizadores e animadores EFA.

A UniNorte participa igualmente numa parceria de aprendizagem, designada “Uma Segunda Oportunidade para Mulheres”, que se desenvolve, no âmbito do Programa Sócrates Grundtvig 2, em cooperação com entidades dos seguintes países europeus: Islândia, Noruega, Áustria e Eslováquia. Sobre a importância da participação das mulheres em intervenções EFA poderiam evocar-se vários argumentos: (i) princípio da equidade entre sexos, (ii) melhoria geral da saúde, da nutrição da população e da

⁶⁵ Desses, oito realizaram-se na área profissional de Nutrição e Confeção de Refeições (B1+B2 e NI), um na de Agentes de Geriatria (B1+B2 e NI), um na de Informática e Aplicações de Escritório (B1+B2 e NI), oito na de Jardinagem e Espaços Verdes (B3 e NII), dois na de Apoio Familiar e à Comunidade (B3 e NII) e quatro na de Salva-Vidas Aquáticos (B3 e NII). Note-se que “B” (de B1+B2 e de B3) significa “básico” e é relativo à formação de base, enquanto que “N” (de NI ou NII) respeita ao nível de qualificação profissional conferido pelo curso.

⁶⁶ Cujas áreas profissionais são as seguintes: Nutrição e Confeção de Refeições (B1+B2 e NI), Actividades de Tempos Livres (B1+B2 e NI), Instalação de Jardins e Relvados (B1+B2 e NI), Salva-Vidas Aquáticos (B3 e NII), Jardinagem e Espaços Verdes (B3 e NII), Apoio Familiar e à Comunidade (B3 e NII) e Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (B3 e NII).

educação da família, (iii) controlo da fecundidade, (iv) promoção da participação das mulheres nos vários processos de tomada de decisão, a que acresce o facto de (v) constituir um investimento extremamente rendível sob o ponto de vista económico (Delors *et al.*, 1996).⁶⁷

2. CENTRO COOPERATIVO DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS LUÍS SILVA – CRVCC DA ORGANIZAÇÃO EM ESTUDO

O Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da UniNorte designa-se Centro Cooperativo de Certificação de Competências Luís Silva (C4LS) e funciona em rede com unidades descentralizadas, os Clubes S@bER+, “considerados como locais de acolhimento, informação e orientação de adultos. Estes clubes, mais concretamente, visam motivar os adultos a envolverem-se em processo de educação e formação ao longo da vida” (ANEFA, 2002b: 6). No contexto específico da UniNorte, designam-se Clubes Cooperativos S@bER+ (C2S@bER+⁶⁸) e relacionam-se intra e intercooperativamente⁶⁹ com o C4LS, quando estão implantados em organizações de economia social (associações, cooperativas e mutualidades), ou cooperativamente, quando funcionam em entidades públicas e autarquias. É propósito da organização que estas unidades constituam “eixos privilegiados de aproximação aos potenciais utentes, [...] veículo de InFormação e Divulgação das actividades e funções do C4LS, [...] espaços de encontro entre os próprios utentes e destes com os profissionais de RVCC, [bem como,] na medida do possível [,] unidades de voluntariado cooperativo à escala local” (UniNorte, 2002b: 32).⁷⁰ No sentido de ser possível facilitar e rendibilizar a comunicação com as unidades descentralizadas e, portanto, a aproximação aos utentes, a organização tem desenvolvido processos e metodologias de formação a distância.⁷¹

Se bem que a intervenção do C4LS vise abranger especificamente os membros de cooperativas e seus familiares, é crucial notar que este Centro pretende servir todo

⁶⁷ “A educação das mulheres e das jovens é deste ponto de vista um dos melhores investimentos para o futuro. Quer o objectivo seja melhorar a saúde pública das famílias, a escolarização das crianças ou a vida comunitária, é educando as mães e promovendo, [de um] modo geral, a condição feminina que as sociedades terão mais probabilidades de ver coroadas de êxito os seus esforços.” (Delors *et al.*, 1996: 171)

⁶⁸ O algarismo representa os dois “cês” iniciais das palavras que compõem o nome: clubes e cooperativos.

⁶⁹ Diz-se intracooperação quando as organizações de economia social são membros da UniNorte e intercooperação quando aquelas não são membros desta.

⁷⁰ E verifica-se, de facto, que muitos dos aprendentes do C4LS e dos cursos EFA foram incentivados a participar por aqueles que haviam beneficiado de uma ou outra oferta EFA da UniNorte.

⁷¹ Pelo que promoveu a realização de uma formação de formadores de “Metodologia no Ensino Formação a Distância” com o apoio de tutores da já mencionada Agência Sueca de Ensino Flexível.

e qualquer cidadão adulto⁷² interessado que recorra aos seus serviços, prevendo, ademais, a cooperação com diversas entidades privadas.

O reconhecimento, validação e certificação de competências orienta-se pelo Referencial de Competências-Chave (Alonso *et al.*, 2001), tal como os Cursos EFA, organizado por níveis [Básico 1 (B1), Básico 2 (B2) e Básico 3 (B3)] e abrangendo quatro áreas de competências-chave: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE), de acordo com a *Figura 2.01*. De notar, a propósito, e conforme se refere no Capítulo 1, que a área de Cidadania e Empregabilidade, constituída por um conjunto flexível de competências e objectivos e à qual se consagra um espaço-tempo de educação e formação próprio, é intencionalmente transversal a todas as outras, devendo constituir, por isso, espaço de convocação, mobilização, rendibilização, valorização, partilha e expressão afectiva, motivacional, comportamental e cognitiva de competências avulsas de que os aprendentes sejam portadores, de experiências de vida e de competências instrumentais adquiridas, desenvolvidas ou consolidadas nas outras áreas de competências-chave.

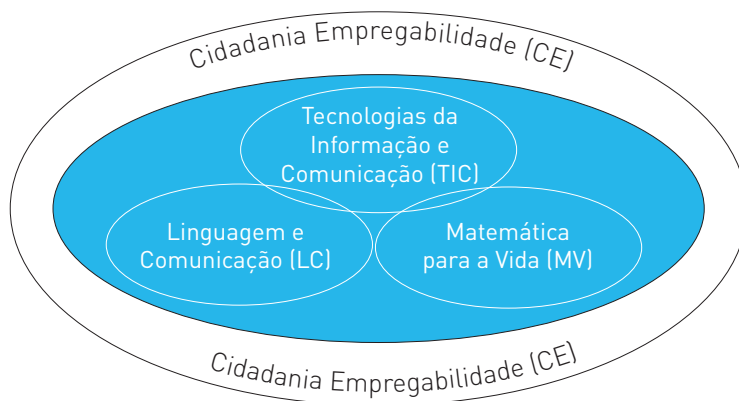


Figura 2.01. *Diagrama curricular nos CRVCC (in ANEFA, 2002a: 13).*

A metodologia de intervenção do C4LS sofreu, muito recentemente, alterações processuais significativas, passando, nomeadamente, a integrar uma fase mais aprofundada e demorada de exploração do perfil dos candidatos, com vista à construção, *com os adultos*, de um Plano de Intervenção Individual (DGFV, s/d). De resto, esta

⁷² Neste estudo está facilitada a complexa tarefa de definição do conceito “adulto” (*vd.*, por exemplo, Imaginário *et al.*, 1998; Imaginário, 2001a; Nogueira, 1996), porque constitui, objectivamente, critério de caracterização/selecção dos destinatários das acções. Assim sendo, considera-se adulto todo o cidadão com idade igual ou superior a 18 anos.

alteração parece trazer vantagens no que respeita ao cumprimento, mais eficaz, da função de provedoria que ao Centro subjaz, orientando os candidatos para as ofertas EFA que melhor se adequem ao seu perfil e aos seus projectos futuros (Trigo, 2002).⁷³ Sublinhe-se, porém, que a metodologia que constituirá objecto de reflexão, neste texto, é anterior à referida alteração, uma vez que foi essa que referenciou a intervenção na qual participaram os aprendentes que constituíram a amostra deste estudo. Assim sendo, convirá notar que, após a inscrição, a clarificação do processo e a exploração dos seus percursos, competências e experiências de vida, levada a cabo pelos profissionais de reconhecimento de competências (RC)⁷⁴, os aprendentes foram integrados em grupos de formação, onde passaram a ser acompanhados também por formadores. A estes coube descodificar o referencial para a sua área de competência, de modo a que o aprendente pudesse perceber e apropriar-se de cada um dos critérios de evidência, e propor actividades no sentido da demonstração das competências não evidenciadas pelo aprendente através do recurso a variadas experiências de vida. Este processo, designado “formação complementar”, teve (como habitualmente) uma duração máxima de 25 horas.

Um par de metodologias constitui o sustentáculo operacional deste processo: a do balanço de competências, por um lado, e a das histórias de vida, por outro. Se bem que, intentando apresentar uma reflexão crítica de ambas as abordagens, vá analisar-se cada uma delas a seu tempo, é de sublinhar desde já o facto de elas serem indissociáveis, tornando-se mesmo impossível estabelecer limites concretos e coincidentes com o ponto em que uma termina e a outra se inicia.

As intervenções de balanço de competências centram-se nas várias dimensões da existência pessoal, social, vocacional e cívica, se bem que nelas avultem, “com alguma naturalidade, as competências resultantes do exercício de actividades profissionais, já que o trabalho, entre o tempo de preparação para o desempenho de papéis profissionais e o seu desempenho efectivo, ocupa cerca de um terço da exis-

⁷³ Ainda que não se possa deixar de registar a confessa e contraproducente falta de articulação e comunicação entre os diversos sistemas de educação e formação. A função de provedoria subjacente aos CRVCC sairia decerto rendibilizada se os técnicos não experimentassem tantas dificuldades no processo de conhecimento e “apropriação” do complexo universo EFA português.

⁷⁴ Dir-se-ia que os profissionais RC são técnicos-chave na dinamização deste processo, uma vez que a eles cabe, *inter alia*, acolher os candidatos, clarificar o seu pedido, bem como o processo e os objectivos que lhe subjazem, orientar o processo de acordo com o aprendente, propor outros percursos vocacionais, caso “avaleie” ou detecte que o perfil do candidato não se adequa ao processo RVCC, apoiar o reconhecimento de competências, através da exploração da narrativa idiosincrática do adulto, dinamizar sessões individuais e colectivas com vista ao reconhecimento de competências, apoiar e orientar a construção activa e autónoma do dossiê pessoal e profissional, orientar os pedidos de validação, participar nas sessões de júri de validação, etc. (vd. Imaginário & Castro, 2003)

tência individual e influencia decisivamente os restantes dois terços (desempenho de diferentes papéis em diversos contextos de vida)” (Imaginário *et al.*, 1998: 169). Tais dimensões devem constituir matéria de escrutínio reflexivo, sincrónico e diacrónico, retrospectivo e prospectivo, de modo que valorizando, recuperando e “desenterrando” do passado o “tesouro” esquecido ou escondido, se torne possível a edificação, no presente, *pelo* aprendente, de projectos para o (seu) futuro (e com futuro!) de educação e formação, profissionais, cívicos e mesmo de vida. (Amorim & Imaginário, 2003; Imaginário, 2001b; Silva, 2002a)

O balanço de competências é um processo faseado, personalizado e complexo, que consiste no reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida e com a vida, bem como dos processos que possibilitaram a aquisição e o desenvolvimento daquelas. Trata-se, então, de promover a tomada de consciência, pelo próprio, antes de mais, dos seus pontos fortes e fracos, com vista à elaboração de projectos, por cujas exequibilidade e consecução ele se responsabiliza, e à rendibilização dos processos idiossincráticos de aprendizagem, de modo a que possa aprender e saber mais. (Imaginário *et al.*, 1998)

Pode dizer-se, assim, que são essencialmente dois os objectivos subjacentes a um processo de balanço de competências: (i) valorizar as experiências pessoais, vocacionais, sociais e cívicas, entre outras, dos aprendentes, que lhes possibilite (ii) construir e concretizar os seus próprios projectos de vida, concrecíveis e auto-realizantes. Não configurará este segundo objectivo “uma visão por demais optimista e virtuosa da missão dos Profissionais de RVCC, e dos CRVCC, das suas competências, afinal, para desocultar, valorizar e promover o desenvolvimento (d)as competências dos adultos que os procuram? para tornar exequíveis os seus projectos?” (Imaginário & Castro, 2003: 8).

A análise do conjunto de riscos que este processo envolve talvez permita perceber melhor o que ele deve ser. Deste modo, um balanço de competências...

(1) não é uma “medição das competências relativamente a um referencial explícito ou implícito [com vista à] identificação do perfil necessário para a conservação de um posto de trabalho, para a afectação a um outro ou para ter acesso a uma formação” (Imaginário *et al.*, 1998: 171-172) (risco de normativismo);

(2) não é um dispositivo padronizado e independente dos pedidos, motivações, expectativas e aspirações dos sujeitos (risco de padronização);

(3) não é um estudo aprofundado de motivações e interesses dos sujeitos e, muito menos, um “estudo de personalidade” (p. 172) (risco de psicologismo);

(4) não é “um conjunto de juízos sobre o nível escolar de um sujeito ou sobre as suas hipóteses de êxito na concretização de um projecto profissional, uma selecção ou uma simples inventariação de saberes e saberes-fazer” (p. 172) (risco de cognitivismo);

(5) não é um balanço de saberes-fazer meramente técnicos, específicos, descontextualizados e até pessoais (risco de tecnicismo);

(6) não é “uma acção de assistência a um sujeito com dificuldades de inserção pessoal e socioprofissional” (p. 173), em que caiba ao profissional do balanço de competências escrever a história (o projecto profissional) daquele — e para aquele — que a vai representar (risco de assistencialismo);

(7) não pode nem deve ser irrealista, centrar-se exclusivamente nos desejos dos sujeitos e nos seus “sonhos profissionais” (p. 172), “menosprezando as suas efectivas possibilidades” (p. 172) e a exequibilidade dos seus projectos (risco de irrealismo);

(8) não pode nem deve, por outro lado, centrar-se unicamente na estrutura de oportunidades e ignorar, desvalorizar, minimizar ou rejeitar as motivações e potencialidades dos sujeitos (risco de praticismo);

(9) nem pode, finalmente, voltar-se exclusivamente para o passado, mostrando-se incapaz de ajudar o sujeito a tomar balanço [antecipando o futuro e desenhando projectos exequíveis “e, tanto quanto possível, pessoalmente gratificantes e socialmente relevantes” (p. 170)] e lançar-se para a frente (risco de estaticismo).⁷⁵

Resulta, pois, deste processo a construção de um dossiê pessoal, um instrumento de autoformação, auto-avaliação e auto-orientação (Correia & Cabete, 2002), onde o adulto reúne um conjunto de evidências das competências de que é portador, de modo a que, analisado por um júri (externo ao próprio balanço), elas lhe sejam validadas e, finalmente, certificadas.

De facto, não é possível conceber um modelo de EFA que se distancie, convenientemente, de outro “escolar”, sem que se privilegiem e convoquem (re)construtivamente (Correia & Cabete, 2002; Couceiro, 2002), as histórias de vida dos aprendentes. Dito

⁷⁵ *Vd., para todos os pontos, Imaginário et al., 1998.*

de outra forma, só revalorizando epistemologicamente a experiência (vd. Desmarrais & Pilon, 1996, *in* Canário, 2000) é possível “formalizar saberes implícitos e não sistematizados [,] valorizar a heterogeneidade e a adequação contextualizada dos processos e ofertas formativas” (Canário, 2000: 109). Porque o “adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional [, mais] importante do que pensar em formar este adulto é reflectir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva” (Nóvoa, 1988, *in* Canário, 2000: 21). Em suma, e voltando a Imaginário, “importa ter em conta o que o indivíduo sabe, como é que sabe o que sabe (como é que aprendeu o que sabe, porventura o mais crucial) e como é que pode apoiar-se no que sabe para saber mais (no modo como aprendeu para aprender mais)” (Imaginário *et al.*, 1998: 188).⁷⁶ De facto, não se trata já “de aproximar a educação da vida, [...] mas de considerar a vida como o espaço[-tempo] da educação” (Dominicé, 1988, *in* Canário, 2000: 116). Como dizem Coimbra, Parada & Imaginário, a “aprendizagem, quando entendida como processo global que acompanha os diferentes momentos e etapas do itinerário de vida dos cidadãos, acaba por se configurar como um recurso capaz de contribuir para a atribuição de um sentido biográfico aos percursos individuais, em qualquer das suas fases.” (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001: 81)

Parece importante, a este propósito, evocar o conceito de narrativa⁷⁷, uma vez que consiste em traduzir discursiva e retrospectivamente acontecimentos passados, com base no momento presente, e perspectivando, projectivamente, o futuro. De facto, o discurso narrativo, veiculando conteúdos e significados sob determinada forma — cumpridora de preceitos e regras várias, gramaticais, lexicais, sintagmáticas e sintácticas —, estrutura, configura, conceptualiza, hierarquiza e atribui propriedades, coerência e continuidade às experiências, aprendizagens, crenças e constructos pessoais — possibilitando que o sujeito organize e integre as suas experiências,⁷⁸ organizando(-se para) a acção. O reconhecimento de competências visa, sob este ponto de vista, levar os indivíduos a serem os autores-protagonistas da sua própria narrativa e não os actores-figurantes de uma narrativa outorgada⁷⁹,

⁷⁶ Este exemplo parece atestar a impossibilidade de delimitar campos específicos para o balanço de competências e as histórias de vida — ainda que aquele talvez apresente uma maior formalização.

⁷⁷ Mais comumente utilizado em Psicologia do que a expressão “história de vida”.

⁷⁸ E “talvez [que] o sentido mais exacto da alfabetização [seja esse]: aprender e escrever a sua vida, como autor e testemunha de sua história — biografar-se, existir-se, historicizar-se” (Freire, 1972: 9). De acordo com James Joyce, “o facto de a si próprio contar automaticamente uma narração referente a si próprio, ou o pacífico recordar do passado quando habitualmente se praticava antes de se retirar para dormir, aliviava a fadiga e produzia como resultado um saudável repouso e uma renovada vitalidade.” (Joyce, 1914-1921/1989: 777)

⁷⁹ Para Jorge Luís Borges, “[n]ão ser um homem, ser a projecção do sonho de outro homem [é uma] humilhação incomparável, [uma] vertigem!” (Borges, 1941/2003: 47).

desactualizada, inexistente ou disfuncional. (Vd., por exemplo, Cochran, 1990; Law, Meijers & Wijers, 2002; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998; Neimeyer, 2000; Parry & Doan, 1994; White & Epston, 1990)

Afigura-se, enfim, crucial que o processo de reconhecimento (validação e certificação) de competências promova o autoconhecimento dos aprendentes, no sentido de, eles próprios, conhecerem as suas regras (abstractas e tácitas) de funcionamento psicológico e de construção da narrativa pessoal (autoconhecimento configuracional), de forma a, reconhecendo os próprios mecanismos de mudança e transformação (autoconhecimento transformacional), construir projectos de vida, profissionais ou de educação/formação “à medida” (vd. Gonçalves, 1986; Weinstein & Alschuler, 1985).⁸⁰

3. EF@SQOOP – CURSOS EFA DA ORGANIZAÇÃO EM ESTUDO

Abordar-se-ão aqui os aspectos ecológicos específicos subjacentes aos sete cursos EFA da organização em estudo, os designados cursos EF@sqoop. O primeiro deles é relativo ao próprio nome dos cursos e remete para a especial atenção dada às tecnologias da informação e comunicação (TIC), pelo que propõem uma utilização cada vez mais permanente e transversal das ferramentas tecnológicas na realização das actividades desenvolvidas ao longo do curso, visando, também, a utilização autónoma pelos aprendentes das ferramentas de educação e formação a distância,⁸¹ de modo que, sendo devidamente articuladas com as estruturas de proximidade que os já mencionados Clubes Cooperativos S@bER+ constituem, poderão favorecer a concretização dos seus projectos de educação e formação ao longo da vida. A segunda parte da sigla diz respeito à preponderância dos princípios e valores cooperativos no desenho e na operacionalização das acções, bem como aos critérios de qualidade cooperativa que se tentam cumprir.⁸² (UniNorte, 2003c)

Os cursos de educação e formação de adultos começam, justamente, por uma fase de reconhecimento e validação de competências (RVC), cujos objectivos e metodologias são praticamente indistinguíveis dos do processo de RVCC. De facto, ano-

⁸⁰ Como diz Almada Negreiros, “O que hoje aprendi para dizer-me/ talvez não caiba no jeito do verso/ não cabe, por minha falta/ mas eu aprendi.// Desde hoje serei mais eu/ estarei mais onde estiver” (Negreiros, 2001: 242).

⁸¹ E admitindo que ao alargamento da escolaridade mínima para o 12º. ano corresponderá o tão desejado [pelos aprendentes e, claro, pelos profissionais que tentam dar resposta(s) às suas necessidades EFA] “nível B4”!

⁸² “Estamos, agora, na fase de reafirmarmos que a estratégia para a qualidade cooperativa, a ‘qoop’, é um processo construtivo aberto, que só pode ser implementado com a participação activa das pessoas interessadas e envolvidas, [quer individualmente quer inseridas] no colectivo de cada comunidade cooperativa, em que todos podem participar, independentemente do nível de qualificações de partida e da diferente participação nos órgãos sociais.” (Martinho, 2003: 36)

tar-se-ia como diferença o facto de, neste, o processo poder incluir formações complementares, ao passo que, nos cursos EFA, aquele serve o posicionamento dos aprendentes no percurso formativo subsequente. Dito isto, as diferenças parecem esgotar-se na abrangência dos processos, já que o processo de RVC culmina⁸³ numa sessão pública de validação das competências, que só são certificadas no final do curso, enquanto que o RVCC inclui, como o próprio nome indica, a certificação de competências.

Porque se baseia, também, no balanço de competências e nas histórias de vida ou narrativas dos aprendentes, o RVC visa promover a procura e exploração de si próprios,⁸⁴ a formulação de projectos pessoais e profissionais, a acreditação de competências e a construção de percursos de formação à medida (Castro, 2000). A este respeito, e considerando que a aprendizagem dos adultos é experiencial, autónoma, reflexiva, orientada por motivações intrínsecas, centrada na resolução de problemas e na satisfação de necessidades, é necessário que cada um deles assuma o desenho do seu desenvolvimento pessoal, social e profissional (Alonso *et al.*, 2001; Amorim & Imaginário, 2003; Imaginário *et al.*, 1998; Knowles, 1984).

O RVC constitui, de resto, um momento estruturante dos cursos, porque permite o distanciamento desejável e desejado do modelo escolar, de modo à promoção da apropriação, pelo aprendente, da noção de que o vivido não foi tempo perdido, foi acumulação, congregação, (pre)enchimento — e é uma narrativa que precisa de ser recontada, reescrita e reconstruída. Para além da promoção do autoconhecimento, do autoconceito⁸⁵, da autoconfiança, o RVC representa um papel fundamental na construção da dinâmica intergrupala, da confiança interpessoal, constituindo, ademais, um momento de “iniciação” ao contexto, aos processos, às metodologias, aos pares, aos formadores e de construção dessa relação única com o mediador⁸⁶.

⁸³ Mas termina só o processo assim designado, uma vez que a formação subsequente deve representar uma continuação do reconhecimento de competências e de (re)valorização dos adquiridos e da experiência de vida dos aprendentes.

⁸⁴ Nem sempre pacífica e concessora de satisfação. Em alguns casos, parece representar mesmo uma “ameaça” ao equilíbrio dos sujeitos, quando esse exercício retrospectivo é conducente ao “remexer” (e reviver!) episódios passados de sofrimento e dor. (Amorim & Imaginário, 2003)

⁸⁵ Este “processo de restauração narcísica [constitui, de resto,] o núcleo duro da modificabilidade das competências, pois as novas aquisições somente pode[m] verificar-se com um mínimo de sentimento de competência.” (Imaginário *et al.*, 1998: 156)

⁸⁶ Ao mediador pessoal e social cabe, nomeadamente, (i) intervir no processo de contacto e selecção dos aprendentes e até (ii) na constituição da equipa de formadores, (iii) conduzir o processo de RVC, (iv) orientar o módulo Aprender com Autonomia, (v) monitorizar todo o processo de educação e formação, (vi) promover a articulação das diferentes áreas, (vii) fomentar e orientar a realização de projectos integradores, (viii) acompanhar e orientar pessoal, social e andragogicamente os aprendentes (*vd.* ANEFA, 2001). No contexto específico da UniNorte compete ao mediador apoiar os interessados na exploração do cooperativismo enquanto alternativa possível de adaptação/reinserção profissional.

Quanto à formação subsequente, é crucial notar quatro diferenças entre os cursos EFA, por um lado, e os processos de RVCC, por outro:

(1) Desde logo, a sua duração: cursos B1+B2 e NI têm uma duração de 1180 horas (aproximadamente 8 meses e meio) e cursos B3 e NII de 1820 horas (cerca de 13 meses). Já um processo de RVCC conclui-se em períodos de tempo variáveis — mas, normalmente, consideravelmente menores do que aqueles —, já que decorre até ao momento em que o sujeito está em condições de evidenciar, perante um júri e com recurso a um dossiê pessoal, as competências de que é portador, o que significa que, mesmo nos casos em que o RVCC compreende formação, ela é complementar e não curricular.

(2) Os cursos integram duas componentes, uma de formação de base e outra de formação profissionalizante⁸⁷ (*Figura 2.02*), de cuja articulação e integração depende a coerência (e, talvez mesmo, o impacto) do (per)curso. De facto, não é possível dissociar desenvolvimento profissional de desenvolvimento pessoal e social, e vice-versa, pelo que é essencial que se articulem as aprendizagens de competências-chave ou transversais e de competências específicas, nomeadamente profissionais (Alonso, 2000). Para além do mais, esta “articulação contraria a tradicional dissociação entre o escolar e o profissional, cria condições facilitadoras para a criação de um sentido positivo, por parte dos adultos, para as situações de aprendizagem que lhes são propostas e potencia a articulação entre uma via simbólica e uma via experiencial de aprendizagem através de estratégias que valorizem modalidades de alternância entre situações educativas formais e processos de desenvolvimento profissional em contexto” (Canário, 2002: 105). O processo de RVCC, conforme mencionado, apenas inclui a formação de base.

(3) Os cursos EFA compreendem, outrossim, um módulo de Aprender com Autonomia, cujos objectivos coincidem com essoutros subjacentes aos próprios cursos, como sejam: (i) promoção do autoconhecimento dos aprendentes, (ii) fortalecimento da sua auto-estima, autoconceito, auto e heteroconfiança, (iii) aquisição ou desenvolvimento de hábitos de trabalho em equipa e de competências de relacionamento interpessoal, (iv) motivação para o processo de aprendizagem, onde se inclui a desconstrução de representações pouco favoráveis ao processo, (v) promoção,

⁸⁷ Fórmula que não estará isenta de reparos, considerando que foi usada logo após o 25 de Abril de 1974 na denominação “12º. ano profissionalizante”, mas que, e porque afinal estava longe de “profissionalizar”, foi sendo, paulatinamente, substituída pela fórmula “formação (profissionalmente) qualificante”, na medida em que, visando propiciar a aquisição de competências e qualificações utilizáveis no mercado de trabalho, não garantia o acesso à profissão (e ao emprego, já em “vias de extinção!”), que estaria (quase) implícito na “formação profissionalizante”. Por esse mesmo facto, privilegiar-se-á a utilização, neste estudo, da fórmula “formação qualificante”.

nos aprendentes, de autocondução da sua progressão EFA, bem como de responsabilidade sobre a consecução dos seus projectos de vida, (vi) promoção do aprender a aprender ou da educabilidade cognitiva, enquanto tentativa de rendibilização e desenvolvimento dos processos idiossincráticos próprios de aprendizagem, (vii) espaço de discussão dos aspectos positivos e negativos do processo e sugestões de melhoria, (viii) ponto de situação e clarificação dos projectos integradores, (ix) tempo e espaço de reflexão e integração pessoal de experiências de vida, nomeadamente EFA, (x) acentuação das “disposições e [...] sinergias abertas pelo processo de RVC” (Silva, 2002b: 10) e continuação do processo inesgotável de reconhecimento de competências, entre outros (vd. ANEFA, 2000b; Silva, 2002b). Num processo de RVCC, ainda que este módulo não tenha lugar explícito, verifica-se que será possível trabalhar os objectivos supramencionados, na justa medida em que se trata de uma oferta EFA que, por um lado, procura identificar processos de construção de saberes desenvolvidos pelos indivíduos ao longo do espaço-tempo de vida e, por outro, quando compreende a referida formação complementar, apela claramente à aprendizagem autónoma, pelos sujeitos, ainda que sempre apoiada pelos profissionais RC (a quem, como se viu, incumbe a promoção de alguns destes objectivos) e pelos formadores.

(4) É importante salientar também que a formação nos cursos EFA está orientada para a exploração de Temas de Vida, diversos, pessoal, vocacional e socialmente relevantes, “necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este [...] coloca” (Alonso, 2000: 25-26). Porque constituem “nutriente de conhecimento e contextualização das competências” (p. 25), convém referir que o objectivo da sua exploração não é tematizar assuntos ou problemáticas de diversos domínios, como saúde, consumo, democracia, ambiente, educação rodoviária, cooperativismo, entre muitos outros, mas sim assegurar que os aprendentes os vivenciem, experimentem, construam, sobre eles, um sentido e tomada de posição pessoal. Para além disso, pode dizer-se que os Temas de Vida visam, em primeiro lugar, garantir a transversalidade do processo e a articulação entre as diversas áreas de competência e unidades capitalizáveis, bem como, em segundo, zelar para que a formação vá de encontro aos interesses, motivações e necessidades intrínsecas aos próprios sujeitos (e não objectos!) de formação.



Figura 2.02. Diagrama curricular nos cursos EFA (in ANEFA, 2001: 15).

Sobre a aplicabilidade do Referencial de Competências-Chave não pode deixar de se considerar, a despeito da sua indispensabilidade, as dificuldades que levanta, justamente pela multiplicidade de interpretações que suscita, exigente de um estabelecimento permanente e intencional de compromissos, de investimento e de reconstrução dialógica — que vise, nunca a uniformização das práticas, mas a transparência e adequação dos critérios de evidência, a melhoria daquelas e, finalmente, a rendibilização da imensa potencialidade que o referencial encerra (vd. Amorim & Imaginário, 2003).

É de destacar, todavia, que a permanência dos aprendentes nos cursos EFA não está isenta de críticas, de resistências e tentativas de esmorecimento. De facto, o “relógio social” parece longe de se adequar pacificamente à vivência idiossincrática e flexível da educação e formação (por todos), sendo, para alguns, questionável (quando não reprovável) o facto de alguém querer “voltar para a escola depois de velho”. E é-o, segundo esses, na medida em que representa um investimento perdido — social, mas essencialmente pessoal: o daqueles que maldizem as “esforçadas” contribuições financeiras que fazem para que outros, os adultos aprendentes, possam “andar na escola!” —, porque, afinal, para muitos deles, a idade já não consentirá a previsão de “grandes voos” e, por isso, melhor seria que se aquietassem, evitando a soma de preocupações e quefazeres, e continuassem a “cuidar” (já não dos irmãos mais novos, como quando tiveram de abandonar a escola) mas dos filhos, dos maridos e até dos netos.

3.1. A PROVA DE APTIDÃO PROFISSIONAL E DE INSERÇÃO SOCIAL

A Prova de Aptidão Profissional e de Inserção Social (PAPIS) constitui, antes de mais, uma adaptação da metodologia das Provas de Aptidão Profissional levada a efeito nas Escolas Profissionais⁸⁸ (de acordo com definição da Portaria nº. 423/92, de 22 de Maio). Esta prova de integração final⁸⁹ visa o cumprimento de dois objectivos essenciais, de acordo com o nome do próprio projecto: (i) demonstração, pelos aprendentes, de aptidão para o exercício da “saída” profissional do curso que frequentam, de acordo com a definição que dela faz o referencial do IEFP (e, por conseguinte, quadro orientador da formação qualificante) e (ii) criação de espaços ao favorecimento da sua inserção social, nomeadamente pelo carácter integrativo de experiências de profissionalidade que se crêem importantes, assim como o enquadramento em contexto real de trabalho e as cooperativas simuladas.

Desde o início do processo, logo após o término do RVC, a exploração do projecto individual de educação/formação (profissional e até de vida) passa a constituir um objectivo central. Uma vez que o reconhecimento de competências não deve terminar na sessão pública de validação, os aprendentes fazem um registo das principais experiências de aprendizagem ao longo da vida, quer pessoais e sociais quer profissionais e escolares, familiares ou de formação, e, portanto, formais, não-formais e informais, salientando, naturalmente, aquelas intimamente relacionadas com a área profissional do curso que estejam a desenvolver. A este trabalho chama-se “Antecedentes”.

Simultaneamente, começam a esboçar projectos futuros. Nesta fase, os aprendentes têm de encontrar diversos equilíbrios: entre o sonhado e o possível, entre o passado, o presente e o futuro, entre o que projectam e as competências profissionais que lhes cabe demonstrar. É fundamental notar que este projecto se constrói com base nas mais diversas experiências de vida dos aprendentes, nos seus interesses, objectivos e expectativas, nas pesquisas que realizam (na Internet, nos artigos que compõem o Centro de Recursos,⁹⁰ em livros), nos referenciais das

⁸⁸ Nomeadamente, na Escola Profissional de Economia Social Academia José Moreira da Silva, Cooperativa de Estudos de Economia Social, que co-ocupa, com os cursos EF@sqoop, o Espaço InterCooperativo da Cooperativa dos Pedreiros.

⁸⁹ Apresentada pelo aprendente após a validação de todas as competências das formações de base e qualificante.

⁹⁰ Será certamente relevante para este estudo considerar-se o facto de que também aos aprendentes cabe a participação no processo de recolha, categorização e organização do Centro de Recursos para a área profissional do curso que estejam a frequentar. De facto, houve desde o início um esforço grande, por parte da UniNorte, de recolha de artigos de jornais e revistas que pudessem ser trabalhados nas sessões das diversas áreas de competência (da formação de base) e unidades capitalizáveis (da formação qualificante), numa tentativa permanente e intencional de aproximar o processo de educação e formação das necessidades e interesses dos aprendentes,

formações de base e qualificante, em discussões com os pares, formadores, mediador, familiares ou outras pessoas externas ao processo.

Após uma análise e discussão do próprio referencial da formação qualificante, cabe aos aprendentes seleccionar, então, as competências profissionais que, ao serem por eles exploradas, possibilitem conjugar e, enfim, resolver as “tensões” subjacentes à construção do projecto de vida (e da narrativa pessoal). De facto, este tema tem de satisfazer as suas necessidades pessoais e ir de encontro aos seus objectivos, tem de estar globalmente relacionado com a área profissional do curso, permitindo, dessa forma, estabelecer uma ligação coerente e consistente entre passado (experiências de vida), presente (curso EFA) e futuro (projectos de vida).

Toda a PAPIS inclui uma exploração teórica e técnica da temática escolhida, bem como relatórios reflexivos acerca das formações de base e qualificante e do próprio enquadramento em contexto real de trabalho (que suscita, também, uma breve caracterização), nos quais é pedido aos sujeitos que apresentem as principais actividades e aprendizagens que realizaram em cada uma das áreas, bem como os motivos porque essa experiência foi importante para eles. São incentivados a apresentar prova das suas competências com recurso a fotografias e vídeos ou, mesmo, aos próprios trabalhos práticos realizados (no âmbito da formação qualificante).

O trabalho escrito inclui naturalmente uma introdução, conclusão e agradecimentos, além de um índice,⁹¹ onde os aprendentes acabam por registar, espontaneamente, testemunhos interessantíssimos e verdadeiramente idiossincráticos. A título de exemplo, apresentam-se, no quadro subsequente (*Quadro 2.01*), alguns excertos de PAPIS que se crêem reveladores do significado de que estes cursos se revestem para aqueles que deles beneficiam.⁹²

favorecendo também a complexidade da sua análise/leitura da realidade. No entanto, verificou-se uma certa “resistência” por parte de formadores e aprendentes à utilização dos referidos materiais, até ao momento em que, como se disse, passaram a estar implicados na construção de um Centro de Recursos tão completo quanto possível (mas diariamente actualizado e acrescentado!), significativo, prático e possibilitador de saberes e aprendizagens.

⁹¹ O pormenor escusar-se-ia não fora cada uma destas partes do projecto constituir um desafio (e, para muitos, uma novidade) que implica aprendizagens. Note-se que, de facto, a quase totalidade dos aprendentes não teve de, ao longo da vida, apresentar projectos escritos desta forma.

⁹² O trabalho de recolha dos testemunhos nas PAPIS foi, em grande parte, realizado pelas alunas do 4.º ano da Licenciatura em Psicologia, Diana Oliveira e Raquel Santos (ano lectivo de 2003/2004).

Quadro 2.01.

Alguns excertos de PAPIS realizadas por aprendentes dos cursos EFA.

"Eu quero mais da vida/ Eu quero desfrutar de tudo/ O que ela me oferece/ Eu quero saltar mais alto/ Que qualquer um/ Pois não tenho qualquer ferida./ Sou eu afinal quem esquece/ Que a vida são só dois dias/ E que a minha alma envelhece/ Sem aviso, nem piedade./ E vem mais tarde a idade,/ Que não perdoa os pecados feitos./ E não traz de volta a meninice/ E as brincadeiras que em branco/ Eu coloria com um sorriso./ Por isso, imponho este juízo,/ De amar e ser amada,/ De ajudar e ser ajudada./ Mas nunca deixar passar o tempo./ Sem dar conta da proximidade da solidão.../ E saber que um dia,/ Tinha alegria no coração!..." (Manuela Ribeiro, 2002)

"[...] abriu-me os meus horizontes." (Graça Barros, 2003)

"A felicidade, a realização pessoal, a coragem, a autonomia, que agora senti que foram construídas ao longo da formação, são apenas algumas das muitas qualidades que levo comigo para o futuro." (Laura Mota, 2003)

"Hoje, finalmente, sinto-me uma mulher realizada e vejo alguns dos meus sonhos feitos realidade, quando pareciam mais difíceis de alcançar." (Conceição Teixeira, 2003)

"Este curso, como outros, tem-me ensinado muito, para além de relembrar tudo o que estava esquecido há 40 anos." (Hermínia Assunção, 2003)

"[...] gostaria de acabar com algum sucesso e dizer com orgulho que não há dificuldades que não consigamos vencer, se tivermos muita força de vontade." (Conceição Ferreira, 2003)

"Penso, neste momento, estar mais bem preparada para o mercado de trabalho." (Helena Sousa, 2003)

"[...] despertaram em mim uma grande consciencialização da importância do 'saber-fazer'" (Arminda Pereira, 2003).

"Neste curso, posso dizer que aprendi muito, mas não quer dizer que seja o fim, mas um grande princípio numa fase da minha vida activa e profissional" (Lurdes Oliveira, 2003).

"Este curso foi o que de melhor me podia acontecer, veio preencher o vazio que existia dentro de mim, por não ter acabado a escolaridade obrigatória." (Lurdes Oliveira, 2003)

"Na minha aprendizagem, cada dia foi uma aventura, uma descoberta nova, um viver intenso em cada instante" (Lídia Santos, 2003).

"Estou a acabar de concretizar um sonho muito querido para mim e subir mais um degrau na escada da minha vida." (Maria José Martins, 2003)

"Estou contente por ter tido a oportunidade de frequentar este curso, do qual tanto me orgulho, bem como do enquadramento[,] porque me surpreendi a mim mesma ao vencer as dificuldades que senti." (Lurdes Ferreira Oliveira, 2003)

"Os conhecimentos adquiridos durante o processo formativo, abrir-me-ão portas para novas e melhores oportunidades profissionais." (Conceição Pinto, 2003)

"Pretendo com este projecto obter algum rendimento para a minha subsistência. /Porque nunca é tarde para aprender e o saber nunca é de mais. /Escolhi este tema, porque sempre trabalhei e continuo a trabalhar nesta área [.] /Para mim o artesanato/ É um tema ideal/ Pois desde pequenina/ Uso a agulha e o dedal" (Maria do Carmo Miranda, 2004).

"Em todas as áreas de formação tive experiências importantes. Sinto-me mais enriquecida no plano pessoal, escolar e profissional." (Emília Alves, 2004)

"Neste tempo que aqui passei enriqueci muito a todos os níveis, tanto intelectual como pessoalmente, hoje sinto que a minha presença neste curso me abriu os meus horizontes." (Sandra Marafona, 2004)

Quadro 2.01. (Cont.)

Alguns excertos de PAPIS realizadas por aprendentes dos cursos EFA.

“Todas as áreas de formação foram importantes para mim, com elas aprendi muitas coisas, que no futuro terei a oportunidade de usar e de ensinar aos meus filhos.” (Paula Ferreira, 2004)

“A PAPIS representou um desafio para mim uma vez que coloquei em prática muitas das aprendizagens que tive ao longo das sessões das formações de base e [qualificante].” (Paula Moura, 2004)

“Eu escolhi este tema, porque me sinto competente nesta área. Depois de iniciar o curso de Nutrição e Confeção de Refeições, apercebi-me que possuía experiência neste domínio e que gostaria de melhorar os meus conhecimentos.” (Purificação Pina, 2004)

“O que posso concluir, quase no final deste curso, é que, na realidade, a formação e troca de experiências obtidas ao longo do curso, tiveram uma elevada importância para mim, tanto a nível pessoal como profissional.” (Felicidade Ribeiro, 2004)

Em síntese, espera-se que o aprendente apresente, na sua PAPIS, um percurso coerente e uma interligação consistente e exequível entre passado, presente e futuro, pelo que deverá ter em conta as principais experiências de aprendizagem e o seu projecto de vida, no sentido de ser capaz de, no decurso do processo, trabalhar, desenvolver e explorar as competências gerais e específicas definidas pelos referenciais do curso, assim como essas, subjacentes à exploração do tema seleccionado, que satisfaçam plenamente as suas necessidades e interesses pessoais. Como nos recorda António Nóvoa, o “que conta é criar meios e ensejos de formação, colocar ao dispor dos adultos um repertório de possibilidades que lhes permitam compreender melhor o seu trabalho e aperfeiçoar as suas competências profissionais, reflectir sobre os seus percursos pessoais e sociais, adquirir conhecimentos e sistematizar informação. ‘Formar-se’ não é algo que se possa fazer num lugar à parte. Bem pelo contrário, é um processo que se confunde com a própria vida dos adultos.” (Nóvoa, 2000: 5)

Refira-se, contudo, que a PAPIS, pese embora ser uma prova de aptidão profissional, implica também a demonstração de competências respeitantes à formação de base, conforme se pretende evidenciar, para cada área de competência, na enumeração que se segue.

(1) De Linguagem e Comunicação, destaca-se (i) todo o processo de pesquisa e leitura de textos associados ao tema escolhido, (ii) a apropriação, pelo aprendente, de informação, (iii) a construção de uma perspectiva pessoal, (iv) a escrita do próprio texto, sem descurar (v) a centralidade de aspectos mais relacionados com as competências de oralidade subjacentes e conducentes à execução do projecto em si, tanto pelas discussões mantidas com os pares, mediador e formadores quanto

com o orientador da entidade de enquadramento em contexto real de trabalho, e, finalmente, (vi) o momento de apresentação pública do trabalho realizado perante um júri, composto pelo Director Pedagógico dos Cursos, da UniNorte e da @JMS, que o preside, um Membro Externo Convidado, cuja actividade profissional se afigure relevante para o curso em causa (seja um representante do Centro de Emprego seja uma pessoa com experiência na área e com contactos privilegiados), o orientador do enquadramento em contexto real de trabalho (que pode ser um formador da vertente qualificante ou mesmo um tutor da entidade), um formador da componente qualificante e o formador de Cidadania e Empregabilidade.

(2) De Matemática para a Vida, já que os aprendentes realizam um orçamento, anterior à execução do projecto, e um “Relatório e Contas” do trabalho da PAPIS. Este exercício permite explorar com os aprendentes o conjunto de receitas e despesas elegíveis e não elegíveis envolvidas no projecto, considerando (i) as horas que eles despendem na sua execução, devidamente contempladas pela bolsa de formação atribuída, bem como aquelas outras que, para além dessas, realizam em regime de voluntariado⁹³, (ii) as horas disponibilizadas por cada formador, também aqui, umas subsidiadas, outras em voluntariado, e, por último, (iii) o material e equipamento utilizados. Para além disso, o projecto da PAPIS implica a elaboração de uma “Calendarização”, onde os aprendentes fazem uma programação da execução de cada uma das fases e partes desta actividade integradora, estabelecendo datas-limite. Realizam ainda, e complementarmente à “Calendarização”, um “Cronograma”, onde atribuem um determinado número de horas a cada uma das fases e partes da prova. Conforme se disse anteriormente, os aprendentes são igualmente incentivados a apresentar, quando justificável, estatísticas ilustradoras do tema em análise.

(3) De Tecnologias da Informação e Comunicação, pela informatização do texto, criação de uma apresentação em PowerPoint,⁹⁴ digitalização de imagens, edição

⁹³ E, de facto, a UniNorte favorece e incentiva amplamente o trabalho voluntário, na justa medida em que “o desenvolvimento da nossa sociedade não se resume apenas ao trabalho subordinado [emprego ou trabalho assalariado] e ao trabalho independente, existindo um terceiro espaço organizacional do trabalho, extenso e de valor determinante para a construção da sociedade solidária a que aspiramos. Trata-se do trabalho cooperativo voluntário e/ou do trabalho cooperativo [,] que se caracteriza por os trabalhadores serem, em acumulação, os operacionais e os membros das entidades sem fins lucrativos e democráticas [,] já que, se, por um lado,] organizam e gerem o seu trabalho por livre adesão [, por outro,] participam [nas deliberações] através das [assembleias-gerais] e dos órgãos sociais para que [foram] eleitos.

É importante dar visibilidade a esta componente do trabalho em sociedade e em especial tornar o seu conhecimento e operacionalidade acessíveis aos jovens e às vítimas dos diversos processos de exclusão social” (Martinho, 1998: 168). De resto, e segundo Sullivan & Transue (1999), a pertença a associações de voluntariado horizontalmente organizadas — e, portanto, promotoras da igualdade entre os seus membros e, finalmente, da cooperação (!) —, correlaciona-se positivamente com o aumento da participação política e da democracia.

⁹⁴ Nos cursos de nível B3 e NII. Não obstante, um aprendente de um curso B1+B2 e NI pode, por sua iniciativa, recorrer também a esse programa informático, ainda que tal não figure no referencial do curso que conclui.

de texto e imagem, pesquisa na Internet, realização de tabelas em Excel, como o “Relatório e Contas”, “Calendarização”, “Cronograma”, conclusões e outras estatísticas relevantes para a exploração do tema.⁹⁵

[4] Quanto à Cidadania e Empregabilidade, pode dizer-se que constitui o essencial deste projecto, no que tem de valorizador, justamente, das dimensões vocacional e cívica do desenvolvimento dos aprendentes. De facto, centra-se na reconstrução dos projectos de vida (nomeadamente, de educação e formação) dos aprendentes, na exploração reconstrutiva da sua relação de investimento com o mundo (designadamente, vocacional), no desenvolvimento participativo e activo de um projecto pessoal (escolhido e autoconduzido pelo aprendente), nas discussões em grupo que suscita, nas competências de adaptabilidade e flexibilidade, de relacionamento interpessoal e de educação e formação ao longo da vida para que apela. Constitui, em suma, a desejada expressão integrada de comportamentos, atitudes e saberes de cidadania e empregabilidade.

Apresentam-se, seguidamente, oito quadros (2.02 a 2.09) onde se registam os critérios de evidência de cada uma das áreas de competência, para os níveis B1+B2 e B3, envolvidos na realização do projecto da PAPIS.⁹⁶

Verifica-se, então, que a PAPIS constitui de facto um projecto integrador que logra envolver a exploração e demonstração de diversas competências-chave, se bem que haja critérios de algumas unidades que não surgem nos quadros anteriores, uma vez que não são, como os indicados, incontornáveis na realização deste projecto. Não obstante, podem ser trabalhados, na sua especificidade, no âmbito da realização da PAPIS ou de outra actividade integradora. Encontram-se nesse caso os critérios relativos à criação e gestão de uma conta pessoal de correio electrónico (itens 9, 10 e 11 da unidade TIC2D e 7, 8 e 9 de TIC3D do novo referencial), à planificação e criação de uma página Web pessoal com uma hiperligação, por exemplo, para o trabalho da PAPIS (itens 14, 15, 16 e 17 de TIC3D) ou a algumas propostas específicas ao nível das competências de relacionamento interpessoal (critérios 4, 5 e 6 de CE3D).

⁹⁵ Nos cursos de Nutrição e Confeção de Refeições, por exemplo, é usual os aprendentes fazerem um breve tratamento estatístico das apreciações daqueles que (a)provaram os pratos confeccionados.

⁹⁶ Os critérios de evidência apresentados estão conforme o Referencial de Competências-Chave (Alonso *et al.*, 2001), à excepção daqueles respeitantes às Tecnologias da Informação e Comunicação que se reportam a uma actualização da autoria de Bernardo Ramos (2002). Note-se, ainda, que os números apresentados à frente de cada critério de evidência, entre parêntesis, dizem respeito ao lugar ocupado por cada um deles em cada uma das unidades de competência definida pelo Referencial.

Quadro 2.02.

Crítérios de evidência de Linguagem e Comunicação (B1+B2) envolvidos na realização da PAPIS.

Linguagem e Comunicação (B1+B2)	LC2A – Compreender e produzir discursos orais, de média extensão e de complexidade crescente, em situações diversificadas.
	Saber ouvir e executar instruções (2) Descrever oralmente cenas, paisagens, pessoas imaginárias (6) Usar vocabulário adequado para determinados objectivos (apresentar um argumento, dar informações, exprimir opiniões e ideias) (7) Usar vocabulário preciso em situações específicas (8) Usar estruturas sintácticas e vocabulares de complexidade crescente (9) Planear pequenos discursos (escolher o tema, investigá-lo, tomar notas, etc.) (10) Produzir pequenos discursos que captem a atenção dos ouvintes (11) Participar em discussões colectivas emitindo e partilhando opiniões (12)
	LC2B – Ler, com clareza, textos de média extensão, e retirar deles informação pertinente.
	Identificar as ideias principais e acessórias de um texto e relacioná-las (1) Identificar a sequência de acontecimentos em textos de complexidade média (2) Fazer resumos da informação lida (3) Usar diferentes estratégias para extrair diferentes informações (4) Tirar notas para entender um texto (5) Ler, com clareza, um texto de complexidade média (6)
	LC2C – Escrever documentos com objectivos específicos e informação diversificada, exposta com clareza e correcção ortográfica
	Escrever com correcção ortográfica pequenos textos (1) Saber utilizar um processador de texto (2) Escrever documentos com objectivos específicos (3) Elaborar planos de actividades (4) Redigir textos com correcção gramatical e riqueza de vocabulário (6)
	LC2D – Compreender linguagens não verbais ou mistas, em contextos diversificados de complexidade média.
	Compreender e produzir linguagens mistas em situações pouco explícitas (1) Compreender e produzir linguagem simbólica (2) Compreender linguagem icónica atribuída a diferentes actividades e serviços (3)

Quadro 2.03

Critérios de evidência de Tecnologias da Informação e Comunicação (B1+B2) envolvidos na realização da PAPIS.

Tecnologias da Informação e Comunicação (B1+B2)	TIC2A – Operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso
	Identifica diverso equipamento tecnológico usado no dia a dia (1) Distingue as vantagens e desvantagens desse equipamento (2) Opera equipamento tecnológico diversificado (3) Reconhece os factores de risco e as precauções a tomar quando se trabalha com determinado tipo de equipamento tecnológico: ligações seguras, postura, fadiga visual, etc. (4) Introduz/altera contactos telefónicos na agenda de um telemóvel (5) Recebe e envia mensagens em SMS através de um telemóvel (6)
	TIC2B – Realizar, em segurança, operações várias no computador
	Liga, desliga e reinicia correctamente o computador e periféricos, designadamente um scanner (1) Usa o rato: aponta, clica, duplo-clique, selecciona e arrasta (2) Reconhece os ícones do ambiente de trabalho e as suas funções (3) Reconhece as diferentes barras de uma janela e suas funções (4) Cria, abre, apaga e copia pastas e ficheiros (5) Usa alguns dos acessórios do sistema operativo: calculadora, leitor de CDs, gravador de áudio, jogos, etc. (6) Reconhece as formas de propagação dos vírus informáticos e seus perigos (8) Identifica as medidas de segurança a tomar (9)
	TIC2C – Utilizar um programa de processamento de texto
	Abre um documento de processamento de texto (1) Reconhece as funções dos diferentes elementos da janela: barra de ferramentas, barra de menus, barra de estado, barras de deslocamento,... (2) Abre um documento já existente, altera-o e guarda-o (3) Cria um novo documento, insere texto, formata e verifica-o ortográfica e gramaticalmente (4) Cria uma tabela e altera os seus pormenores de estilo (por exemplo: insere e elimina colunas e linhas; muda o estilo e espessura de linha; insere sombreado ou cor nas células) (5) Adiciona imagens e formas automáticas a um documento e altera-as (6) Usa o WordArt (7) Imprime um documento utilizando as opções base de impressão (8)

Quadro 2.03 (Cont.)

Critérios de evidência de Tecnologias da Informação e Comunicação (B1+B2) envolvidos na realização da PAPIS.

Tecnologias da Informação e Comunicação (B1+B2)	TIC2D – Usar a Internet para obter e transmitir informação
	Identifica os elementos necessários para ligar um computador à Internet (1)
	Identifica e interpreta vocabulário específico usado na Internet (3)
	Inicia um programa de navegação (<i>browser</i>) na <i>Web</i> e abre um endereço da <i>Net</i> (4)
	Reconhece as funções das diferentes barras do programa de navegação: barras de ferramentas, barra de estado,... (5)
	Clica num <i>link</i> (texto ou imagem) e volta à página principal (6)
	Pesquisa em diferentes motores de busca, utilizando ou não uma palavra-chave (7)
	Adiciona uma página da <i>Web</i> à pasta Favoritos (8)

Quadro 2.04

Critérios de evidência de Matemática para a Vida (B1+B2) envolvidos na realização da PAPIS.

Matemática para a Vida (B1+B2)	MV2A – Interpretar informação e compreender métodos para a processar
	Obter informação de diferentes fontes (observação directa, utilizando instrumentos de medida e realizando medições, ou informação escrita e icónica) (1)
	Decidir que informação deve utilizar (2)
	Compreender números relativos (associados a perdas/ganhos, temperaturas positivas/negativas) (3)
	Utilizar arredondamentos segundo convenções usuais (4)
	Estimar e comprovar por observação rigorosa (5)
	Adequar a estrutura matemática ao problema (6)
	MV2B – Realizar cálculos
	Usar e compreender expressões com variáveis para traduzir enunciados verbais (6)
	MV2C – Interpretar resultados e apresentar conclusões
	Seleccionar meios eficazes para apresentar as conclusões (1)
	Construir tábuas de frequência, gráficos de barras histogramas e gráficos circulares (2)
Mostrar como resultados e conclusões se ajustam à questão colocada inicialmente (3)	
Ser capaz de destacar os pontos principais das conclusões e de sintetizar o problema e as técnicas utilizadas na sua resolução (4)	

Quadro 2.05

Cr terios de evid ncia de Cidadania e Empregabilidade (B1+B2) envolvidos na realiza o da PAPIS.

Cidadania e Empregabilidade (B1+B2)	CE2A – Competências para trabalhar em grupo
	Expressar ideias e opiniões para os outros participantes no grupo (1)
	Ser sensível às ideias e pontos de vista dos outros (2)
	Definir métodos de trabalho em comum (3)
	Conhecer o papel do Estado na protec�o de direitos e liberdades (4)
	CE2B – Competências de adaptabilidade e flexibilidade
	Gerir o tempo (1)
	Modificar tarefas (2)
	Aceitar informa�o de retorno (<i>feedback</i>) (3)
	Trabalhar autonomamente (4)
	Assumir responsabilidades (5)
	Evidenciar capacidade de iniciativa (6)
	CE2C – Competências de educa�o/forma�o ao longo da vida
	Identificar-se com novas formas de aprendizagem (1)
	Conhecer os incentivos � forma�o (2)
Desenvolver planos de carreira profissional (3)	
Identificar possíveis conflitos de papéis sociais e de contextos de vida (4)	
Reconhecer a importância das organiza�es sindicais e patronais (5)	
CE2D – Competências de relacionamento interpessoal	
Assumir responsabilidade pessoal e social na preserva�o do ambiente (1)	
Conhecer os pontos fortes e os pontos fracos pessoais (2)	
Procurar situa�es mutuamente concordantes (3)	
Demonstrar autocontrolo (4)	
Identificar causas e conseq�ncias de acidentes (5)	

Quadro 2.06

Critérios de evidência de Linguagem e Comunicação (B3) envolvidos na realização da PAPIS.

Linguagem e Comunicação (B3)	LC3A – Compreender e produzir discursos orais, com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas, adequadas à expressividade dos mesmos.
	Ouvir e compreender diversos discursos orais, de longa duração e complexidade crescente (1)
	Saber distinguir nos discursos orais os factos e as opiniões (2)
	Produzir discursos orais de longa duração de acordo com diferentes objectivos (6)
	Produzir discursos orais em que a linguagem, o tom e a extensão tenham em conta a audiência, a complexidade do tema e a formalidade da situação (7)
	Iniciar um discurso que encoraje os outros a participar (8)
	Participar em discussões de temas complexos (9)
	Fazer sínteses de discursos orais de temas complexos (10)
	LC3B – Ler com fluência com fins recreativos e informativos.
	Ler com fluidez e clareza (1)
Ler criticamente textos diversificados e complexos (2)	
Reconstruir o significado de um texto globalmente ou em partes (3)	
Esquematizar textos narrativos (4)	
Escolher estratégias de leitura conforme os objectivos dos textos (5)	
LC3C – Dominar com correcção todas as técnicas da escrita em diferentes suportes tecnológicos.	
Escrever com correcção ortográfica e gramatical (1)	
Saber usar o processamento de texto na redacção, revisão, correcção e edição do texto (2)	
Escrever documentos com objectivos específicos (3)	
Elaborar sumários, sínteses ou paráfrases (4)	
Elaborar projectos escritos com finalidades diversas (5)	
Redigir textos com correcção gramatical, riqueza de vocabulário, diversidade sintáctica (6)	
LC3D – Compreender e produzir linguagens não verbais ou mistas em contextos diversificados do quotidiano.	
Compreender e produzir linguagens mistas em situações formais (1)	
Compreender linguagem simbólica de complexidade crescente (2)	

Quadro 2.07

*Critérios de evidência de Tecnologias da Informação e Comunicação (B3)
envolvidos na realização da PAPIS.*

Tecnologias da Informação e Comunicação (B3)	TIC3A – Operar, em segurança, equipamento tecnológico, designadamente o computador.
	Opera equipamento tecnológico diversificado (por exemplo: câmara de vídeo, videogravador, televisão, máquina de lavar, caixa multibanco, telemóvel, sonda, sistema de rega, etc.) (1)
	Reconhece os factores de risco e as precauções a tomar quando se trabalha com determinado tipo de equipamento tecnológico: ligações seguras, postura, fadiga visual, etc. (2)
	Abre, redimensiona e fecha uma janela do ambiente de trabalho (4)
	Cria um atalho para um ficheiro e muda o nome (6)
	Usa acessórios do sistema operativo: calculadora, jogos, Paint (7)
	Reconhece as formas de propagação dos vírus informáticos e seus perigos (8)
	Activa um programa antivírus e suas opções de segurança (9)
	TIC3B – Utilizar uma aplicação de folhas de cálculo.
	Cria uma nova folha de cálculo (1)
Inserir números e texto em células e formata-os (2)	
Adiciona limites, cores e padrões (3)	
Utiliza fórmulas lógicas e aritméticas numa célula (4)	
Utiliza diferentes formas de notação (5)	
Apresenta os números de uma célula em percentagem (6)	
Importa para a folha uma imagem, ou texto (7)	
Cria diferentes estilos de gráfico para analisar informação e modifica-os (8)	
Exporta uma folha de cálculo ou gráfico (9)	
TIC3C – Utilizar um programa de processamento de texto e de apresentação de informação.	
Cria um documento, insere texto, imagens e tabelas e formata-os (1)	
Inserir números de página, cabeçalho e notas de rodapé, num documento (2)	
Inserir texto automático num documento (3)	
Formata o documento em colunas (4)	
Abre um programa de apresentação (5)	
Cria uma nova apresentação (6)	
Adiciona texto e imagem à apresentação (7)	
Utiliza as ferramentas de cortar, copiar e colar texto ou imagem (8)	
Inserir um duplicado do diapositivo e altera o seu conteúdo (9)	

Quadro 2.07 (Cont.)

Critérios de evidência de Tecnologias da Informação e Comunicação (B3) envolvidos na realização da PAPIS.

Tecnologias da Informação e Comunicação (B3)	Adiciona efeitos de animação e transição aos diapositivos (10)
	Realiza uma apresentação (11)
	TIC3D – Usar a Internet para obter, transmitir e publicar informação.
	Identifica os elementos necessários para ligar um computador à Internet (1)
	Identifica e interpreta vocabulário específico usado na Internet (3)
	Inicia um programa de navegação (<i>browser</i>) na <i>Web</i> e abre um endereço da <i>Net</i> (4)
	Reconhece as funções das diferentes barras do programa de navegação: barras de ferramentas, barra de estado,... (5)
	Pesquisa em diferentes motores de busca, utilizando ou não uma palavra-chave (6)
	Utiliza informação recebida via Internet, noutros suportes (10)

Quadro 2.08

Critérios de evidência de Matemática para a Vida (B3) envolvidos na realização da PAPIS.

Matemática para a Vida (B3)	MV3A – Interpretar informação e compreender métodos para a processar
	Ser capaz de sequencializar um projecto em tarefas elementares (1)
	Obter informação relevante de diversas fontes e seleccionar os dados mais apropriados (mais de 50 itens) (2)
	Adequar a estrutura matemática ao problema (6)
	MV3B – Realizar cálculos
	Estimar resultados e confirmá-los (3)
	Utilizar eficientemente a calculadora (4)
	MV3C – Interpretar resultados e apresentar conclusões
	Compreender fórmulas e equações (em folhas de cálculo, impressos visando impostos, créditos, etc.) (1)
	Seleccionar métodos para apresentar resultados, capazes de evidenciar tendências e tornar possível comparações (2)
	Construir e designar tabelas, gráficos, diagramas, desenhos à escala (4)

Quadro 2.09

Crítérios de evidência de Cidadania e Empregabilidade (B3) envolvidos na realização da PAPIS.

Cidadania e Empregabilidade (B3)	CE3A – Competências para trabalhar em grupo
	Transmitir conclusões (1)
	Liderar um grupo (2)
	Estabelecer compromissos (3)
	Reconhecer e respeitar a diversidade dos outros (4)
	Resolver interesses divergentes (5)
	CE3B – Competências de adaptabilidade e flexibilidade
	Ajustar o desempenho profissional a variações imprevistas (1)
	Assumir riscos controladamente e gerir recursos (2)
	Fornecer informação de retorno (<i>feedback</i>) (3)
	Conhecer os sistemas organizacionais e sociais (4)
	Identificar e sugerir novas formas de realizar as tarefas (5)
	Ter iniciativas e evidenciar capacidades de empreendimento (6)
CE3C – Competências de educação/formação ao longo da vida	
Aprender a aprender (1)	
Constituir uma carteira de competências individual (2)	
Utilizar tecnologias de formação a distância (3)	
Posicionar-se face às relações entre deontologia e inovação tecnológica (4)	
Conhecer dispositivos e mecanismos de concertação social (5)	
CE3D – Competências de relacionamento interpessoal	
Ensinar os outros (1)	
Conduzir negociações (2)	
Gerir e negociar disputas (3)	

Quanto à unidade D de Matemática para a Vida, que respeita à interpretação do espaço físico enquadrada num modelo matemático (em ambos os níveis de formação), pode parecer que fica arredada deste processo transversal e longitudinal ao curso. No entanto, parece legítimo dizer que tal não acontece na especificidade de cada um dos trabalhos, já que os aprendentes são incentivados a apresentar as suas conclusões de uma forma rigorosa, a utilizar a matemática para a compreensão e para a exploração do problema, do projecto, a apresentar estatísticas fundamentais à compreensão do tema escolhido, bem como o já referido “Relatório e Contas” (onde contabilizam as horas de trabalho subsidiadas e em

voluntariado, quer dos formadores e mediador quer as suas). De resto, e como qualquer projecto, depende da motivação e da criatividade de quem o desenvolve, os aprendentes, no contexto de uma relação apoiante e desafiante com formadores, mediador, grupo de pares, direcção dos cursos e demais colaboradores.

3.2. AS COOPERATIVAS SIMULADAS

As cooperativas simuladas constituem outro projecto transversal e longitudinal ao curso. A sua incubação tem lugar nas sessões de Cidadania e Empregabilidade, mas cedo envolve as outras áreas de competência e unidades capitalizáveis. Com este trabalho pretende-se que os aprendentes se apropriem de todo o processo de constituição de cooperativas, legislação, formulários de candidatura e respectivos apoios, nomeadamente, o PRODESCOOP (Programa de Desenvolvimento Cooperativo). Este “apoio do Estado consubstanciado na medida referida fundamenta-se não apenas no facto [de o] cooperativismo representar uma forma alternativa de intervenção e participação económica e social dos cidadãos, em regra aqueles com menos recursos económicos, mas também no papel essencial que as cooperativas têm assumido na dinamização da economia social, contribuindo dessa forma para a construção de uma sociedade mais coesa, mais solidária e mais justa” (Portaria nº. 1160/2000, de 7 de Dezembro). É importante salientar, de resto, que o PRODESCOOP se afirma “como uma medida específica de discriminação positiva” que favorece, globalmente, a criação de postos de trabalho, mediante a celebração de contratos de trabalho sem termo.

Dir-se-ia que as cooperativas simuladas são “antecâmaras de funcionamento virtual, facilitadoras da integração de saberes anteriores, das novas aprendizagens e da simulação de contextos futuros pela utilização das [tecnologias da informação e comunicação] num espaço virtual cooperativo que designamos de ‘Universo Cooperativo Simulado’” (UniNorte, 2003c), que visam “superar as dificuldades frequentemente experimentadas por adultos pouco escolarizados para operacionalizar o seu apetecido envolvimento em iniciativas locais de [trabalho⁹⁷]” (Imaginário *et al.*, 1998: 158) e, assim, promover a concretização dos seus projectos de vida. De acordo com a Comissão das Comunidades Europeias, é deveras surpreendente que os empresários raramente considerem a opção cooperativista, mesmo quando

⁹⁷ Embora o original refira “emprego”, no contexto cooperativo é mais consentâneo falar-se de trabalho, uma vez que “[e]mprego não [há], trabalho não falta [! Este representa] uma atitude, uma relação das pessoas com as tarefas e os problemas que a sociedade [...] coloca [; por isso, existe e] está disponível para quem quiser e [...] tiver decidido integrar-se em processos de participação pelo trabalho” (Martinho, 1997).

essa possa ser a mais apropriada às suas actividades (Commission of the European Communities, 2004).

Não pode sonegar-se, tampouco, as oportunidades de educação e formação criadas por esta metodologia, já que, de facto, o “cooperativismo [e] o associativismo constituem formas de organização e de resolução de questões do quotidiano, no plano material e financeiro, mas também constituem uma estratégia formativa” (Alonso *et al.*, 2000: 13). Convirá, por isso, destacar que o desenvolvimento do projecto da cooperativa simulada promove (i) a contextualização do processo EFA, (ii) a exploração das especificidades inerentes à integração cooperativa, (iii) a reflexão acerca dos princípios cooperativos, valores, códigos e apoios, (iv) a realização de diversas actividades em grupo, nomeadamente, assembleias-gerais de eleição dos corpos gerentes e de aprovação dos estatutos, (v) a simulação da prestação de serviços vários: avaliação de necessidades da população, realização de orçamentos, criação dos espaços mais adequados à prestação dos serviços em causa, (vi) a visita exploratória a diversas entidades, a fim de que cada um dos aprendentes possa, designadamente, apontar aquela que melhores condições reúne para a execução do seu enquadramento em contexto real de trabalho, (vii) o estabelecimento de contactos com as entidades parceiras, tendo em vista a realização de trabalho em regime de voluntariado pelos aprendentes.

Uma nota final apenas para a importância da realização, nos EF@scoop, de reuniões do grupo de trabalho, neste caso, da cooperativa simulada, nas quais participam os aprendentes, os formadores e o mediador. De facto, para além de permitirem a negociação de diversos assuntos e tomadas de decisão participativas, estas reuniões constituem ensejos ímpares de concurso de diversos processos psicológicos, como sejam estratégias de negociação interpessoal, tomada de perspectiva pessoal, descentração, diferenciação, conflito cognitivo, reflexão e integração (que serão objecto de reflexão mais aprofundada no capítulo subsequente). Saliente-se, porém, a importância deste trabalho enquanto processo de formação não circunscrito a eventuais sucessos aferidos a partir do número de cooperativas ou dos postos de trabalho criados. Para esta, como para outras iniciativas de criação do próprio emprego, a vontade empreendedora debate-se com graves problemas, decorrentes, fundamentalmente, do facto de não haver empregos para todos.

3.3. ENQUADRAMENTO EM CONTEXTO REAL DE TRABALHO

Ainda que no decurso das sessões da formação qualificante, ou mesmo da formação de base, tenham lugar visitas a entidades que desenvolvem trabalhos na área profissional do curso, cabe aos aprendentes procurar o contexto em que pretendem fazer o seu enquadramento. Para tal, têm de seleccionar um conjunto de entidades, preferencialmente organizações de economia social (cooperativas, associações e mutualidades) ou instituições particulares de solidariedade social, estabelecer os contactos com os seus responsáveis, sondar a sua disponibilidade e necessidades, de modo a conseguirem encontrar aquela que esteja receptiva a acolhê-los e que possibilite, tanto quanto possível, a experimentação real das competências definidoras da saída profissional em questão, bem como essouras relacionadas com a temática escolhida por cada um dos aprendentes.

Registe-se, contudo, que, nos EF@scoop de nível B1+B2 e NI, esta experiência adquire outros contornos, impostos pela menor duração da componente profissionalizante destes cursos (comparativamente à dos B3 e NII) e, consequentemente, pelo facto de não constar, *a priori*, do formulário de candidatura. Então, se nos EF@scoop B3 e NII o enquadramento tem uma duração de 120 horas, nos B1+B2 e NI o número de horas da experiência de mini-estágio é negociado entre o aprendente, os formadores e o mediador, considerando quer o mapa de validações do primeiro quer a necessidade de desenvolvimento e de experimentação do projecto por ele escolhido. A este respeito, não será despidendo evidenciar a importância de, a dada altura do percurso, os aprendentes serem dispensados da sala de formação. Tal concessão não representa uma dispensa da formação, nem tão-pouco um aligeirar da responsabilidade e dos quefazeres formativos. Configura, bem pelo contrário, uma operacionalização dos princípios de autocondução e de flexibilização dos percursos individuais de formação. Esta promoção da saída apoiada do “gueto” (Law, 1991) EFA não se isenta de sérias dificuldades, desde logo, porquanto os aprendentes adultos são (ao menos inicialmente) resistentes à mudança, aos processos autonomizantes (e autónomos), clamando, velada ou confessamente, por estratégias e metodologias escolarizantes. Não restarão dúvidas de que o contexto EFA constitui um local “protegido”, inevitavelmente marcado pela simulação dos exercícios e pelo controlo, mais ou menos intencional e previsto, das dificuldades e exigências com as quais os aprendentes se deparam. Resulta que, quando se entendem portadores de uma ou mais competências, os adultos interpelam os formadores, registando, numa acta de progressão, anteriores validações e os actuais pedidos.

Quanto ao enquadramento propriamente dito, a proposta apresentada pelos aprendentes é ponderada, no sentido de verificar a adequação das entidades aos seus projectos. É, em alguns casos, renegociada, quando elas não se adequam ou demonstram não poder oferecer as condições necessárias à experimentação de competências. Finalmente, são estabelecidos os contactos formais interinstitucionais.

Cuida-se que, de facto, o enquadramento em contexto real de trabalho representa uma oportunidade de educação e formação ímpar, desde logo, porque parece “contribuir para a aquisição de competências, atitudes e comportamentos que facilitem uma melhor gestão dos tempos e dos espaços de investimento nesses contextos [de formação e de trabalho] e rendibilizem também a dimensão de formação que o trabalho igualmente incorpora.” (Imaginário, 1999: 13). De acordo com Santos Silva, “quando dirigido [...] a pessoas e grupos desfavorecidos, o sucesso do trabalho educativo com adultos passa decisivamente pela formação para (e pelo) trabalho. Como Paulo Freire não se cansa de nos lembrar, não há prática de educação plena que não passe pelo comprometimento pleno com um trabalho pessoalmente realizador e socialmente útil; mas, formação para a autonomia de apropriação, apreciação e acção, não há educação plena que não se organize como tomada de consciência crítica sobre o trabalho, as condições e as finalidades alternativas do trabalho.” (Santos Silva, 1990: 107)

3.4. PROGRAMA SÓCRATES GRUNDTVIG 2: “UMA SEGUNDA OPORTUNIDADE PARA MULHERES”

Este programa constitui, conforme se disse, uma parceria de aprendizagem desenvolvida com um conjunto de parceiros europeus, *The Centre of Lifelong Learning in West Iceland* (Islândia), *Academy of Education, Presov Office* (Eslováquia), *Resource Centre of Skjetlein* (Noruega) e *Business Coaching Partners GmbH* (Áustria) (UniNorte, 2003d).⁹⁸ Compreende uma série de objectivos, como sejam, (i) preparar aprendentes e formadores para uma dimensão europeia, (ii) encorajar mulheres a participar no movimento cooperativo, (iii) conhecer novas abordagens pedagógicas, bem como (iv) acções de formação idênticas, promovidas noutros países da Europa, para mulheres com histórias de vida semelhantes, (v) estimular a procura de aprendizagem por parte de aprendentes adultos, (vi) participar no desenho de novos projectos para adultos, especialmente mulheres, (vii) promover um conjunto de competências-chave, nomeadamente de cidadania activa e de tecnologias

⁹⁸ *Vd.*, também, www.2ndchance.szm.sk.

da informação e comunicação, (viii) criar uma rede de cooperação entre parceiros para desenvolver estratégias que sirvam as mulheres, (ix) promover o aprender a aprender rumo a uma nova sociedade, (x) dar às mulheres uma segunda oportunidade na sua vida e promover a equidade entre mulheres e homens, (xi) criar uma rede de cooperação entre os parceiros, com vista a promover a participação das mulheres na aprendizagem ao longo da vida e a consideração das especificidades de género. (Carvalho, 2002: 6; UniNorte, 2002a; UniNorte, 2003d)

As aprendentes dos EF@scoop participaram nesta parceria de aprendizagem internacional, especialmente através da realização de trabalhos reflexivos acerca do impacto dos cursos nas suas vidas (alguns deles lidos e traduzidos aquando da visita dos parceiros internacionais e de entidades nacionais), bem como em reuniões de preparação dos suportes escritos a apresentar nas reuniões do projecto.

4. UMA NOTA GLOBAL E AVULSA

Não pode encerrar-se este capítulo sem antes evocar a significativa heterogeneidade da população e a idiosincrasia⁹⁹ dos percursos daqueles que frequentam as ofertas EFA da UniNorte. A este respeito, beneficiar-se-ia certamente de recuperar o cenário adiantado por Imaginário *et al.* (1998): (i) os adultos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos apresentam percursos profissionais essencialmente marcados por “ocupações que apenas exigem esforço físico e/ou algumas destrezas motoras e a auferir salários que em geral não ultrapassam o salário mínimo” (p. 199); (ii) àqueles cujas idades variam entre 25 e 39 anos, a “mobilidade ascendente [encontra-se] praticamente vedada e a perda de emprego constitui uma ameaça séria”; (iii) os adultos com mais de 40 anos, experimentam dificuldades gravosas, ou porque, devido à idade, não conseguem dar continuidade ao desenvolvimento de actividades indiferenciadas, do tipo “faz-tudo”, ou porque a tarefa que sempre desempenharam tenha sido automatizada, ou até porque se “qualificaram” em profissões industriais que desapareceram (Imaginário *et al.*, 1998).

⁹⁹ Cuida-se que a utilização repetida deste conceito se justifica pela unicidade dos percursos de vida pessoais dos adultos, ainda que mais ou menos fecundos na construção de saberes e valores de experiência feitos. De acordo com Walt Whitman, a “pista para a história do passado [...] / Não está nas fábulas das bibliotecas (essas nem aceito nem rejeito), / Não está mais nas lendas do que em tudo o resto, / Está no presente — é esta terra de hoje, / Está na Democracia (o significado e a finalidade de todo o passado), / É a vida de um homem ou de uma mulher de hoje — o homem mediano de hoje, / Está nas línguas, nos costumes sociais, nas literaturas, nas artes, / Está no vasto espectáculo das coisas artificiais, nos navios, na maquinaria, na política, nas crenças, nos melhoramentos modernos e no intercâmbio das nações” (Whitman, 1855/2002: 681).

Note-se, contudo, que esta heterogeneidade parece revestir-se de um importante potencial educativo e formativo (vd. Capítulo 6), conforme defendem, aliás, Imaginário *et al.* (1998): “as ‘boas práticas’ para contribuir para ajudar a resolver o problema da adaptação/reinserção profissional dos adultos pouco escolarizados [passam] muito menos pela homogeneidade dos grupos [...] do que pela sua heterogeneidade, desde que apropriadamente explorada por intervenções de qualidade.” (Imaginário *et al.*, 1998: 109)

É necessário referir, no entanto, que as subpopulações do C4LS e dos cursos EF@scoop são bem distintas, na medida em que os segundos se destinam, preferencialmente, a desempregados (de longa duração ou não), ao passo que o primeiro intenta responder às necessidades de uma população ainda mais heterogénea, nomeadamente quanto à diversidade das situações profissionais de cada um (que vão desde o desemprego de longa duração a trabalhos por conta própria bem sucedidos). De tal forma, que, pensando em pontos comuns a todos os adultos, parece que se resumem num principal: são todos portadores de baixos níveis educativos, o que significa dizer que não possuem a actual escolaridade obrigatória, o 9.º ano (ainda que alguns deles, sobretudo os menos jovens, sejam portadores da escolaridade obrigatória correspondente ao seu grupo etário).¹⁰⁰

¹⁰⁰ Que, em Portugal, “foi, ao longo do tempo, a seguinte: em 1911, 3 anos; em 1919, 5 anos; em 1927, 4 anos; em 1930, 3 anos; em 1956, 4 anos para os rapazes e 3 anos para as raparigas; em 1960, 4 anos para rapazes e raparigas; em 1964, 6 anos; em 1979, com condições para assegurar uma escolaridade efectiva, 6 anos; desde 1986, 9 anos (dos 6 aos 15 anos de idade). (Cardim, 1999)” (Imaginário, 2001a: 3).

123456

DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS
AO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL E DA CIDADANIA

Neste capítulo, tanto quanto por princípio, defender-se-á a não dissociação das dimensões vocacional e cívica do desenvolvimento, já que se afigura irresolúvel a tarefa de compartimentação, ainda que num plano meramente teórico e reflexivo, dessas dimensões, pois a vocacional se integra noutra, mais abrangente, da cidadania (Melo, 2001; Rothés, 2001b; Santos Silva, 2001). De facto, e parece tender a tornar-se globalmente consabido, “a centralidade do trabalho nas sociedades contemporâneas aparece, de modo cada vez mais pregnante, como condição de exercício activo, consciente e transformador da cidadania democrática de facto”.¹⁰¹ Como lembra Alberto Melo, “a pessoa só se torna pessoa graças às suas permanentes inter-relações com os mundos em que se integra — o mundo das gentes e o mundo das coisas — isto é, através, respectivamente, da [p]olítica e do trabalho.” (Melo, 2001: 139)

Como já foi referido, a grande maioria dos aprendentes que participam nestas ofertas EFA evidenciam graves dificuldades, justamente, a nível da inserção profissional e, por isso mesmo, social e cívica também. Para tal concorrem, como se viu, os baixos níveis de escolarização e qualificação profissional formais, bem como a idade “menos jovem” de muitos dos aprendentes, frequentemente apontada por eles (e igualmente pelos empregadores, a julgar pelo insucesso daqueles) como um factor adverso à obtenção de um emprego. Este capítulo, portanto, visará integrar as práticas EFA, apresentadas anteriormente, com conceitos e contributos teóricos que pareçam essenciais à reflexão acerca da importância e impacto destas acções no desenvolvimento dos indivíduos e, portanto, na (contribuição para a) satisfação de algumas das suas necessidades e melhoria das suas condições de vida.

Longe de se pretender alcançar uma proposta do tipo “ovo de Colombo” para o problema (que, aliás, se afigura por demais complexo), apontam-se, pelo facto de poderem contribuir para a sua clarificação, alguns princípios que deverão subjazer às intervenções em estudo. Advoga-se, por isso, que, neste contexto, se privilegie a utilização do conceito de andragogia. A primeira razão é, *ante omnia*, etimológica. Desse ponto de vista, não faz qualquer sentido a referência à pedagogia — entendida, designadamente, como arte e ciência de ajudar as crianças a aprender¹⁰² —, não porque a pedagogia se circunscreva ao modelo tradicional de educação, mas

¹⁰¹ De acordo com a sinopse apresentadora do Curso de Mestrado em Psicologia, na área de especialização Consultoria Psicológica para o Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania, sob coordenação científica de Joaquim Coimbra, Isabel Menezes e Luís Imaginário, e no âmbito do qual este estudo está a ser desenvolvido (*in* <http://fpce.up.pt/conspsidevovocida.html>).

¹⁰² Ainda que Malcolm Knowles a defina enquanto “arte e ciência de ensinar as crianças” (Knowles, 1984: 6), conferindo força ao argumento de que a andragogia terá tido como base de apoio uma visão negativa da pedagogia (*vd.* Canário, 2000).

na medida em que os destinatários das ofertas EFA, como esta mesma designação sinaliza, são exclusivamente adultos.¹⁰³ A segunda razão diz respeito ao facto de a andragogia não permitir, de todo em todo, a perigosa aproximação a uma concepção “tradicional”, “bancária” (Freire, 1972, 1974), enfim, negativa da educação, dado o carácter inequívoco, a esse nível, dos seus princípios definidores,¹⁰⁴ sobre os quais, a seguir, brevemente se reflecte:

(1) Entende-se que o aprendente adulto atingiu um autoconceito que lhe permite ser responsável pela própria vida e autodirigir-se no desempenho de diversos papéis sociais [enquanto trabalhador(a), cônjuge, pai(mãe), cidadão(dã)]. Contudo, será interessante notar que é frequente o adulto regressar, em contextos de educação e formação, ao condicionamento escolar, assumindo dependências e pedindo para ser ensinado. Há lugar, assim, a um conflito entre duas personalidades distintas, “cuja ‘gestão’ consome as energias que deveriam ser dedicadas à aprendizagem” (Imaginário *et al.*, 1998: 181). Esta torna-se, *ipso facto*, a primeira tarefa do formador: promover a transição, pelo aprendente, da dependência para a autodirecção. (Knowles, 1984)

(2) O modelo andragógico assume também que todo o adulto é portador de um património de experiências idiossincráticas, cujas quantidade (decorrente da idade) e qualidade (tendo em conta os papéis sociais desempenhados) variam de pessoa para pessoa. Isto implica considerar que os adultos são fonte de recursos, que as suas experiências constituem matéria de aprendizagem e que, portanto, cada um tem de planificar, contratualizar e desenvolver o seu percurso de aprendizagem. (Imaginário *et al.*, 1998; Knowles, 1984)

(3) Os adultos estão prontos para aprender quando experimentam uma necessidade de saber ou fazer qualquer coisa em ordem a lidar de forma mais eficaz com os escolhos e problemas com que se vão deparando ao longo da vida, nomeadamente essoutros vocacionais (de manutenção ou de obtenção de um emprego, de educação e formação) e cívicos (de saber viver juntos, de participar activamente na vida da comunidade) (*vd.* Knowles, 1984).

¹⁰³ Preferir-se-á, então, a expressão comumente aceite de andragogia, se bem que, em rigor, “*andros*” remeta mais para o adulto de género masculino do que propriamente para o adulto de ambos os géneros, que, em grego, seria “*enilikos*”.

¹⁰⁴ Que se crêem ajustados às necessidades dos aprendentes adultos, mas também às das crianças (*vd.* Knowles, 1984). De resto, a Escola da Ponte da Vila das Aves, entre outras, parece constituir um bom exemplo de “boas práticas” pedagógicas e, simultaneamente, cumpridoras dos pressupostos andragógicos.

(4) A orientação para a aprendizagem mantida pelos adultos deriva da assunção anterior, na medida em que os adultos, de uma forma geral, não aprendem por aprender; procuram, antes, tornar-se capazes de desempenhar uma tarefa, resolver os seus problemas ou transpor de forma mais satisfatória os obstáculos que se lhes deparam. (Imaginário *et al.*, 1998; Knowles, 1984)

(5) No que respeita à motivação para aprender, parece certo que os adultos respondem essencialmente a factores intrínsecos, como auto-estima, reconhecimento, autoconfiança, auto-actualização, se bem que os extrínsecos, como obtenção de um emprego ou melhoria salarial, possam assumir uma importância inegável.

A utilização do conceito de andragogia facilitaria então o processo (desejado) de evitamento do risco de conversão das ofertas EFA em mais uma “escola para adultos” (Roths, 1995), até porque o próprio facto de o significativo não ser ainda conhecido por todos aqueles que tentam ajudar os adultos a aprender (e não que ensinam) poderia favorecer, justamente, a construção de significados (e práticas) decerto mais consentâneos com o modelo EFA, que luta ainda para se impor.¹⁰⁵ Poderia, em suma, contribuir para a “morte do educador” de que falava Paulo Freire (1974), ou seja, para levar os formadores a assumir um papel cada vez mais promotor da iniciativa, criatividade e proactividade dos aprendentes, apoiando-os e capacitando-os para gizarem o seu percurso de educação e formação — idiossincrático, investigador, heurístico e auto-realizador — e, em sequência e consequência, autonomizarem-se no processo permanente de construção e reconstrução de novas soluções (Campos, 1990). Este princípio subjaz, de resto, ao modelo de “cooperativa escolar”¹⁰⁶ defendido por Agostinho da Silva, onde “a iniciativa pertence ao aluno e não ao professor” (c. 1971/2003: 194).¹⁰⁷

Cuida-se, porém, que esta (quase) certeza teórica não corresponde, na prática, a facilidades na aplicação do modelo EFA, essencialmente, por três ordens de razão: (i) desde logo, e como se disse, porquanto os aprendentes, “em formação, [...] como que regressam ao condicionamento escolar, assumem dependências [e] pedem

¹⁰⁵ E note-se que a prática EFA exige diversos saberes e competências também aos profissionais que nela se envolvem. Diz a experiência que nem todos se adaptam convenientemente às especificidades do modelo criado pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, continuando a (preferir) refugiar-se em práticas “escolarizadas” e a acreditar, inconfessadamente, que são “professores” cuja função é ensinar adultos. (Dir-se-ia a respeito que, por vezes, é mais “complicado” o trabalho com adultos formadores do que com adultos aprendentes.)

¹⁰⁶ Onde não podemos deixar de rever as iniciativas cooperativas de EFA promovidas pela UniNorte.

¹⁰⁷ E não será esta, afinal, a preocupação educativa que subjaz à filosofia de Nietzsche, quando diz, por exemplo, através de Zarathustra: “Agora, mando-vos perder-me e encontrar-vos a vós próprios” (Nietzsche, 1892/1998: 90)?

para ser ensinados” (Imaginário *et al.*, 1998: 181); (ii) depois, porque a experiência acumulada pelos formadores na programação e desenvolvimento de uma determinada área pode dificultar o processo de ajustamento ao modelo EFA daqueles que são professores em contextos escolares e/ou favorecer a criação de “rotinas” e “deformações” profissionais contrárias à satisfação das necessidades e motivações específicas de cada um dos aprendentes e grupos de formação; (iii) finalmente, porque a riqueza orientadora do referencial de competências-chave exige uma constante “vigilância interpretativa para que [...] não se incorra na compreensão tradicional e escolar dos objectivos, dos conteúdos, das matérias, dos saberes pelos saberes” (Silva, 2002b: 10).

De qualquer modo, as ofertas EFA não podem, em caso algum, confundir-se com práticas do modelo escolar tradicional e, por isso, visar favorecer a “capitalização” acrítica de informação compartimentada (por áreas de competência que, assim, deixariam de o ser, transmutando-se em disciplinas do saber) e abstractiva (porque descontextualizada e desligada das realidades idiossincráticas) por parte dos aprendentes. Não podem querer, tão-pouco, basear-se, como essoutro modelo, na coincidência de respostas artificialmente “certas”, porque pré-programadas, a perguntas cujas formulação e origem remetem para *loci* vários, excepto para os próprios aprendentes; inibir (e muito menos punir) a criatividade, a imaginação, a inovação; conviver com a passividade, a domesticação, a standardização, a uniformização e a imersão dos aprendentes, sabendo, para mais, que, num modelo que elas devem forçosamente rejeitar, os inadaptados são punidos, novamente punidos, outra vez punidos e, finalmente, excluídos (num processo que, no limite, é intervalado por uma colecção de “faltas disciplinares” e “suspensões”) — ou, dito de outra forma, postos de parte (!) —, como se não fossem mais do que um produto com defeito¹⁰⁸ numa “linha de montagem” a braços com as “normas de qualidade”, as exigências da fiscalização e os fantasmas da eficiência, da produtividade, da competitividade e do lucro. As intervenções têm de, pelo contrário, ser entendidas como ocasião de “desocultação da realidade [...] na qual o homem existencialize [a] sua real vocação: a de transformar a realidade” (Freire, 1974: 14). Nesse sentido, elas têm de problematizar, fazer emergir o “ser mais do homem”, conscientizar, libertar, privilegiar a criatividade, o poder transformativo, “jamais dicotomiza[ndo] o homem do mundo.” (p. 16)

Das ofertas EFA espera-se, então, que libertem¹⁰⁹ os adultos do labirinto da vida

¹⁰⁸ De acordo com o “homem-coisa” de Freire (1974).

¹⁰⁹ De acordo com Roberto Carneiro, “a ideia-força em educação é sempre a de propor para libertar.” (Carneiro, 2000: 45)

(vd. Pais, 2001), possibilitando-lhes o desenvolvimento necessário à implementação de estratégias de sobrevivência mais ou menos complexas, que atenuem o jugo de incerteza que sobre eles se abate, que promovam a emergência do leão nietzschiano — traduzida na força e coragem de ser quem se é, de obedecer a si próprio e de assumir o seu próprio destino (Nietzsche, 1892/1998).¹¹⁰ No entanto, à EFA assiste também a essencial tarefa de desenvolver, nos aprendentes, um conjunto de competências básicas que lhes permita “compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo actual em mudança [os] confronta constantemente” (Alonso, 2000: 21). E, aqui, como o camelo de Zarathustra, o importante é aprender, o quanto for possível. Por outro lado, a elas se pede que promovam, nos adultos, o saber-ser, que façam despertar o “instinto do criador que sabe onde quer pôr a mão” (Nietzsche, 1884, *in* Baroni, 1977: 108) e que levem a que eles se concedam “o direito de agir” (*op. cit.*) — e sejam, enfim, a criança de Zarathustra! Pode por isso dizer-se que às intervenções EFA cabe desenvolver, simultaneamente, as “três metamorfoses do espírito”: o “Eu devo”¹¹¹ do camelo, o “Eu quero” do leão e o “Eu sou” da criança. Entende-se, desta forma, que as metamorfoses nietzschianas não são forçosamente sequenciais, o que significa dizer que, num determinado período, o indivíduo lida com as tarefas de desenvolvimento relativas aos diversos estádios (Costa, 1990a). Esta concepção subjaz, de resto, à teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson, de acordo com a qual “a emergência de um estádio é independente da resolução com sucesso do estádio anterior [, ainda que] a qualidade da resolução [seja], contudo, dependente da resolução de estádios precedentes.” (Costa, 1990b: 261)

Segundo a perspectiva desenvolvimental-ecológica, que constitui o fundamental sustentáculo teórico deste estudo, o sujeito psicológico conhece-se a si próprio e reconstrói-se através da exploração e da transformação do mundo que o rodeia.¹¹²

¹¹⁰ “És capaz de dar a ti próprio o teu Mal e o teu Bem e de suspender por cima de ti a tua vontade como uma lei? És capaz de ser juiz de ti próprio e vingador da tua lei?” (Nietzsche, 1892/1998: 72)

¹¹¹ E não o “Tu deves” de Nietzsche que, neste contexto, aponta perigosamente para o modelo escolar tradicional, ao passo que o “Eu devo” traduz melhor a importância de ser o próprio aprendente o responsável pelo seu percurso de aprendizagens.

¹¹² De acordo com Campos & Coimbra, o sujeito “conhece[-se] a si próprio explorando e conhecendo o mundo que o rodeia” (Campos & Coimbra, 1991: 15). A este respeito, diz Imaginário, “a dicotomia usual conhecimento de si mesmo-conhecimento da estrutura de oportunidades, enquanto momentos separáveis da construção de projectos vocacionais e de vida, não será psicologicamente sustentável, porque o ‘conhecimento de si mesmo’ somente se operacionaliza em acto, ou na acção, isto é, quando os sujeitos ‘conhecem a estrutura de oportunidades’ na qual desde sempre estão imersos e relativamente à qual tomam posição, atribuindo-lhe significados que por seu turno já são influenciados pelo modo como se percebem a si mesmos e resulta, ele também, do modo como antes se confrontaram e exploraram a estrutura de oportunidades, então necessariamente outra.” (Imaginário, 1997: 7)

Que, de facto, o desenvolvimento psicológico não é resultado de um mero processo de maturação, mas antes da actividade autopoiética¹¹³ do sujeito emergente na dialéctica com o meio envolvente, isto é, da auto-organização pessoal em níveis mais integrados, complexos e diferenciados (e, portanto, qualitativamente diferentes), traduzida no exercício competente da acção, tanto no que respeita à leitura crítica da realidade quanto à elaboração e implementação de projectos de acção dela transformadores. (Campos, 1990; Campos, 1992; Campos & Coimbra, 1991; Menezes, 1999)

Neste sentido, mais do que o desenvolvimento de um conjunto de “estruturas e competências intelectuais, nomeadamente das que são importantes para conhecer a realidade” (Campos, 1990: 87-88), mais do que a aquisição de conhecimento e a transmissão de informação, a programação (comportamental) ou a instrução (também comportamental, ou cognitiva), afigura-se fundamental a promoção do desenvolvimento de processos essenciais ao funcionamento psicológico dos aprendentes, como a tomada de perspectiva social,¹¹⁴ as estratégias de negociação interpessoal,¹¹⁵ a auto-organização, a identidade pessoal, o sentido de competência própria (Campos, 1992; Coimbra, 1991). Com efeito, saber não basta, ser capaz de processar informação tampouco, porque “pode um povo ter toda a liberdade política, toda a liberdade económica, toda a liberdade de informação; se não for capaz de, por si só, entender o que lê ou ouve, comparar, compreender, criticar, então nada feito, será sempre a vítima de professores, jornais, rádios, televisões, cinemas e autores” (Silva, c. 1971/2003: 193). Para tal, e considerando que todo o aprendente é protagonista de inúmeras experiências de vida, sujeito de relações interpessoais mais ou menos diversificadas e produtor e portador de significados num contexto social de constrangimentos, normas, mecanismos de inclusão/exclusão, de teorias implícitas e modos de comunicação (Campos, 1991), torna-se indispensável que a EFA apoie e desafie os sujeitos no processo de exploração da sua relação com o mundo — uma relação dinâmica, de vinculação, de investimento, afectiva, emocional e indissociável da acção.

E a acção constitui mesmo um primeiro ingrediente essencial das metodologias de acção-reflexão, que se distinguem do *rationale* instrutivo, designadamente por duas ordens de razão: privilegiam quer uma “orientação para uma mudança global

¹¹³ Que significa, “em sentido literal, [a] capacidade de produção de si próprio” (Menezes, 1999: 20).

¹¹⁴ Capacidade “de construir e coordenar pontos de vista alternativos [do próprio e dos outros, empíricos e teóricos] sobre a realidade social.” (Coimbra, 1991: 2)

¹¹⁵ Relativas à “capacidade de resolução de situações interpessoais problemáticas, configurando um dos pólos da competência pessoal de acção, a autonomia.” (*op. cit.*: 2)

do sistema do [aprendente] (em vez de aquisições específicas) [, quer uma] priorização dos processos (de desenvolvimento, de mudança, de intervenção) em vez dos conteúdos” (Coimbra, 1991: 24). É, por isso, crucial que as ofertas EFA proporcionem aos aprendentes um conjunto de experiências de (inter)acção real em contextos naturais, desafiantes¹¹⁶, significativas do ponto de vista pessoal e cuja resolução é exigente de esforço e de envolvimento emocional¹¹⁷. Um segundo ingrediente é a reflexão, cujo objectivo principal consiste na integração cognitiva, afectivo-emocional e comportamental das experiências de acção. Revela-se, por isso, essencial proporcionar actividades — da discussão à escrita — de atribuição de sentido e produção de significados pessoais, de exploração de si próprio, de valorização e organização das experiências vividas. (Campos, 1990; Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, 1991; Imaginário, 1997)

Como refere Coimbra, a “combinação equilibrada de experiências de acção com experiências de reflexão apresenta-se como a condição indispensável ao processo de interiorização do funcionamento [...], conducente ao fortalecimento das estruturas cognitivas do [aprendente] e à formação da sua identidade [, ou seja,] ao seu desenvolvimento pessoal” (Coimbra, 1991: 12). Trata-se, afinal, de “a própria reflexão por si só não [ser] bastante para o processo de libertação dos homens, porque precisamos de actuar, [e de] a acção [, per se, também] não [o] pode[r] fazer, precisamente porque o homem não é apenas acção, mas também reflexão.” (Freire, 1974: 30)

Considera-se, de resto, que as intervenções EFA em análise proporcionam aos aprendentes experiências de acção significativas, desafiantes, reais, descentradoras, desequilibrantes, alternadas¹¹⁸ com momentos regulares e orientados de reflexão, de auto-reorganização e de integração pessoal e multidimensional — cognitiva, emocional, afectiva e de orientação para a acção¹¹⁹ — dessas experiências. A promoção deste desenvolvimento depende, no entanto, de uma relação suficientemente apoiante e desafiante¹²⁰ (terceiro ingrediente), como o são, de facto, as

¹¹⁶ A “extensão do desafio tem um nível que se pode considerar óptimo, acima e abaixo do qual a ‘qualidade desenvolvimental’ da experiência diminui.” (Coimbra, 1991: 10)

¹¹⁷ Caracteriza-se, “nomeadamente, pelo assumir de riscos e pela atribuição de valor ao que se faz” (Imaginário, 1997: 12).

¹¹⁸ E não sequencialmente anteriores.

¹¹⁹ As “estratégias de intervenção deverão lidar com as diferentes dimensões, sem o que as mudanças se tornarão menos acessíveis e duráveis.” (Coimbra, 1991: 3)

¹²⁰ Na medida em “que o processo de transformação do [aprendente] carece de uma relação interpessoal significativa, emocionalmente carregada, onde é percebida e sentida segurança, confiança e apoio da parte do psicólogo [ou do mediador, do profissional RC (de reconhecimento de competências), dos formadores e até do grupo de pares]. É no quadro de uma relação de vinculação assim definida que o [aprendente] encontra condições propícias à expressão, exploração e integração das suas experiências e suporte para os riscos envolvidos no ensaio de novas alternativas de pensar, sentir e agir.” (Coimbra, 1991: 13)

estabelecidas com os formadores, os demais aprendentes e mediadores (nos cursos EFA) ou profissionais de reconhecimento de competências (nos processos de RVCC). Já no que respeita a um quarto e último ingrediente essencial à mudança, o da duração da intervenção, verifica-se que a dos cursos EFA está compreendida, sensivelmente, entre 8 e 13 meses,¹²¹ enquanto que a de um processo de RVCC, ainda que imprevisível, é, à partida, consideravelmente menor.

De acordo com este referencial teórico, é, então, essencial que os aprendentes transponham, tanto quanto possível, os limites do contexto de educação e formação,¹²² na medida em que os contactos estabelecidos para além dos “guetos” (as assim designadas redes estreitas de relações comunitárias) favorecem o alargamento e enriquecimento das concepções de si próprio no futuro, bem como a aceleração e diversificação do desenvolvimento vocacional (Law, 1991). Este “modo de pôr e de contribuir para resolver o problema da orientação [...] privilegia a constituição de redes através das quais os sujeitos [...] tenham a possibilidade, nomeadamente, de receber informação de retorno sobre os seus projectos, de encontrar modelos do que desejam vir a [fazer] no futuro [...], de obter apoio e encorajamento para modos particulares de acção, de sentir expectativas sociais sobre eles próprios, de construir impressões sobre os contextos de trabalho e as relações profissionais, de contactar pessoas que mais tarde os possam ajudar (empregadores, por exemplo)” (Imaginário, 1997: 9). Tanto mais que “a maioria dos empregadores, e não só em Portugal (contrariando o discurso dominante e muito na moda), quando cria novos empregos e recruta novos profissionais, fá-lo muito mais com base no conhecimento e na relação interpessoal, nas atitudes, disposições e comportamentos pessoais do candidato do que no conteúdo preciso dos diplomas que os jovens [ou menos jovens] dizem possuir” (Azevedo, 1999: 48).¹²³

Um outro objectivo que parece relevante que as intervenções EFA prossigam diz respeito à reorientação para os tempos livres, na medida em que o tempo e a energia que os aprendentes despendem na realização de determinadas tarefas de lazer

¹²¹ Dependendo do facto de o nível de formação ser B1+B2 e NI ou B3 e NII, respectivamente.

¹²² Nos EF@scoop, há dois momentos do processo em que essa extrapolação é intencional: nas visitas a diversas entidades levadas a cabo pelas cooperativas simuladas, bem como na procura e na realização do enquadramento em contexto real de trabalho. No C4LS, a própria natureza autónoma (e autonomizante) do processo de RVCC parece favorecer também essa saída do “gueto”! Agostinho da Silva dizia que “o nosso ideal não é o de que haja cada vez mais escolas: é o de que elas se transformem em não-escolas, desapareçam as paredes que as separam da vida e a vida as tome, como, numa cheia deste Douro, as águas do veemente rio entram por portas, galgam janelas, e, se necessário, atiram muros abaixo” (Silva, c. 1971/2003: 209).

¹²³ Curioso será notar, a propósito, que, em Portugal, se recorre muito à procura de trabalho através de amigos, familiares e outras relações, sendo que apenas 30% dos candidatos recorrem aos serviços públicos de emprego (Imaginário *et al.*, 1998).

pode e deve ser rendibilizado com vista à promoção do seu desenvolvimento pessoal, social e vocacional (Imaginário, 1997). Sabe-se, ademais, que “a aprendizagem do usufruto criativo dos tempos livres [...] pode ajudar a gerir mais eficazmente a transição entre o termo da formação e [a desejada obtenção de um emprego] e mesmo a coexistir com sucessivos empregos precários, porventura não sem hiatos temporais, isto é, períodos de desemprego.” (p. 15)

O conjunto de objectivos, conceptualizações e estratégias apresentado faz prever a defesa inequívoca da priorização do desenvolvimento integrado e integral do sujeito¹²⁴ — e, portanto, abrangente das dimensões pessoal, cívica e vocacional —, sem que se circunscreva tão-só ao treino de competências de empregabilidade, à qualificação para o emprego, à capacitação dos sujeitos para lugares que se sabe serem cada vez mais raros, porquanto se estaria, por um lado, a promover a (auto-)responsabilização do aprendente pelo insucesso e fracasso a nível da obtenção ou da manutenção de um emprego e, por outro, a desvalorizar, porventura abusivamente, “saberes, saberes-fazer e saberes-ser de que muitos adultos pouco escolarizados são portadores [, pressupondo] formas de organização e funcionamento social talvez tidas por imutáveis quando os seus sinais de crise são por demais perceptíveis” (Imaginário *et al.*, 1998: 202). Ao invés, a “educação de adultos deve assumir-se como ‘educação para o desenvolvimento’ (Santos Silva, 1990), um conceito amplo de educação — educação como formação de capacidades; educação que reconhece, valoriza e aproveita diversas competências; educação estruturada em aprendizagens tanto quanto possível protagonizadas pelos sujeitos em formação; educação como formação para a acção, para a autonomia, articulada com projectos socioeconómicos, socioculturais ou sociopolíticos para a promoção pessoal e colectiva —, que inclui o formal, o não formal e o informal, a instituição e a inovação, a educação e a política, a aprendizagem e a criação” (p. 205). Só desta forma abrangente e flexível se poderá contribuir para a satisfação das necessidades idiossincráticas que motivam os aprendentes para os processos de EFA, como sejam, por um lado, a resolução do seu problema de (re)adaptação, (re)inserção ou (re)integração profissional (Imaginário *et al.*, 1998) e, por outro, a manutenção de um emprego (a curto, médio ou longo prazo), a progressão na carreira, a “atractividade do sistema” (CIDEC, 2004: 31),¹²⁵ o acesso a acções de formação profissional ou o desejo de valorização pessoal e de efectivação de um percurso de aprendizagem ao longo do tempo e do espaço de vida.

¹²⁴ Da “pessoa total” (Carneiro, 2000), do “pantocrata” ou do Homem “multidimensional” de que falava Grundtvig (Federighi, 2001).

¹²⁵ Definida nos CRVCC pela rapidez e metodologia do processo (*op. cit.*) e, nos cursos EFA, quiçá por esta e pela bolsa de formação.

Em suma, podem considerar-se relevantes na promoção do empoderamento dos aprendentes as seguintes estratégias: exploração reconstrutiva da relação de investimento do sujeito com o mundo, experimentação de novas actividades, papéis e contextos profissionais, antecipação de cenários futuros, reflexão sobre o futuro ou sobre a resolução autónoma das diversas tarefas vocacionais, promoção de estruturas e processos que conduzam a uma maior complexidade cognitiva, emocional e comportamental (ao invés da transmissão de conteúdos, da informação gratuita, que não chega nunca a ser apropriada pelos sujeitos), promoção da autonomia, da criatividade, da adaptabilidade/flexibilidade, da comunicação, do trabalho em equipa, do aprender a aprender (Coimbra, 1997/1998) — e demais competências a que alude o referencial de competências-chave.

É, pois, essencial que as oportunidades proporcionadas aos aprendentes possibilitem a emergência de uma leitura crítica (mais) diferenciada, complexa e integrada de si próprios no (e do) mundo. Julga-se que, desta forma, se favorecerá e permitirá o exercício de controlo sobre as suas próprias vidas, o meio envolvente e, tanto quanto possível, sobre factores estruturantes como a incerteza, a indeterminação, a precariedade, dando lugar à clarificação, experimentação e permanente reconstrução de projectos de vida recorrentes, flexíveis, reformuláveis e, mais, concrecíveis. Dir-se-á, finalmente, que a intervenção compreende um duplo propósito: promover, na medida do possível, a autonomização dos aprendentes e contribuir para a sua adaptação a uma sociedade em permanente mudança e, por isso, instauradora de diversos obstáculos — exigentes de novas soluções.

123456

INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO
DAS MUDANÇAS PSICOLÓGICAS

1. OBJECTIVOS GERAIS DO ESTUDO

O estudo quantitativo que aqui se apresentará visa identificar mudanças produzidas por duas intervenções de educação e formação de adultos (EFA) — cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) — nos aprendentes, ao nível de duas dimensões centrais do desenvolvimento humano, a cívica e a vocacional. Estas mudanças constituem um objectivo das intervenções, quer implícito, porque difundido pelas várias áreas de formação, quer explícito, na medida em que a elas se consagra um espaço-tempo de educação e formação próprio, com um referencial específico.

Este estudo é longitudinal, já que constituído por três momentos de observação — aos 0, 3 e 6 meses de intervenção —, e perspectiva pôr em destaque diferenças intra-individuais, nos sujeitos ao longo do tempo, e interindividuais, entre aprendentes da mesma ou de distinta oferta EFA.

Os tratamentos dos dados foram efectuados com recurso ao programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 10.0 para *Windows*, e *Amos 5* na análise confirmatória da estrutura dos instrumentos utilizados. Desenvolver-se-á, ainda, a análise da sensibilidade e fidelidade dos questionários, através da verificação do poder discriminativo dos itens, bem como da fidelidade e validade de constructo, recorrendo, para o efeito, a três tipos de análise: factorial, confirmatória e da consistência interna. Note-se, porém, que este procedimento debruçar-se-á sobre a primeira administração dos instrumentos, na medida em que, nessa, a amostra é constituída por um maior número de sujeitos.

2. AMOSTRA

Compuseram a amostra deste estudo um total de 175 sujeitos, dos quais 88 frequentavam os cursos EFA da UniNorte (EF@sqoop) e os restantes 87 realizavam processos de RVCC no Centro Cooperativo de Certificação de Competências Luís Silva (C4LS), o assim designado Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da UniNorte.

Em termos de género, verifica-se que 112 respondentes (64% do total) eram do sexo feminino e 63 (36%) do masculino, existindo um equilíbrio ao nível da população do C4LS (43 homens para 44 mulheres) e pendendo, nos cursos, claramente a favor do feminino (68 mulheres para 20 homens) (*Quadro 4.01*).

Quadro 4.01.

Frequências dos aprendentes por oferta EFA e género.

		Género				N
		Masculino		Feminino		
		n	%	n	%	
oferta EFA	EF@scoop	20	11,43	68	38,86	88
	C4LS	43	24,57	44	25,14	87
	Total	63	36,00	112	64,00	175

No que à idade respeita, é importante referir, antes de mais, que foram estabelecidos três grupos etários: o primeiro reunia todos os aprendentes com idades compreendidas entre os 18 e os 29 anos (grupo etário 1); o segundo, todos aqueles que tinham entre 30 e 39 anos (grupo etário 2); o terceiro congregava os aprendentes cujas idades eram iguais ou superiores a 40 anos (grupo etário 3). O critério de constituição dos grupos etários procurou dividir a amostra em partes comparáveis, no que respeita à idade, considerando, nomeadamente, que, a partir dos 40 anos, os adultos experimentam “dificuldades gravosas” de reinserção profissional (Imaginário *et al.*, 1998).¹²⁶ Assim, observa-se que, na generalidade, há uma ligeira concentração de aprendentes no grupo etário 2, com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos [cerca de 69 (39,43%), enquanto os grupos 1 e 3 são constituídos por 55 (31,43%) e 50 (28,57%) sujeitos, respectivamente]. Especificamente em cada oferta EFA, verifica-se que nos EF@scoop estão em maioria os grupos 2 e 3 (com 33 aprendentes, *ex aequo*), ao passo que no C4LS a média de idades desce, com 36 sujeitos no grupo 2, 33 no grupo 1 e apenas 17 no grupo 3. (Quadro 4.02)

Quadro 4.02.

Frequências dos aprendentes por oferta EFA e grupos etários.

		Grupos etários						N
		1		2		3		
		n	%	n	%	n	%	
oferta EFA	EF@scoop	22	12,57	33	18,86	33	18,86	88
	C4LS	33	18,86	36	20,57	17	9,71	86
	Total	55	31,43	69	39,43	50	28,57	174*

* Existe um valor omissio.

¹²⁶ Richard Sennett, no seu deslumbrante “A Corrosão do Carácter”, sinaliza o grave preconceito social relativo à idade e regista a opinião de um executivo que defende que os “patrões pensam que [quando se tem mais de quarenta anos] já não se consegue pensar.” (Sennett, 2001: 143)

Relativamente ao nível de escolaridade, a maioria é constituída por aprendentes do nível B3 (com equivalência ao 9.º ano). Em termos gerais, são 117 (66,86%) sujeitos do B3 para 58 (33,14%) do B2 (6.º ano). Nos cursos, são 51 para 37 e no C4LS são 66 para 21 (*Quadro 4.03*).

Quadro 4.03.

Frequências dos aprendentes por oferta EFA e níveis de escolaridade.

		Níveis de escolaridade				N
		B2		B3		
		n	%	n	%	
oferta EFA	EF@scoop	37	21,14	51	29,14	88
	C4LS	21	12,00	66	37,71	87
	Total	58	33,14	117	66,86	175

Finalmente, em termos da situação profissional ao início do processo EFA, cabe dizer que 145 (82,86%) dos 175 aprendentes que participaram neste estudo encontravam-se desempregados, entre os quais 91 (52%) há mais de 1 ano. Nos cursos EF@scoop, 61 eram desempregados de longa duração (DLD) e 27 não. No C4LS, 30 eram DLD, 23 desempregados, 4 estavam à procura de primeiro emprego, 5 trabalhavam por conta própria e 25 por conta de outrem. (*Quadro 4.04*)

Quadro 4.04.

Frequências dos aprendentes por oferta EFA e situação profissional.

		Situação profissional										N
		DLD		não DLD		Desempregado à procura de 1º emprego		Trabalhador por conta própria		Trabalhador por conta de outrem		
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
oferta EFA	EF@scoop	61	34,86	27	15,43	0	0	0	0	0	0	88
	C4LS	30	17,14	23	13,14	4	2,29	5	2,86	25	14,29	87
	Total	91	52	50	28,57	4	2,29	5	2,86	25	14,29	175

3. DIFICULDADES EXPERIMENTADAS DURANTE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO QUANTITATIVA

A primeira dificuldade adveio da tentativa de conjugação do tempo de realização do estudo com o tempo de execução das acções EF@sqoop, porque se o término do primeiro ia ter lugar em Fevereiro de 2004, o início das segundas aconteceria até Dezembro de 2003, pelo que se afigurava inviável realizar três momentos de avaliação em todas as acções.

A segunda dificuldade surgiu aquando da criação de grupos emparelhados, em termos de género, grupos etários e nível de escolaridade de cada uma das subpopulações EFA. Crê-se, contudo, que elas são aceitavelmente equilibradas, conforme se verificou anteriormente.

Contrariedade maior experimentou-se pela não realização das três administrações junto da subpopulação do C4LS, devido, por um lado, à desistência dos aprendentes (não pode esquecer-se que este processo não é subsidiado) e, por outro, pelo facto de alguns deles concluírem o processo em menos de três meses. Nesses casos, tentou contactar-se telefonicamente os aprendentes e enviar, por correio electrónico, os questionários. No entanto, nem todos responderam.

Posto isto, apresentam-se, no quadro subsequente, os diferentes tamanhos da amostra ao longo das administrações (*Quadro 4.05*).

Quadro 4.05.

Tamanhos da amostra ao longo das administrações.

	1ª. administração	2ª. administração	3ª. administração
n EF@sqoop	85	84	48
n C4LS	83	33	0
N	168	117	48

Há que salientar também as características do público-alvo, para quem o manejo de material verbal consentia esperar, à partida, dificuldades significativas, tanto na interpretação e apropriação das afirmações, como na utilização do próprio sistema de cotação, pouco ou muito pouco comum para a maioria deles.

4. QUESTÕES DE ESTUDO E HIPÓTESES

De acordo com a revisão bibliográfica efectuada, é legítimo afirmar que subjaz às ofertas EFA em análise o objectivo essencial, transversal e longitudinal, de promoção do desenvolvimento multidimensional dos aprendentes, nomeadamente cívico e vocacional. Apresentam-se, por isso, subsequentemente, as questões que constituem o sustentáculo deste estudo:

- (1) Como se caracterizam os sujeitos face às dimensões?
- (2) Será que existem diferenças de idade, género e oferta EFA?
- (3) Verificar-se-ão mudanças ao longo do tempo? O padrão de mudanças será diferente para os EF@scoop e para o C4LS ?

Convirá sublinhar, contudo, que a investigação psicológica pouco se tem debruçado sobre o tratamento simultâneo das variáveis aqui consideradas, pelo que este estudo acaba por se revestir de um cariz eminentemente exploratório. É possível, no entanto, e tendo por base a revisão de literatura efectuada, a formulação de algumas hipóteses:

- (1) Dada a caracterização das ofertas EFA já realizada, prevê-se que a participação dos aprendentes em qualquer uma delas produza efeitos ao nível do desenvolvimento vocacional e cívico.
- (2) No que às diferenças entre ofertas diz respeito é importante considerar o seguinte:
 - (2.1) Esperam-se diferenças nas respostas ao SCCI, na medida em que nos EF@scoop se crê promover, de forma mais efectiva e prolongada, a exploração do investimento vocacional, designadamente através do desenvolvimento de projectos vários como os relacionados com as Provas de Aptidão Profissional e de Inserção Social ou os enquadramentos em contexto real de trabalho.
 - (2.2) Nas escalas que compõem o QEP esperam-se resultados mais elevados para os aprendentes dos EF@scoop, na medida em que, nestes, os aprendentes se envolvem em actividades de acção e reflexão mais frequente e prolongadamente.
- (3) Nas escalas que compõem o SCCI não se esperam diferenças significativas quanto ao género nem quanto ao nível de formação . (Ramos *et al.*, 2002b)

(4) Não se prevê obter, nas subescalas que compõem a SPCS, diferenças de gênero. Ao invés, e porque a idade se correlaciona negativamente com a “competência de liderança”, são esperadas diferenças entre os resultados dos aprendentes dos diversos grupos etários. (Zimmerman & Zahniser, 1991)

5. ANÁLISE DA QUALIDADE PSICOMÉTRICA DOS QUESTIONÁRIOS UTILIZADOS

Tendo em vista a determinação da validade das medidas utilizadas, é essencial re- realizar-se uma análise relativamente pormenorizada da qualidade psicométrica dos três instrumentos utilizados: *Student Career Concerns Inventory* (SCCI), de Mark Savickas (2002), na versão adaptada à população portuguesa por Gonçalves, Coimbra, Crespo & Ramos (2002) (*Anexo 3 e 4*); *Sociopolitical Control Scale* (SPCS), de Zimmerman & Zahniser (1991) (*Anexo 5*), e *Questionário sobre Experiências de Participação* (QEP), de Ferreira & Menezes (2001) (*Anexo 6*).

Apresentar-se-ão, para cada instrumento, os resultados relativos (i) à consistência interna, através da análise da estrutura factorial, do alfa de Cronbach e da análise confirmatória, bem como (ii) ao poder discriminativo dos itens.

Procedeu-se a uma homogeneização dos instrumentos no que respeita ao número de pontos da escala Likert, que passou a contar com 7 pontos, tendo em vista facilitar a sua administração e potenciar a diversidade de respostas dos sujeitos. Para além disso, importará relevar que a adaptação dos instrumentos compreendeu uma fase de pré-teste, que envolveu o preenchimento dos questionários, seguida de uma reflexão falada, com alguns aprendentes dos cursos EFA que não iriam integrar a amostra deste estudo.

A versão portuguesa do SCCI (2002) utilizava uma escala Likert de 6 pontos, referente ao sentimento relativo a cada um dos itens (sendo que 1 equivalia a “nada preocupado, ansioso, pressionado...”, 2 “pouco preocupado, ansioso, pressionado...”, 3 “mais ou menos preocupado, ansioso, pressionado...”, 4 “bastante preocupado, ansioso, pressionado...”, 5 “muito preocupado, ansioso, pressionado...” e 6 “totalmente preocupado, ansioso, pressionado...”). Passou, conforme referido, a usar uma escala de 7 pontos, em que 1 indica que “não é problema nenhum” e 7 que “é um problema muitíssimo grande”. Por outro lado, as duas versões utilizadas neste estudo compreendem um pequeno ajustamento à população adulta que frequentava cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) ou Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Onde a versão portuguesa do

SCCI se referia a “professores, pais e psicólogos” (item 14), a versão dos cursos EFA reporta-se a “mediadores, formadores, familiares e/ou amigos” e a versão do CRVCC a “profissionais RC¹²⁷, formadores, familiares e/ou amigos”.

Também a SPCS, de Zimmerman & Zahniser (1991), utilizava uma escala Likert de 6 pontos, quanto à concordância, de “discordo fortemente” a “concordo fortemente”. Optou-se aqui por uma escala de 7 pontos, mas com recurso ao advérbio de modo “totalmente”: de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”, portanto.

Relativamente ao QEP, de Ferreira & Menezes (2001), que recorria a uma escala com 8 (de “não, nunca” a “muito frequentemente”) e 7 pontos (de “nada frequentemente” a “muito frequentemente”), dependendo dos itens, optou-se por uma escala igual para todos eles, com 7 pontos, entre “nunca” e “muito frequentemente”.

5.1. O STUDENT CAREER CONCERNS INVENTORY, DE SAVICKAS (2002)

O *Student Career Concerns Inventory* (SCCI) é um instrumento que está a ser desenvolvido por Mark Savickas, para avaliação das “preocupações vocacionais”, e que foi traduzido e adaptado à população portuguesa por Gonçalves, Coimbra, Crespo & Ramos (2002). A versão utilizada neste estudo sofreu apenas, como se disse, uma ligeira adaptação à população adulta em percursos EFA ou de RVCC: passou a ser composta por 43 itens (ao invés dos 45 originalmente propostos por Savickas), com uma escala Likert de 7 pontos (contrariamente aos 5 pontos da escala Likert utilizada pelo autor e aos 6 pontos da escala da versão portuguesa).

A estrutura factorial do SCCI inicialmente proposta por Savickas (2002) também foi ligeiramente alterada, considerando-se os 5 factores (contra os 6 originais) obtidos na adaptação à população portuguesa (Ramos *et al.*, 2002a, 2002b):

(1) Confiança: expressa por resultados baixos, está positivamente relacionada com sentimentos de optimismo respeitante à concretização de objectivos e projectos futuros. Decorre da antecipação de porvires e do estabelecimento de continuidade entre comportamentos presentes e resultados futuros. Ao invés, resultados elevados traduzem pessimismo e desesperança.

(2) Convicções pessoais: congregam duas dimensões do pressuposto teórico de Mark Savickas: controlo vocacional e investimento em objectivos. Assim, as

¹²⁷ Profissionais de reconhecimento de competências, conforme já foi mencionado.

convicções pessoais de que aqui se trata, indo mais além do que a mera confiança no futuro, implicam um sentido de responsabilização pelo próprio futuro. Por isso, resultados baixos indicam empreendimento, autocontrolo, autonomia, investimento em objectivos pessoais e assertividade, emergentes de um *locus* de controlo interno. Resultados elevados, por sua vez, indiciam dependência de outros e da sorte, problemas ao nível do autocontrolo, de atitudes decisoriais, da auto-responsabilidade e da assunção de objectivos próprios, decorrentes, por conseguinte, de um *locus* de controlo externo.

(3) Competência interpessoal: este factor associa a escala da competência vocacional e a subescala da cooperação de Savickas. Tal competência não é uma capacidade (*skill*), mas sim um sentimento, emergente da auto-estima, de que se é suficiente para (cor)responder às expectativas e de que, fazendo-o, se contribui para, e coopera com, a comunidade. Crê-se, portanto, que resultados reduzidos apontam para uma atitude vocacional de responsividade, manifestada por intermédio da cooperação com os outros e da contribuição para a sociedade através do desempenho de um papel profissional. Resultados elevados relacionam-se com autopercepções de fraquezas e limitações, problemas de auto-avaliação e/ou manutenção de autonomia excessiva e autofocalização.

(4) Exploração profissional-vocacional: resultados elevados apontam para um reduzido conhecimento de oportunidades de formação e/ou profissionais; já resultados reduzidos indiciam um conhecimento das mesmas oportunidades, bem como melhores planeamento e investimento de, e em, projectos.

(5) Investimento: este factor divide-se em duas subescalas, capacidade de decisão/escolha e investimento em escolhas/planos. Resultados elevados fazem prever indecisão e/ou instabilidade e necessidade de apoio, enquanto resultados reduzidos indicam que os indivíduos fazem escolhas e investimentos dos quais depende a sua maturidade vocacional.

Esta estrutura foi validada por Ramos *et al.* (2002b) numa investigação realizada junto de uma amostra com 245 estudantes de escolas públicas do Norte de Portugal (do 9º.+1 e 10º. ano de escolaridade), com idades compreendidas entre os 14 e os 21 anos. O SCCI “apresenta qualidades psicométricas bastante satisfatórias, com uma consistência interna elevada ($\alpha=.96$) e com uma forte relação entre todos os factores que o compõem” (*op. cit.*). Também neste estudo se confirmam tais qualidades psicométricas, tanto no que se refere às análises factorial (*Quadro 4.06*) e confirmatória (*Quadro 4.07 e Figura 4.01*) como aos valores dos alfas de Cronbach (*Quadro 4.08*).

Ainda que a estrutura obtida se assemelhe, na generalidade (valores a negrito em células sombreadas), à estrutura proposta por Ramos *et al.* (2002b), verifica-se que alguns itens surgiram numa localização não coincidente com a original (valores a negrito sem sombreados), pelo que se optou por transferir para o factor teórico aqueles itens que saturavam de uma forma praticamente equivalente ambos os factores (itens 6, 22, 23, 33, 35 e 43).¹²⁸ Foram eliminados os itens sempre que os valores de saturação obtidos através da análise factorial não possibilitavam a sua transferência para o factor original. (Quadro 4.06)

Quadro 4.06.

Análise factorial do SCCI em componentes principais com rotação varimax (N=168).

Item	Ramos <i>et al.</i>	Factor				
		1	2	3	4	5
16 w q gro fazer	Investimento	,719	,169	,142	,211	,132
19 o que quero na vida	Convicções	,668	,207	7,313E-03	,128	,311
26 identificar objectivos	Convicções	,625	,276	,199	,282	,252
27 assumir objectivos	Convicções	,624	,349	,220	,190	,151
17 escolhas afectam futuro	Confiança	,572	-1,655E-02	,126	,381	1,527E-02
18 manter crenças	Convicções	,557	,293	9,294E-04	2,753E-02	,138
24 sonhar war nqilo escolher	Investimento	,549	-9,042E-02	,339	9,299E-02	,124
23 decidir o q gro fazer na vida	Investimento	,546	,189	,517	6,331E-02	4,522E-02
2 aprender contar comigo	Convicções	,532	,322	-4,520E-02	,315	9,470E-02
3 decidir por mim mm	Convicções	,494	,250	,226	,412	-7,700E-02
11 responsabili// actos	Convicções	,481	,376	,158	-,101	,334
42 identificar valores importantes	Competência	,473	,312	,313	-,142	,417
15 nomear profissões capc//s interesses	Investimento	,441	,237	,318	,183	,219
36 confiança em mim pp	Competência	,308	,708	,183	,138	4,673E-02
37 ter ideia clara personali//	Competência	,258	,682	,191	,172	,196
21 fazer coisas c/ consciência	Competência	,355	,664	,229	1,765E-02	,112
10 agir impulsivamente	Convicções	9,029E-02	,651	-5,600E-02	,240	3,173E-02
5 relacionar-me dif.s pxas	Competência	4,082E-02	,589	,113	-2,977E-02	,164
20 projectos de grupo	Competência	6,636E-02	,588	,271	9,372E-02	,325
4 agir amigável	Competência	,225	,561	8,152E-02	-4,017E-03	,302
35 esforçar-me p/ ter sucesso	Convicções	,500	,531	,282	5,196E-02	,155
29 aprender c/ os meus erros	Competência	1,553E-03	,523	,440	8,130E-02	-1,707E-02
40 cumprir os meus deveres c/ eficiência	Convicções	,367	,508	,293	3,119E-02	,263

¹²⁸ Valores sombreados e a itálico.

Quadro 4.06. (Cont.)

Análise factorial do SCCI em componentes principais com rotação varimax (N=168).

Item	Ramos <i>et al.</i>	Factor				
		1	2	3	4	5
34 comprometer-me atingir objectivos	Convicções	,328	,461	,431	,122	5,575E-02
14 discutir proj de vida	Exploração	,433	,457	2,434E-02	2,271E-03	,180
22 explorar profissões podem interessar	Exploração	,267	,390	,276	4,114E-02	,286
31 planear ter acesso prof	Investimento	,246	,135	,683	,372	1,375E-02
39 realizar form nec p/ a profissão + gosto	Investimento	6,917E-02	,206	,631	,134	,276
32 educ form nec prof escolhida	Investimento	,232	,130	,617	6,387E-02	,162
30 entrevistar pxas prof.s q eu gosto	Exploração	5,545E-02	,172	,599	,116	8,239E-02
33 ver um futuro c/ sucesso	Confiança	,108	7,600E-02	,557	,533	,142
28 orgulhoso w bem feito	Competência	,381	,346	,467	2,802E-02	-,106
9 esperar bom futuro	Confiança	9,220E-02	-4,014E-03	,196	,722	,196
8 trabalho + adequado mim	Investimento	,156	,157	,276	,680	5,905E-02
25 preparar-me p/ o futuro	Confiança	,243	,285	,366	,534	,105
1 pensar como será futuro	Confiança	,152	-4,736E-02	-,102	,506	3,350E-02
7 reconhecer talentos capaci//s	Investimento	,259	,450	,336	,504	-3,557E-02
6 aprender dif.s profissões	Exploração	-4,945E-02	,257	7,616E-02	,464	,444
38 explorar formações nec difs profissões	Exploração	7,765E-02	,136	,392	,254	,653
13 compromissos outros	Competência	,382	,222	3,100E-04	,126	,604
41 relacionar conheci/ de m pp c/ profs	Convicções	,154	,414	,254	,239	,533
12 preoc necessi//s outros	Competência	,211	,112	-2,721E-03	9,547E-02	,498
43 activi//s lazer e voluntariado	Investimento	,325	,121	,410	-,226	,444

No que à análise confirmatória diz respeito, é importante referir, desde logo, que conduziu à eliminação do item 1 (“Pensar como será o meu futuro”), na medida em apresentou uma saturação inferior a .30. De resto, valerá a pena notar que a complexidade do instrumento, traduzida em índices de ajustamento relativamente baixos (GFI e AGFI), justificou a análise confirmatória, independente, das cinco escalas que compõem o SCCI. Assim, podem considerar-se satisfatórios os índices de ajustamento obtidos (*Quadro 4.07*) e crer legítima a utilização do SCCI neste estudo.¹²⁹ (*Figura 4.01*)

Todas as escalas têm um valor de alfa satisfatório (superior a .60), sendo que o valor mais baixo, .68, verifica-se na escala da “exploração profissional-vocacional”, facto que poderá ser explicado pelo reduzido número de itens que constitui a escala, apenas três (*Quadro 4.08*).

Quadro 4.07.

Índices de ajustamento do SCCI e das 5 escalas que o compõem.

	SCCI	Escalas do SCCI				
		cpes	cintp	inv	conf	expl
RMR ¹³⁰	.135	.065	.068	.077	.000	.000
GFI ¹³¹	.786	.948	.947	.977	1.000	1.000
AGFI ¹³²	.739	.902	.894	.930	—	—
CFI ¹³³	.828	.966	.954	.969	1.000	1.000
RMSEA ¹³⁴	.085	.076	.093	.085	.463	.395

¹²⁹ Note-se, a propósito, que foi testada uma validação da estrutura interna do instrumento coincidente com o modelo teórico proposto por Ramos *et al.* (2002b); no entanto, verificaram-se índices de ajustamento mais elevados e satisfatórios para a estrutura decorrente da análise factorial.

¹³⁰ *Root mean square residual.*

¹³¹ *Goodness of fit index.*

¹³² *Adjusted goodness of fit index.*

¹³³ *Comparative fit index.*

¹³⁴ *Root mean square error of approximation.*

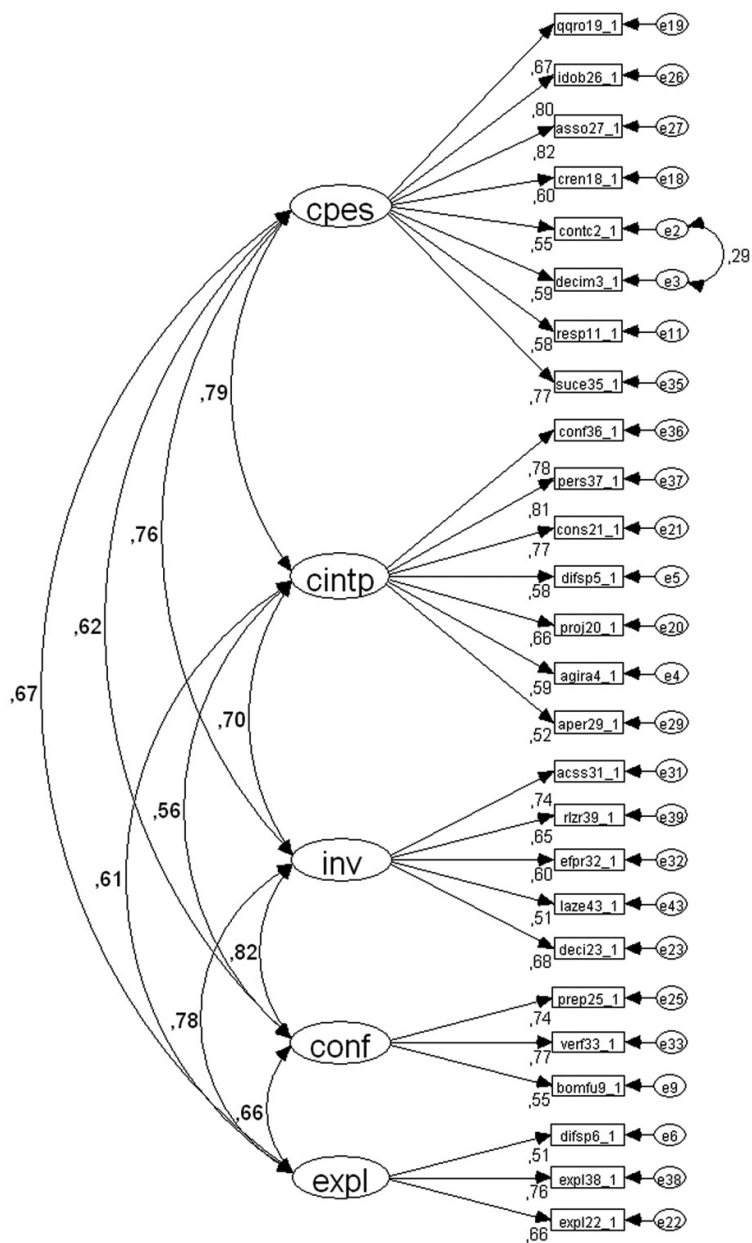


Figura 4.01. Diagrama do SCCI obtido através de análise confirmatória.

Quadro 4.08.

Valores do alfa de Cronbach para os 5 factores do SCCI, comparativamente com os resultados obtidos por Ramos et al. (2002b).

Factores	Exemplos	Nº. de itens	α de Cronbach	
			1ª. adm. N=168	Ramos <i>et al.</i> N=245
Convicções pessoais	Ter uma ideia clara sobre o que quero na vida. Assumir seriamente os meus objectivos.	8	.87	.92
Competência	Ter uma ideia clara acerca da minha personalidade. Relacionar-me com diferentes tipos de pessoa.	7	.86	.90
Investimento	Planear como ter acesso à profissão que escolher. Realizar a formação necessária para a profissão que mais gosto.	5	.77	.90
Confiança	Esperar que tenha um bom futuro. Ver (planear) um futuro com sucesso.	3	.73	.76
Exploração profissional-vocacional	Explorar o tipo de formação necessária para as diferentes profissões. Explorar as várias profissões que me podem interessar.	3	.68	.79

Quanto à análise do poder discriminativo dos itens, calculado a partir da percentagem de escolha de cada alternativa de resposta, pode concluir-se que um conjunto de 7 itens apresenta uma concentração de escolhas superior a 60%, mas, em todo o caso, inferior a 80%, na opção 1, que, neste instrumento, significa “não é problema nenhum”. No entanto, e admitindo que essa concentração talvez se deva a um factor de deseabilidade social, concluir-se-á que a maioria dos itens tem um poder discriminativo adequado e satisfatório.

5.2. A **SOCIOPOLITICAL CONTROL SCALE**, DE ZIMMERMAN & ZAHNISER (1991)

A *Sociopolitical Control Scale* (SPCS) é uma escala composta por duas subescalas: competência de liderança, relacionada com competências específicas, e controlo político, referente às expectativas de participação. Convirá notar que, ainda que não meçam todos os seus aspectos, as duas subescalas associadas representam uma parte significativa do controlo sociopolítico (Zimmerman & Zahniser, 1991).

De acordo com os autores, a SPCS possibilita a determinação de quatro perfis teóricos:

(1) Elevada competência de liderança e elevado controlo político: indicará provavelmente indivíduos que revelam já um desenvolvimento de competência participativa e de empoderamento¹³⁵ psicológico.

(2) Elevada competência de liderança e reduzido controlo político: dirá respeito àqueles que, mesmo portadores de competências de liderança, não crêem que um indivíduo possa influenciar decisões políticas.

(3) Reduzida competência de liderança e elevado controlo político: caracteriza aqueles outros que, podendo ser activistas, não são promotores da acção de outrem.

(4) Reduzida competência de liderança e reduzido controlo político: este perfil é congruente com a alienação, não envolvimento ou até desinteresse por aspectos da comunidade.

O controlo sociopolítico refere-se às crenças acerca das capacidades e eficácia pessoais nos sistemas social e político, tal como, crença de que o indivíduo pode influenciar as decisões políticas, liderar um grupo ou organizar um conjunto de vizinhos. Um baixo controlo sociopolítico indicia alienação da vida da comunidade, apreensão relativamente à participação nas organizações comunitárias e não envolvimento nas decisões políticas locais. Será importante referir, todavia, que o controlo sociopolítico é apenas um de três factores do controlo percebido (dimensão que inclui componentes da personalidade, cognitivas e motivacionais), bem como o controlo pessoal e o interpessoal. Na verdade, um indivíduo pode ter um elevado controlo interpessoal e um reduzido controlo sociopolítico. (Zimmerman & Zahniser, 1991)

A SPCS distingue-se de outras medidas globais do controlo percebido pelo facto de

¹³⁵ Vd. nota 31 [Capítulo 1].

as suas subescalas se referirem à acção no domínio público e se relacionarem com o constructo teórico de competência participativa, que consiste numa combinação de atitudes, entendimentos e capacidades necessárias a um desempenho efectivo no ambiente sociopolítico. Ainda de acordo com o mesmo autor, a competência participativa compreende três elementos que se interseccionam: (i) competência percebida e auto-eficácia, (ii) construção de um entendimento crítico do ambiente sociopolítico e (iii) conjunto de recursos pessoais e colectivos para a acção política. De facto, prevê-se que a participação na vida comunitária esteja directamente relacionada com o controlo sociopolítico, que é provavelmente uma componente crítica do empoderamento psicológico, que se caracteriza por competência pessoal, controlo e vontade de exercer controlo sobre a própria vida. (Zimmerman & Zahniser, 1991)

Conclui-se que a SPCS representa dois aspectos centrais da competência participativa, a competência percebida e a auto-eficácia, bem como dois aspectos do empoderamento psicológico, crença na competência e eficácia pessoais e vontade de envolvimento em actividades tendo em vista uma satisfação intrínseca, o exercício de controlo no ambiente social e político (*op. cit.*).

Como antes mencionado, a escala original de Zimmerman & Zahniser (1991) recorria a uma escala Likert de 6 pontos (variando entre “discordo fortemente” e “concordo fortemente”); neste estudo, passou a utilizar uma escala de 7 pontos, também quanto à concordância, mas substituindo o advérbio “fortemente” por “totalmente”.

A análise factorial em componentes principais, após rotação *varimax*, da SPCS, evidenciou uma nova estrutura da escala composta por três factores bem definidos e teoricamente consistentes: (i) competência e interesse políticos (confiança), (ii) alienação pessoal e (iii) desconfiança na responsividade do sistema. Foram eliminados os itens 3 e 15, pelo facto de não saturarem qualquer factor, bem como o item 12, uma vez que a sua inclusão no novo factor não oferecia consistência teórica nem tão-pouco interna [além do mais, a sua saturação era reduzida e semelhante em dois dos factores, .313 e .296]. (*Quadro 4.09*)

Pode considerar-se que a análise confirmatória (*Figura 4.02*) atestou a validade da estrutura interna da escala, com índices de ajustamento bastante satisfatórios (*Quadro 4.10*).¹³⁶ Para além disso, motivou a eliminação dos itens 16 e 11, na medida em que a saturação de ambos era inferior a .30. No que respeita aos valores de alfa

¹³⁶ Também aqui se testou a estrutura teórica original do instrumento, no entanto, os índices de ajustamento não foram, uma vez mais, satisfatórios.

de Cronbach, convirá salientar que são satisfatórios (superior a .60), à excepção do verificado para a subescala da “desconfiança na responsividade do sistema”, que, contudo, é constituída apenas por 3 itens (*Quadro 4.11*).

Pelo facto de nenhum item ter apresentado uma concentração de respostas superior a 60%, pode concluir-se que todos os itens revelam um elevado poder discriminativo.

Quadro 4.09.

Análise factorial da SPCS em componentes principais com rotação varimax (N=168).

	Escala original	Factor		
		1	2	3
10 líder nos grupos	Liderança	,689	7,253E-02	-8,975E-02
13 organizar pessoas fazer coisas	Liderança	,619	1,603E-02	-,126
4 outras pxas seguem ideias	Liderança	,584	,150	-,159
14 pxas como eu bem qualificadas participar	Controlo político	,554	-,182	,234
1 líder a seguidor	Liderança	,522	-8,729E-02	-,205
16 mtas formas influenciar governo faz	Controlo político	,495	-09,730E-02	,269
11 gosto de participar politica/ funciona/ governo	Controlo político	,443	-,399	8,325E-02
9 eleições locais importantes preocupar c/ elas	Controlo político	9,916E-03	,705	,110
8 prefiro n/ tentar bom a fazê-la	Liderança	8,104E-02	,631	,135
7 assuntos orgs locais participo ou não	Controlo político	1,649E-03	,625	5,744E-02
6 problema outra px resolver n/ me incomodar	Liderança	-2,504E-03	,608	1,443E-02
3 compreensão boa assuntos políticos	Controlo político	,296	-,308	-6,562E-02
15 difícil falar em frente a um grupo	Liderança	-,126	,213	,108
2 políticos governo complicados perceber o q se passa	Controlo político	-,129	-7,380E-03	,658
5 quem ganha eleições faz o q quer	Controlo político	-5,066E-02	,141	,649
17 > parte políticos n/ me ouviria independente/ fizesse	Controlo político	9,383E-02	,209	,629
12 outra px assumisse liderança grupo	Liderança	-,163	,296	,313

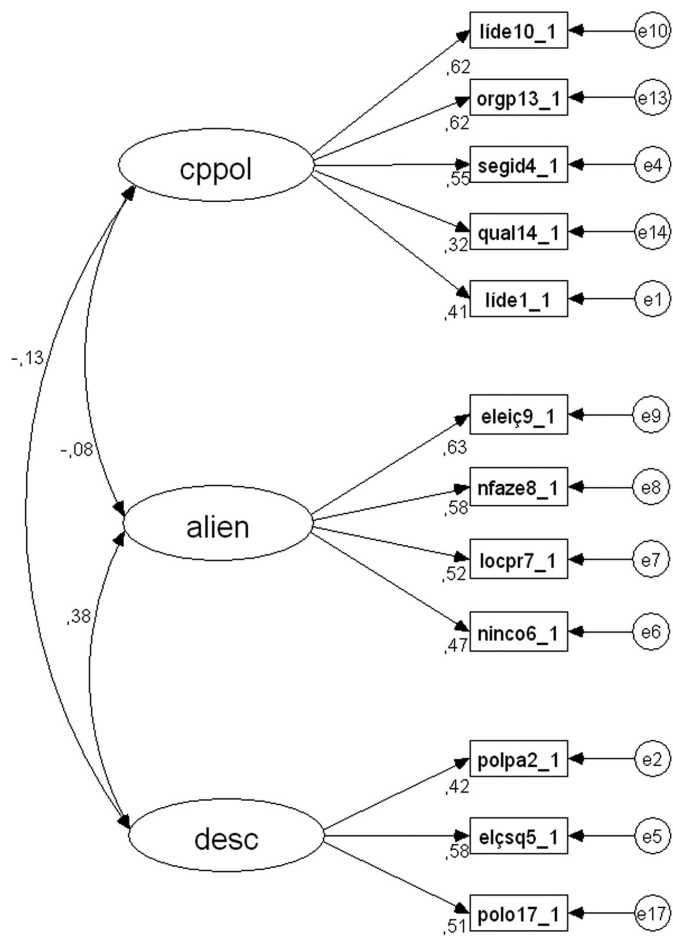


Figura 4.02. Diagrama da SPCS obtido através de análise confirmatória.

Quadro 4.10.
Índices de ajustamento da SPCS.

	SPCS
RMR	.191
GFI	.954
AGFI	.929
CFI	.982
RMSEA	.020

Quadro 4.11.

Valores do alfa de Cronbach para os 3 factores da SPCS.

Factores	Exemplos	Nº. itens	α de Cronbach
			1ª. adm. N=168
Competência e interesse políticos (confiança)	Sou frequentemente um líder nos grupos. As pessoas como eu são geralmente bem qualificadas para participar em actividades e tomadas de decisão políticas relativas ao nosso país.	5	.62
Alienação pessoal	Prefiro não tentar fazer alguma coisa quando sinto que não sou bom(a) a fazê-la. Há tantas pessoas que se envolvem em assuntos e organizações locais, que não é importante se participo ou não.	4	.63
Desconfiança na responsividade do sistema	Difícilmente faz alguma diferença em quem eu voto, uma vez que quem quer que ganha as eleições faz aquilo que quer. Por vezes, os políticos e o governo parecem tão complicados que uma pessoa como eu não consegue realmente compreender o que se passa.	3	.51

5.3. O QUESTIONÁRIO SOBRE EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO, DE FERREIRA & MENEZES (2001)

O Questionário sobre Experiências de Participação (QEP) pretende ser “um instrumento [...] do tipo papel e lápis, simples, que consiga evidenciar as experiências de participação dos sujeitos em associações e outras estruturas da sociedade civil, bem como a qualidade desenvolvimental dessas experiências” (Ferreira & Menezes, 2003). Trata-se de um instrumento subsidiário dos pressupostos teóricos de Lind, sendo mesmo decorrente do questionário ORIGIN/u do mesmo autor (*op. cit.*).

O QEP é composto por duas partes. Na primeira, pede-se ao sujeito que refira experiências de participação, e respectiva duração, em estruturas da sociedade civil, designadamente, associações (de estudantes, trabalhadores, pais ou condóminos, juvenis, religiosas, desportivas ou recreativas), partidos políticos, movimentos sociais — a que se acrescentaram, na versão utilizada neste estudo, cooperativas e cursos de formação. A segunda é relativa à experiência de envolvimento que os respondentes consideram ser a mais significativa. Esta parte subdivide-se, então, em duas escalas. A primeira, designada “acção”, compreende oportunidades de envolvimento activo em diferentes tipos de acções reais relevantes (como por exemplo, procurar informação, participar em, e organizar, actividades e tomar decisões).

A segunda escala, da “reflexão”, relaciona-se com a frequência de oportunidades de partilha e confronto de perspectivas, num ambiente apoiante, desafiante e reflexivo (“havia reflexão e eram analisados diferentes pontos de vista?”, “... as opiniões em conflito davam origem a novas formas de ver as questões?”, “eram abordados problemas reais e/ou do seu quotidiano?”, etc.). (*op. cit.*)

A escala Likert do QEP neste estudo é constituída sempre por 7 pontos (entre “nunca” e “muito frequentemente”), tal como o original de Ferreira & Menezes (2001), que apenas recorria a 8 pontos na escala “acção” (entre 0, “não, nunca”, e 7, “muito frequentemente”).¹³⁷

No caso do QEP, é de salientar que a estrutura que obteve índices de ajustamento mais adequados na análise confirmatória foi a teórica (e não aquela decorrente da análise factorial), pelo que é essa que aqui se apresenta (*Quadro 4.12 e Figura 4.03*). Os valores dos alfas de Cronbach para ambas as escalas são, de resto, satisfatórios (*Quadro 4.13*).

Quadro 4.12.
Índices de ajustamento do QEP.

	QEP
RMR	.157
GFI	.918
AGFI	.854
CFI	.919
RMSEA	.096

¹³⁷ *Vd. Anexo 6, ponto 2.3., alíneas a) a e).*

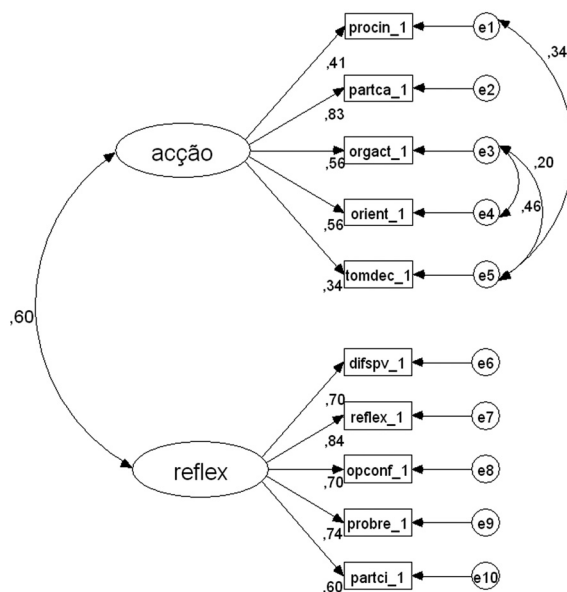


Figura 4.03. Diagrama do QEP obtido através de análise confirmatória.

Quadro 4.13.

Valores do alfa de Cronbach para os 2 factores em ambas as administrações.

Factores	Exemplos	Nº itens	α de Cronbach	
			1ª. adm. N=117	Ferreira & Menezes, N=237
Acção	Participar em actividades (como por exemplo, petições, protestos, festas, reuniões, assembleias, debates, tomadas públicas de posição, etc.). Orientar ou gerir uma equipa encarregada da organização de actividades (como por exemplo, petições, protestos, festas, reuniões, assembleias, debates, tomadas públicas de posição, etc.).	5	.73	.86
Reflexão	...havia reflexão e eram analisados diferentes pontos de vista? ...as opiniões em conflito davam origem a novas formas de ver as questões?	5	.83	.73

Quanto ao poder discriminativo dos itens, importa dizer que nenhum apresentou uma concentração de respostas superior a 60%, de modo que o QEP revela ser também um questionário com validade para este estudo.

123456

ANÁLISE DE DIFERENÇAS E DE MUDANÇAS
AO LONGO DO TEMPO

Tendo em vista a facilitação da inteligibilidade do texto, apresentar-se-ão quadros apenas quando se registarem diferenças significativas, assim como os resultados pormenorizados apenas da primeira observação.

Utilizar-se-á, ainda, o método diferencial, tomando como factores diferenciadores o género, a idade e a oferta EFA frequentada por cada aprendente.

1. DIFERENÇAS DE GÉNERO E IDADE

A exploração das diferenças nas várias dimensões do desenvolvimento vocacional e da cidadania constitui uma forma de analisar a validade dos constructos e das medidas utilizadas. Note-se, no entanto, que só se realizará e apresentará este procedimento relativamente à primeira administração dos instrumentos.

1.1. DIFERENÇAS DE GÉNERO E IDADE NO SCCI

Não foram encontradas diferenças significativas, em termos de género e idade, nas respostas à primeira administração do SCCI.

1.2. DIFERENÇAS DE GÉNERO E IDADE NA SPCS

Foram encontradas diferenças significativas, nas respostas à primeira administração da escala, quer de género, para as variáveis “competência e interesse políticos” ($p=.025$) e “desconfiança na responsividade do sistema” ($p=.049$), quer na interacção entre sexo e grupo etário, mas, desta vez, apenas ao nível da dimensão “desconfiança na responsividade do sistema” ($p=.006$) (*Quadro 5.01*).

Quadro 5.01.
Efeitos significativos do grupo etário e do género nos resultados da 1ª. administração da SPCS (N=168).

Fonte	Variável	Σ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	Sig.
SEX	competência e interesse políticos	7,153	1	7,153	5,105	,025
	alienação pessoal	,685	1	,685	,361	,549
	desconfiança na responsividade do sistema	8,362	1	8,362	3,945	,049
SEX * GRPETÁR	competência e interesse políticos	,248	2	,124	,088	,915
	alienação pessoal	4,311	2	2,156	1,136	,324
	desconfiança na responsividade do sistema	22,348	2	11,174	5,272	,006

Este efeito de interacção (simbolizado pelo asterisco no *Quadro 5.01*) traduz-se em apenas se verificarem diferenças significativas em função do género dos aprendentes somente para os grupos 1 (18-29 anos) ($F_s \geq 7,775$; $p \leq 0,007$) e 2 (30-39 anos) ($F_s \geq 8,803$; $p \leq 0,004$). Em ambos os grupos, as mulheres obtiveram resultados significativamente mais elevados (*Quadro 5.02*).

Quadro 5.02.
Médias e erros-padrão para a variável “desconfiança na responsividade do sistema” em função do género dos aprendentes dos grupos etários 1 e 2.

Variável dependente	Grupo etário	Sexo	Média	Erro-padrão
Desconfiança na responsividade do sistema	1	1 masculino	3,931	,283
		2 feminino	4,989	,253
Desconfiança na responsividade do sistema	2	1 masculino	3,808	2,97
		2 feminino	4,952	2,46

1.3. DIFERENÇAS DE GÉNERO E IDADE NO QEP

Não foram encontradas diferenças de género e idade na primeira administração do QEP (que coincidiu com a segunda administração do SCCI e da SPCS).

2. DIFERENÇAS ENTRE CURSOS EFA E RVCC

2.1. DIFERENÇAS ENTRE CURSOS EFA E RVCC NO SCCI

Não foram encontradas diferenças significativas entre cursos EFA e RVCC na primeira administração do SCCI.

2.2. DIFERENÇAS ENTRE CURSOS EFA E RVCC NA SPCS

Não foram encontradas diferenças significativas entre cursos EFA e RVCC na primeira administração da SPCS.

2.3. DIFERENÇAS ENTRE CURSOS EFA E RVCC NO QEP

Não foram encontradas diferenças significativas entre cursos EFA e RVCC na primeira administração do QEP (que coincidiu com a segunda administração do SCCI e da SPCS, conforme referido).

3. MUDANÇAS NO TEMPO

Relativamente às mudanças no tempo, optou-se por considerar separadamente a evolução dos grupos das duas ofertas EFA, na medida em que nos cursos se realizaram três momentos de observação, ao passo que no C4LS apenas dois.

3.1. MUDANÇAS NOS RESULTADOS DOS APRENDENTES DOS CURSOS EF@SQOOP

Quanto à análise de variância em medidas repetidas das respostas efectuadas pelos participantes dos cursos EF@scoop (cursos EFA da UniNorte), em três momentos de observação, há a registar mudanças ao nível das seguintes dimensões: “convicções pessoais” ($p=.018$); “desconfiança na responsividade do sistema” ($p=.022$); “reflexão” ($p=.031$).

Quanto às “convicções pessoais”, a mudança só é significativa entre a primeira e segunda administração ($p=.041$), registando-se uma diminuição da média dos resultados obtidos (*Quadro 5.03*).

Quadro 5.03.

Médias e erros-padrão para as “convicções pessoais” nas três administrações.

Administração	Média	Erro-padrão
1	1,719	,108
2	1,469	,078
3	1,622	,106

Relativamente à “desconfiança na responsividade do sistema”, verifica-se um aumento seguido de uma diminuição da média dos resultados. Contudo, e ainda que de acordo com os testes multivariados a mudança seja significativa, não é possível perceber, com base nos univariados, qual o sentido das diferenças. (*Quadro 5.04*)

Quadro 5.04.

Médias e erros-padrão para a “desconfiança na responsividade do sistema” nas três administrações.

Administração	Média	Erro-padrão
1	4,596	,237
2	5,207	,219
3	4,696	,202

No que diz respeito à “reflexão”, pode verificar-se que houve um aumento na média das respostas (*Quadro 5.05*).

Quadro 5.05.

Médias e erros-padrão para a “reflexão” nas duas administrações.

Administração	Média	Erro-padrão
1	4,316	,151
2	4,751	,225

Quadro 5.06.

Médias das diferentes dimensões nas 3 administrações aos EF@sqoop.

	1ª. adm.	2ª. adm.	3ª. adm.
Convicções pessoais	1,719	1,469	1,622
Competências interpessoais	1,600	1,575	1,609
Investimento	2,002	1,913	1,987
Confiança	2,826	2,704	2,881
Exploração	2,278	1,911	1,996
Competência e interesse políticos	3,542	3,160	3,111
Alienação pessoal	3,422	3,206	2,967
Desconfiança na responsividade do sistema	4,596	5,207	4,696
Acção	—	4,339	4,490
Reflexão	—	4,316	4,751

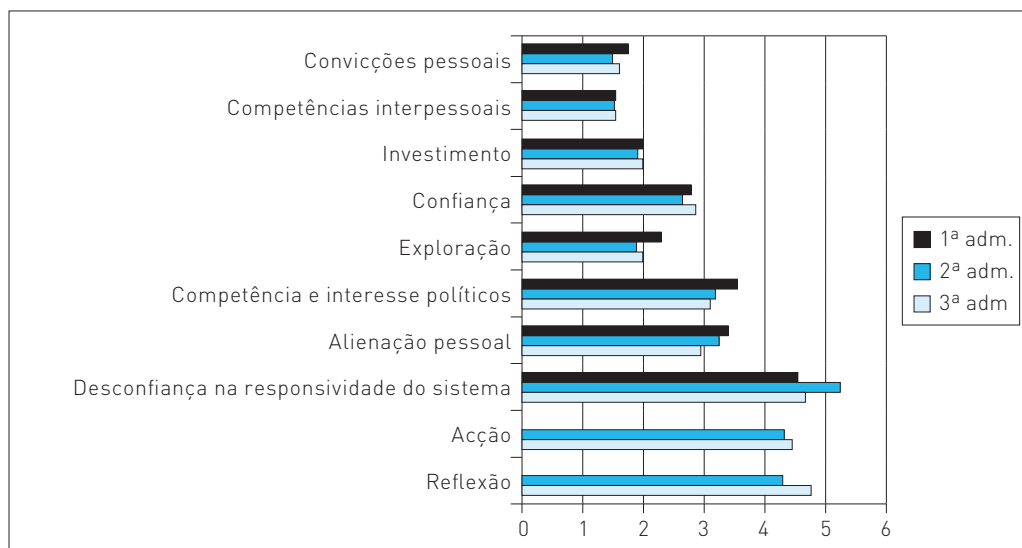


Figura 5.01. Mudanças no tempo obtidas nos cursos EFA.

3.2. MUDANÇAS NOS RESULTADOS DOS APRENDENTES DO C4LS

Quanto à análise de variância em medidas repetidas das respostas efectuadas pelos participantes do C4LS (Centro Cooperativo de Certificação de Competências Luís Silva — CRVCC da UniNorte), em dois momentos de observação, há a registar mudanças apenas ao nível da dimensão “desconfiança na responsividade

do sistema” ($p=.04$), cujas médias diminuíram entre a primeira e a segunda administrações (Quadro 5.07).

Quadro 5.07.

Médias e erros-padrão para a “desconfiança na responsividade do sistema” nas duas administrações.

Administração	Média	Erro-padrão
1	4,644	,300
2	3,977	,261

Quadro 5.08.

Médias das diferentes dimensões nas 2 administrações ao C4LS.

	1ª. adm.	2ª. adm.
Convicções pessoais	1,647	1,829
Competências interpessoais	1,625	1,665
Investimento	2,122	2,103
Confiança	2,977	2,529
Exploração	2,155	1,954
Competência e interesse políticos	3,738	4,034
Alienação pessoal	2,670	2,672
Desconfiança na responsividade do sistema	4,644	3,977

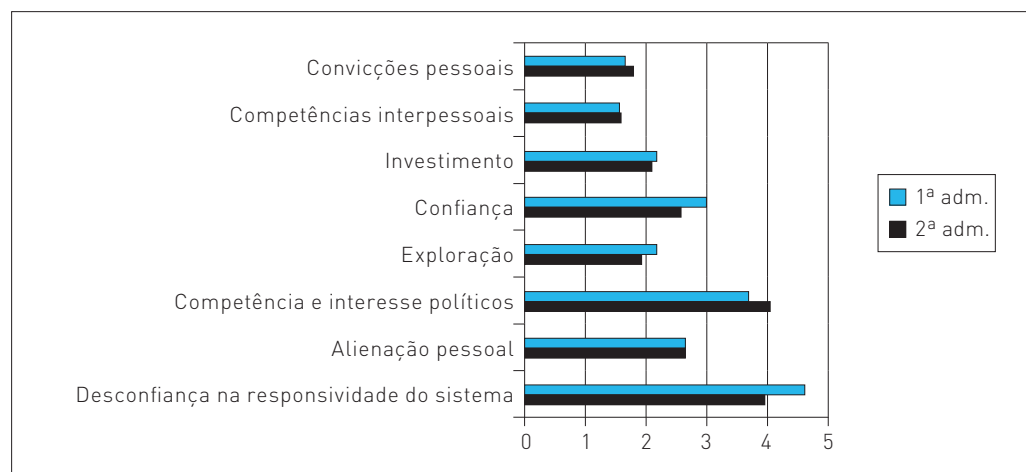


Figura 5.02. Mudanças no tempo obtidas no C4LS.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de se proceder à análise dos resultados nas dimensões que compõem o SCCI é importante observar que, neste instrumento, valores elevados estão associados a pessimismo, desesperança, dependência dos outros, autopercepções de fraquezas e limitações, reduzido conhecimento de oportunidades vocacionais, indecisão, instabilidade, necessidade de apoio; ao invés, resultados reduzidos indiciam optimismo em relação ao futuro, empreendimento, autocontrolo, autonomia, atitude vocacional de responsividade, conhecimento da estrutura de oportunidades, realização de escolhas e investimentos.

De uma forma geral, então, assiste-se a um decréscimo das médias no SCCI, quer nos EF@scoop quer no C4LS, se bem que neste se verifique um aumento muito ligeiro nas dimensões “convicções pessoais” e “competências interpessoais”. As variações mais expressivas¹³⁸ ocorrem, todavia, nas dimensões “convicções pessoais” e “exploração”, nos cursos EFA, e “confiança” e “exploração”, no C4LS. Poderia dizer-se, portanto, que, em termos do desenvolvimento vocacional, a principal mudança, nos EF@scoop, se dá ao nível da exploração (com uma variação próxima das quatro décimas) e, no C4LS, da confiança (na ordem das quatro décimas e meia). Será a “cruza” dos indicadores suportada pelas diferentes características das intervenções? Será que a característica principal dos cursos EFA é mesmo a promoção da exploração vocacional-profissional e do conhecimento da estrutura de oportunidades? De facto, ela é intencionalmente promovida através da realização de projectos pessoais (escolar e profissionalmente) qualificantes (as PAPIS, na UniNorte), de enquadramentos (ou mini-estágios) em contextos reais de trabalho (vd. Capítulos 2 e 6). Já o processo de RVCC parece contribuir de forma considerável para a promoção da confiança dos aprendentes em relação ao futuro vocacional. Esta mudança dever-se-á à característica essencial e intrinsecamente autonomizante desta oferta EFA? Ou até ao facto de o RVCC ser compatível com o exercício de uma actividade profissional e mesmo com a possibilidade de os aprendentes conseguirem um emprego no decurso do processo (vd. CIDEC, 2004)?

Nos EF@scoop, globalmente, os resultados são mais baixos¹³⁹ do que no C4LS, tanto na primeira como na segunda administração. Para além disso, e também na generalidade, as mudanças são mais acentuadas naqueles. Qual(is) a(s) razão(ões) para que tal aconteça? Poderá dever-se à maior intensidade da intervenção? Ao facto de neles ser mais evidente, para os aprendentes, a priorização dos processos

¹³⁸ Configuram este critério variações superiores a duas décimas.

¹³⁹ E, portanto, mais positivos.

psicológicos (conforme se verá no capítulo seguinte)? Mas por que razão, à partida, os resultados são mais baixos nos cursos, sabendo, para mais, que para esses são seleccionados, essencialmente, os aprendentes que revelam necessidade de formação para validarem todas as competências do plano curricular? Não será, porém, influente o facto de muitos dos aprendentes dos cursos B3 e NII já terem realizado, com sucesso, um curso B2 e NI?

Relativamente aos EF@scoop, única intervenção na qual se realizaram três administrações, pode observar-se, contudo, que, em todas as dimensões do SCCI, sem excepção, se verifica um aumento entre a segunda e a terceira administrações. A que se deverá este aumento? Poderá constituir um efeito da formação? E, neste caso, será que, como nessa fábula de Mia Couto, é a “boa intenção” que acaba por vitimar aqueles que se tenta “salvar”?¹⁴⁰ Ou representará um efeito associado ao tamanho mais reduzido da amostra? Ou até à “habituação” ao instrumento de avaliação?¹⁴¹ Parece, no entanto, lícito concluir que os resultados indiciam o desenvolvimento vocacional dos aprendentes.

Já no que respeita às subescalas da SPCS, observa-se um efeito contrário nas duas ofertas, isto porque se, nos EF@scoop, se assiste, por um lado, a um decréscimo na “competência e interesse políticos” e na “alienação pessoal” e, por outro, a um aumento na “desconfiança na responsividade do sistema”, no C4LS, o decréscimo acontece precisamente nesta última dimensão, invertendo-se a tendência em ambas as restantes dimensões. Em relação ao SCCI, as variações na SPCS são mais expressivas (e, por isso, sempre superiores a duas décimas), à excepção apenas da dimensão “alienação pessoal”, no C4LS, cujo aumento é de apenas duas milésimas.

Nos EF@scoop regista-se, então, uma redução da “competência e interesse políticos”, bem como da “alienação pessoal”, tanto no primeiro como no segundo trimestres. E, de facto, se a segunda é facilmente justificável, já que os cursos constituem um processo de integração num grupo de pares, numa entidade, num sistema nacional de EFA, etc., já a primeira parece não o ser. Por que razões diminuem a competência e o interesse na política? Será devido à verificação do quanto não se

¹⁴⁰ Valerá certamente a pena reproduzir as palavras do autor: “um macaco passeava-se à beira de um rio, quando viu um peixe dentro de água. Como não conhecia aquele animal, pensou que estava a afogar-se. Conseguiu apanhá-lo e ficou muito contente quando o viu aos pulos, preso nos seus dedos, achando que aqueles saltos eram sinais de uma grande alegria por ter sido salvo. Pouco depois, quando o peixe parou de se mexer e o macaco percebeu que estava morto, comentou — que pena eu não ter chegado mais cedo!” (Couto, 2000)

¹⁴¹ De facto, os resultados dos grupos de discussão focalizada (apresentados no capítulo subsequente) não faziam prever este “retrocesso”, nem permitem sequer justificá-lo.

“sabia” em termos de cidadania? Será que o maior conhecimento das coisas públicas conduz, também, ao aparente “desinteresse”? Parece corroborar esta suspeita o facto de, inicialmente, a formação tender a contribuir para o aumento significativo (cerca de seis décimas) da “desconfiança na responsividade do sistema”, ainda que, no segundo trimestre, os valores se aproximem claramente do inicialmente observado. Contrariamente, o primeiro trimestre do C4LS compreende uma diminuição de quase sete décimas nesta dimensão. Para além disso, o processo de RVCC parece contribuir para um aumento da “competência e interesse políticos”. Porque é que os cursos EFA e o RVCC produzem resultados significativamente distintos nesta dimensão, contribuindo aqueles para a sua diminuição e este para o seu aumento? Curiosamente, a “alienação pessoal” quase não sofre oscilação. Dado este que parece confirmar o resultado dos grupos de discussão focalizada (vd. Capítulo 6), já que, de facto, a interacção grupal, o saber-viver juntos assumem um cariz mais manifesto nos cursos EFA.

Interessará, certamente, registar o aumento, nos EF@scoop, em ambas as dimensões do QEP: “acção” e “reflexão”. Uma vez que, neste estudo, se operacionalizou a avaliação do desenvolvimento da cidadania (e, portanto, do controlo sociopolítico, do empoderamento psicológico) através do recurso à SPCS e ao QEP, pode dizer-se, com segurança, que as intervenções contribuíram para essa dimensão central do desenvolvimento humano? De facto, parece que não. No entanto, afigura-se relevante a consabida dificuldade de produzir mudanças a este nível (Itzhaky & York, 2000: 412), na medida em que se pode verificar o facto de as pessoas estarem motivadas para participar no “seu” ambiente e não no sistema político em geral (Smith & Propst, 2001). Crê-se, contudo, que a participação, a tomada de decisões em grupo e, afinal, ambas as ofertas EFA, constituem processos de empoderamento (Perkins & Zimmerman, 1995). Essa parece ser, de resto, a grande conclusão do Relatório Nacional de avaliação dos cursos EFA (vd. Couceiro & Patrocínio, 2002).

Parece importante ter presente, e considerando para mais as conclusões emergentes da realização dos grupos de discussão focalizada, que “os efeitos da formação são, regra geral, incertos e, frequentemente, os [...] mais importantes são os não previstos.” (Canário, 2000: 114)

123456

GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA

Os grupos de discussão focalizada¹⁴² são entrevistas em grupo nas quais os participantes, entre seis a oito, normalmente, com qualificação similar, discutem tópicos lançados pelo moderador, um profissional qualificado (Morgan, 1998).

Neste estudo, importará referir que se recorreu a esta metodologia de investigação qualitativa, enquanto complemento — e tentativa de transposição das limitações até — da metodologia quantitativa também utilizada, considerando as características do público-alvo, para quem o manejo de material verbal constituía, à partida, fonte de dificuldades, tanto na interpretação e apropriação das afirmações, como no próprio sistema de cotação, pouco habitual para alguns deles.

Esperava-se, por isso, que esta metodologia possibilitasse um maior entendimento das experiências, crenças, significados e representações dos aprendentes, através da criação de linhas de comunicação multidireccionais sustentadoras de uma discussão activa (vd. Morgan, 1998). Que permitisse, dada ainda a sua natureza dialogal, e através de processos de influenciação mútua, conhecer “as verdadeiras razões pelas quais as pessoas pensam, acreditam e agem de determinada forma” (Eubanks & Abbott, 2003: 27).

Os autores citados apresentam duas premissas subjacentes aos grupos de discussão focalizada que podem ser transpostas para este estudo: (i) os participantes de um curso devem ser envolvidos no seu planeamento e avaliação (e, de facto, espera-se que este estudo produza resultados facilitadores, nomeadamente, de processos de melhoria das práticas); (ii) a interacção social e, mormente, as discussões em grupo servem fins heurísticos, na medida em que criam uma atmosfera conducente à formação e expressão de ideias, de modo que neste processo pode considerar-se que “o todo, o grupo, é mais do que a soma das suas partes, os indivíduos no grupo” (p. 28).

Os grupos de discussão focalizada têm sido amplamente utilizados em diversos campos, nomeadamente na avaliação de programas educativos e cursos (Taylor, King, Pinsent-Johnson & Lothian, 2003; Eubanks & Abbott, 2003). Morgan (1998) estima que são publicados por ano mais de cem artigos que recorrem a esta metodologia.

Os objectivos subjacentes à realização destes grupos eram, designadamente, (i) saber quais o(s) significado(s) que as ofertas de educação e formação (EFA)¹⁴³ adquirem para os adultos que nelas participam, (ii) relacionar ambas as ofertas

¹⁴² Em inglês, *focus groups*.

¹⁴³ Que, neste estudo, compreendem, como referido, os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) e os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

com as aprendizagens identificadas pelos adultos, (iii) reconhecer percursos de vida, nomeadamente aquelas experiências que os participantes consideram mais ricas em termos de aprendizagem, (iv) explorar os seus projectos de vida, destacando eventuais influências e mudanças neles provocadas, quer pelos cursos quer pelo RVCC, (v) tentar identificar comunalidades e diferenças entre os grupos, em termos da intervenção de educação e formação de que são sujeitos, do nível de qualificação (quer escolar, em ambos os casos, quer profissional, no caso dos cursos) e da experiência EFA anterior.

Foram constituídos sete grupos de discussão focalizada, quatro com aprendentes dos cursos EFA promovidos pela UniNorte na Academia José Moreira da Silva (e designados EF@scoop) e três do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da UniNorte [chamado Centro Cooperativo de Certificação de Competências Luís Silva (C4LS)] (*Quadro 6.01*).

Quadro 6.01.

Constituição dos grupos, por número de participantes, nível de formação, oferta EFA e experiência EFA anterior.

Grupo	Nº. de participantes	Nível	Oferta	Oferta EFA anterior
1	6	B3 e NII	EF@scoop	Cursos B1+B2 e NI
2	6	B1+B2 e NI	EF@scoop	Nenhuma
3	5	B3 e NII	EF@scoop	Mista [2c/experiênciaEFA+3sem]
4	6	B1+B2 e NI	EF@scoop	Nenhuma
A	5	B2	C4LS	Nenhuma
B	5	B3	C4LS	Nenhuma
C	3	B3	C4LS	Nenhuma
Total	36			

1. GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA – EF@SQOOP (CURSOS EFA DA ORGANIZAÇÃO EM ESTUDO)

Foram realizados quatro grupos de discussão focalizada com a população dos cursos EF@scoop: um foi constituído apenas por aprendentes que já haviam frequentado um curso EFA promovido pela UniNorte, dois por aprendentes sem qualquer experiência em qualquer uma das ofertas EFA (cursos EFA ou processos de RVCC) e outro com uma composição mista, em que apenas dois dos participantes já haviam frequentado um curso EFA (também na UniNorte) (*Quadro 6.01*).

Proceder-se-á, seguidamente, a uma apresentação e integração dos discursos dos aprendentes, respeitando para o efeito a ordem das questões prevista no guião das entrevistas (*Anexo 1*). Optar-se-á por destacar em quadros excertos dos discursos dos aprendentes, sempre que tal facilite a compreensibilidade do texto.

1.1. “RECORDANDO SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM”

Quando solicitados a recordar, pensando no percurso de vida, as experiências mais ricas em termos de aprendizagem, os aprendentes evocaram e verbalizaram inúmeras memórias de situações, pessoas e contextos (formais, não-formais e informais) de aprendizagem.

Desse modo, e começando pelas aprendizagens formais (frequentemente, o ponto de partida do discurso dos aprendentes), pôde testemunhar-se a importância de que a escola se revestiu para os participantes, considerando, para mais, que muitas vezes os seus percursos escolares foram interrompidos por factores externos, como sejam, dificuldades económicas ou a necessidade de cuidar dos irmãos mais novos (*Quadro 6.02*). Somente um reduzido número de participantes referiu cursos de formação profissional. Praticamente todos aqueles que já haviam frequentado um curso EFA o caracterizavam como singularmente significativo em ambas as suas componentes, formação de base e formação qualificante^{144, 145}.

Quadro 6.02.

Das aprendizagens formais.

“Tive pena de não continuar... porque de facto a vida não era fácil” (R.B.¹⁴⁶, Grupo 1).
“Quando era nova, quando andava na escola, eu queria continuar, não tive possibilidades na altura” (M.J., Grupo 1).
“Andava na escola e andava a trabalhar” (G., Grupo 1).
“Depois da 4ª. classe, a minha mãe tirou-me para ir trabalhar com 11 anos” (R., Grupo 1)
“Como irmã mais velha faltava muitas vezes à aula para ficar a cuidar dos meus irmãos” (A., Grupo 1).
“Só deixei de estudar por causa do ambiente em casa que era muito complicado. Desde pequena nós tínhamos que fazer de comer, tomar conta uns dos outros” (A.R., Grupo 2).

¹⁴⁴ De facto, a fórmula instituída é a de “formação profissionalizante”, no entanto, e de acordo com o referido na nota 87 (Capítulo 2), privilegiar-se-á, neste estudo, a utilização da expressão “formação (profissionalmente) qualificante”.

¹⁴⁵ De notar apenas que, como os cursos EFA serão pormenorizadamente tratados adiante, os exemplos serão, a seu tempo, associados às ordens de ideias tematizadas.

¹⁴⁶ A opção pelo recurso a iniciais dos nomes visa assegurar o anonimato dos aprendentes, a quem, de acordo com o procedimento habitual, foi garantido o anonimato.

Já no que respeita a aprendizagens não-formais e informais,¹⁴⁷ devem considerar-se as diversificadíssimas experiências profissionais vivenciadas e evocadas pelos aprendentes — em trabalhos por conta própria (por exemplo, costura, limpeza, agricultura, pastoreio, em estabelecimentos comerciais, etc.) ou por conta de outrem (em fábricas, restaurantes, cafés, cabeleireiras, jardins-de-infância, colégios, etc.) —, bem como experiências de vida outras onde se contam, essencialmente, a maternidade, o casamento, o namoro, as dificuldades socioeconómicas, o cuidar de pessoas (idosas, doentes ou debilitadas), o ser criado por outras pessoas que não os pais, o 25 de Abril, a (e)migração, a independência pessoal, as “más” experiências (*Quadro 6.03*).

Quadro 6.03.

Exemplos de aprendizagens informais.

“Casei, tive a Marta” (A., Grupo 1).

“Já passei por tanta coisa, tanta dificuldade, tanta dificuldade” (A., Grupo 1).

“Foi o meu sogro e uma irmã dele. [...] Ficaram numa situação em que não puderam fazer as coisas deles e tive que ser eu a tomar conta deles, a resolver situações deles, [...] isso enriqueceu-me bastante, [...] aprendi muito com eles, acho que cresci muito” (F., Grupo 2).

“Estou a aprender agora com a doença do meu marido” (N., Grupo 2).

“As minhas experiências começaram por ser criada pelos meus padrinhos e não pelos meus pais” (A.R., Grupo 2).

“Vivi a experiência do 25 de Abril que para mim foi um espectáculo” (A.R., Grupo 2).

“Aprendi quando mudei para Lisboa a conviver com outras pessoas, com uma mentalidade totalmente diferente, aprendi a libertar-me de muitos complexos que tinha...” (A.R., Grupo 2).

“Vir morar para uma casa sozinha, independente, com o meu marido e com o meu filho foi um bocado esquisito, porque tinha que chegar a casa e encontrar a casa vazia” (P., Grupo 2).

“Eu acho que todas as aprendizagens que tive na vida são importantes, até as más” (M.C., Grupo 4).

Importa concluir, pois, que os aprendentes, de uma forma geral, valorizaram as diversas aprendizagens não-formais e informais, bem como as formais, o que poderá ser de certo modo explicado pela recente experiência de reconhecimento e validação de competências aquando do início dos cursos.

¹⁴⁷ As não-formais são intencionais mas não integradas nos sistemas escolares, as informais são não intencionais, decorrem da vivência quotidiana e, portanto, acontecem desde o início da existência de cada um.

1.2. “SIGNIFICADO(S) DO CURSO”

É deveras sintomático o facto de grande parte dos aprendentes não deixar sequer terminar a pergunta (“Qual a importância que o curso teve para si?”), tentando, dir-se-ia, inviabilizar que fosse questionado o que é, para eles, inquestionável (perdoe-se o pleonasma), pelas razões diversas que a seguir se apresentam:

(1) Os cursos EFA representam uma oportunidade única, de rejuvenescimento e de revitalização (*Quadro 6.04*).

(2) Promovem aprendizagens¹⁴⁸ várias, facilitadoras, nomeadamente, de um acompanhamento mais efectivo do próprio ritmo e necessidades de aprendizagem de familiares, filhos, netos ou sobrinhos (*Quadro 6.05*).

(3) Representam a “retoma” de um percurso de escolarização — ao qual tencionam dar continuidade (*Quadro 6.06*) — interrompido, diferido (as mais das vezes, por constrangimentos económicos e/ou familiares) e intervalado (ou até permanentemente pautado) pela vivência de dificuldades várias (*Quadro 6.07*).

(4) Fomentam a diversificação da rede social de apoio dos aprendentes, com efeitos manifestos ao nível do saber-viver juntos (*Quadro 6.08*), a (re)valorização pessoal e o fortalecimento da auto-estima, do autoconceito e da percepção de eficácia pessoal (*Quadro 6.09*).

(5) Constituem uma experiência emancipatória que “obriga” a “sair de casa” (*Quadro 6.10*), favorece a empregabilidade (*Quadro 6.11*).

(6) Finalmente, implica o usufruto de uma bolsa de formação. E resolveu dar-se a esta razão o destaque que não teve nos grupos de discussão focalizada, na medida em que é sabido que as representações sociais (predominantes?) tendem a considerar que este usufruto constitui a motivação maior para a frequência dos cursos EFA. Contudo, a procura da EFA não parece depender, exclusiva ou maioritariamente, da atribuição de um subsídio — só assim se compreende o significativo número de adultos candidatos à realização de um processo não subsidiado num CRVCC. Desta forma, pensa-se que a bolsa de formação não constituirá a motivação para a frequência dos cursos EFA, mas que, por viabilizar a prossecução de diversos (e outros) objectivos e suportar, outrossim, as despesas tidas com a própria formação, representará, decerto, *uma* das motivações para o processo. Considera-se, no entanto, que seria útil a criação, a nível nacional, de uma base de dados de aprendentes acessível às várias entidades promotoras. Evitar-se-iam, desta forma, algumas

¹⁴⁸ Os exemplos relacionados com as aprendizagens decorrentes da participação nos cursos são remetidos para a parte subsequente, uma vez que é isso que ela visará tematizar.

desistências “cirúrgicas” daqueles que abandonam o curso pouco antes do final (e após terem recebido vários meses de subsídio), com vista, quiçá, à inscrição noutra curso e, portanto, ao auferimento de um “salário” bem mais atractivo do que os outros pouco apetecidos (e bem mais “esfolados”, muitas vezes) do “mundo lá fora”. Contrariar-se-ia, também, que alguns se tentassem “instalar” no sistema do “papa-cursos”¹⁴⁹ e se sentissem seduzidos pela “carreira de profissionais de formação”. Esta medida protegeria, afinal, aqueles que procuram uma formação que, para mais, é subsidiada — e não um subsídio em troca de um “frete” na formação! (*Quadro 6.12*)

Quadro 6.04.

Sobre a importância dos cursos EFA.

“Acho que isso não é pergunta que se faça a uma pessoa que fez um curso e está a fazer outro... eu acho que isto é da maior importância” (R.B., Grupo 1).
“Pelo menos para mim, a nível pessoal, isto tem sido melhor que o *Viagra*” (A.R., Grupo 2).
“Para mim agora é tudo. [...] O que me faz levantar todos os dias de manhã bem-disposta é vir para aqui. [...] É uma mais-valia, como agora aprendi a dizer, que não tem explicação, gosto imenso de estar aqui” (A.R., Grupo 2).
“Foi uma experiência muito boa, estou a gostar imenso” (N., Grupo 2).
“Eu acho que todas as pessoas mereciam esta oportunidade” [as colegas concordam] (E., Grupo 2).
“Isso nem se pergunta” (Grupo 4).
“Não tenho palavras... é tudo” (P.P., Grupo 4).
“Isto é uma oportunidade que não se pode perder” (M.C., Grupo 4).

Quadro 6.05.

Acompanhamento mais efectivo dos ritmos e necessidades de aprendizagem familiares, de filhos, netos ou sobrinhos.

“Até para os meus netos eu acho que é um incentivo. [...] Ajuda-me a mim a ajudar a minha filha e vice-versa” (A., Grupo 1).
“Quando preciso, peço explicações ao meu sobrinho, sobre as TICs ou matemática” (R.B., Grupo 1).
“Hoje, se o meu filho me perguntar algumas coisas da terceira classe eu já lhe sei responder e antigamente não sabia” (P., Grupo 2).
“Eu acho que é importante uma pessoa saber, por, de hoje para amanhã, termos os nossos filhos e eles precisarem de ajuda e a gente dizer ‘anda cá, eu ajudo-te porque eu sei’” (Z., Grupo 4).
“Ouvia os meus sobrinhos a falarem nisto e naquilo e mais gráficos e mais... pronto, tudo coisas diferentes [...] e uma pessoa ao mesmo tempo sentia-se assim: ‘eles sabem, eu não sei, não tenho capacidades para aprender mais’” (Z., Grupo 4).

¹⁴⁹ *Vd. nota 46, Capítulo 1.*

Quadro 6.06.

Projectos de prosseguimento para o B3, o B4 e até B5 (!).

“Eu ainda não me sinto realizada, quero mais” (R.B., Grupo 1).

“Eu também quero mais senão não andava aqui” (A., Grupo 1).

“Deus queira que viesse já o 12º. que eu ainda ia para alguma faculdade da terceira idade” (R.B., Grupo 1).

“Esperemos que venham cursos para podermos continuar [para o B3]. Eu não vim para este curso para poder ter um futuro melhor em termos profissionais, porque eu sei da maneira que isto está que para mim em termos profissionais é um bocado relativo, mas sim para eu me sentir melhor como pessoa, como ser humano e quem sabe aquilo que eu quero poder concretizar, apesar de já ter uma idade um bocado avançada para concretizar estudos, para ir para a faculdade, para essas coisas todas, quem sabe se eu não terei condições para seguir em frente e ir à faculdade fazer um curso superior. Era aquilo que eu queria” (A.R., Grupo 2).

“Espero depois ir para o 9º. e conseguir acabar, para depois ser auxiliar de educação. [...] Acho que vou ficar bastante enriquecida a nível do vocabulário, acho que vou ficar mais forte para tomar iniciativas” (A.T., Grupo 4).

“Eu gosto sempre de saber, eu vejo tudo que é programas de cultura geral, a televisão está quase sempre ligada no canal 2. [...] Eu julgo que faço coisas que julgava que não era capaz e agora estou na dúvida se serei capaz de fazer o 9º. ano” (M.C., Grupo 4).

“Eu não tinha capacidades para ir para uma escola lá fora, estudar à noite, eu acho que não era capaz e então ia ser aquela pessoa que ia ficar com a 4ª. classe, acho que não tinha forças mesmo para estudar à noite. Este curso para mim foi uma dádiva de Deus, [...] o que mais me puxou não foi só mesmo pelo 6º., mas sim por ter oportunidade de fazer o 9º. ano” (Z., Grupo 4).

“Já fiz o 6º. ano, gostei muito, vamos ver se consigo também fazer o 9º.” (G., Grupo 1).

“Espero chegar ao fim e poder continuar para outro curso” (Z., Grupo 4).

Quadro 6.07.

Uma segunda (ou terceira) oportunidade de primeira.

“Nós somos adultos ou já estamos quase a entrar na terceira idade e estamos a aprender e estamos a conseguir aquilo que não conseguimos em criança” (R.B., Grupo 1).

“Para nós, que só tínhamos a 4ª. classe, um curso destes é um maná. [...] O que é que se pode dizer mais? Ser-nos dada assim, seja com que idade for, ser-nos dada uma oportunidade destas, é qualquer coisa...” (A., Grupo 1).

“Nunca pensei vir a encontrar pessoas como no curso anterior, [...] que passassem tanto” (A., Grupo 1).

“Sair de casa foi muito bom para mim e então fazer o 6º. ano ainda melhor. [...] Eu não pude fazer quando era mais nova” (F., Grupo 2).

“Não pude aprender em pequena, aprendo agora depois de velha” (M.C., Grupo 4).

Quadro 6.08.

Relacionamento interpessoal e saber-viver juntos.

“Nós conseguimos hoje lidar muito melhor... a conversar consigo por exemplo, a conversar com outra pessoa qualquer, nós conseguimos entrar em diálogo com outras pessoas que se calhar há uns anos atrás, há dois anos ou três atrás éramos capazes de nos submeter à nossa insignificância e estar caladinhos a ouvir para ver se aprendíamos mais alguma coisa, pelo menos isso comigo acontecia muito. Às vezes falavam de coisas que eu era alheia, embora gostasse muito de ler, embora goste muito de ver reportagens e essa coisa toda, mas há coisas que nos ultrapassavam e hoje eu já não tenho dificuldade” (R.B., Grupo 1).

“Os cursos de formação de adultos, aquilo que nós devíamos ser mais educados em miúdos, não é que não tivéssemos uma educação base, mas não somos educados a compreender melhor os outros, a aceitar os outros como eles são, como agora em adultos... Nós agora em adultos, doze pessoas com mentalidades, com maneiras de ser, com personalidades totalmente diferentes e temos que nos adaptar uns aos outros... e quando nós não nos conseguimos adaptar, é o formador que consegue dar a volta a isso tudo e nos consegue integrar formalmente no grupo, é isso que é fundamental” (R.B., Grupo 1).

“Eu noto que a minha maneira de ser modificou e consigo saber se estava errada e ver mais depressa que estou errada e compreender mais a ideia das outras pessoas, [...] conseguir tolerar muito mais” (M.J., Grupo 1).

“Ajuda-nos muito a conviver melhor com as pessoas, a desculpar mais as pessoas” (M.J., Grupo 1).

“Normalmente o curso tem doze pessoas, há doze maneiras de pensar, de ser diferentes. [...] Conseguimos captar que para certas pessoas tem que se lidar de uma maneira, mas para outras temos de lidar de outra” (R.B., Grupo 1).

“Nestes cursos não há aquela ganância, eu sou a melhor, eu sou a maior, [...] ajudamo-nos mais uns aos outros” (A., Grupo 1).

“Acho que isso é muito bom nestes cursos: estar em grupo” (A.T., Grupo 4).

“Para mim é muito importante, [...] eu não convivia com ninguém, eu era sempre sozinha” (P.P., Grupo 4).

“Para mim também é muito bom ter um bom relacionamento entre colegas” (Z., Grupo 4).

“Acho que me abriu uma perspectiva de vida diferente. [...] São umas sessões que nos dão a conhecer melhor do que a gente é capaz e de aprender a falar com outras pessoas” (M.C., Grupo 4).

Quadro 6.09.

Fortalecimento da auto-estima, do autoconceito, da percepção de eficácia pessoal.

“Para mim, o importante foi fazer o 6º. ano, provar a mim própria que sou capaz” (G., Grupo 1).

“O primeiro curso que eu fiz [...] bateu de tal forma que eu quando escrevi o RVC para o segundo só me saltava aquela frase: sinto-me realizada [...] como mulher, como mãe, como avó, como pessoa e saber o que sei hoje” (A., Grupo 1).

“Se eu tiver que parar, pelo motivo que for, eu digo assim: custa-me parar porque vou deixar de aprender mais, mas estou realizada” (A., Grupo 1).

“Quando entrei para o primeiro curso [...] senti-me mais feliz comigo própria” (D., Grupo 1).

“Dou a minha opinião agora, antes calava-me” (D., Grupo 1).

“Isto é gratificante, satisfaz o meu ego, faço aquilo que gosto, que eu gosto mesmo disto, mas a idade é que já não perdoa” (R.B., Grupo 1).

“Estou a melhorar com a formação profissional, [...] acho que é importante um dia mais tarde eu poder dizer: eu realizei o que eu queria” (S., Grupo 2).

“Tem muita, [...] para meu enriquecimento pessoal, porque eu achava-me um bocado inferior perto de certas pessoas, havia muita coisa que eu não sabia e agora já estou melhor” (E., Grupo 2).

“Eu sinto-me bem em dizer às pessoas que estou a estudar [‘ah, isso toda a gente’ — completa E.]” (P., Grupo 2).

“Com estudos uma pessoa tem mais possibilidades de concretizar os sonhos e enriquece muito a nível pessoal” (A.T., Grupo 4).

“Se não fosse este curso, eu decerto não ia conseguir realizar o meu sonho” (Z., Grupo 4).

Quadro 6.10.

Emancipação e “saída de casa”.

“Foi a coisa melhor que me pôde acontecer, depois de ter estado 23 anos seguidinhos a trabalhar em casa. Sair de casa foi muito bom para mim” (F., Grupo 2).

“Foi uma oportunidade que eu tive de sair de casa e conviver” (M.C., Grupo 4).

“Sair da aldeia e vir para o Porto” (Z. e A.P., Grupo 4).

Quadro 6.11.

Favorecimento da empregabilidade.

“Ajuda muito, lá está, a conviver com pessoas é importante, mas também para ter um futuro melhor, porque se tivermos um curso, já temos mais possibilidades de arranjar um emprego” (A.T., Grupo 4).

“De hoje para amanhã a gente quer um emprego, já sabe computador, já sabe matemática, já sabe falar melhor com as pessoas, [...] a gente já tem mais alguma coisa para dizer” (A.P., Grupo 4).

“... [o que é mais importante no curso] é ter o 6º. ano para conseguir um emprego” (E., Grupo 2).

Quadro 6.12.

Sobre a bolsa de formação.

“Na altura que foi para mim também foi muito bom, porque foi quando eu fiquei divorciada, não tinha emprego. Fez-me bem vir para aqui, para me sentir bem comigo própria, para passar o tempo, para ganhar dinheiro, lógico!” (E., Grupo 2).

“A bolsa de formação ajuda” (Grupo 4).

É interessante notar, ainda a respeito de significados, as representações dos aprendentes relativamente ao reconhecimento e validação de competências (RVC). Essa temática foi discutida no Grupo 4, pelo que se apresentam, em baixo (*Quadro 6.13*), algumas falas ilustrativas.

Quadro 6.13.

Sobre o RVC.

“No RVC sentia-me bem, porque estávamos com uma pessoa que nos punha à vontade” (Z., Grupo 4).

“... a gente tinha que fazer ali toda a nossa vida” (Z., Grupo 4).

“... o nosso passado quase todo” (A.P., Grupo 4).

“... aquilo que a gente passava e o que fez na nossa vida nunca achei que fosse importante para se expor aqui” (Z., Grupo 4).

1.3. “CURSOS EFA E APRENDIZAGENS”

Parece lícito concluir, de acordo com o que foi possível verificar ao longo destas entrevistas, que, para os aprendentes, os cursos EFA constituem de facto uma fonte

singular de aprendizagens, uma vez que todas as áreas de competência da formação de base e unidades capitalizáveis da formação qualificante foram referenciadas enquanto congregantes dos interesses de quase todos os aprendentes (*Quadro 6.14*), ainda que, em muitos casos, manifestem preferência pessoal por uma ou outra área ou unidade. Contudo, no que respeita às áreas de competências-chave Matemática para a Vida e Tecnologias da Informação e Comunicação, dois aprendentes levantaram o problema da sua suposta inutilidade “prática”, no âmbito das actividades profissionais que lhes é permitido esperar — mais relacionadas com a realização de tarefas eminentemente físicas. No final, e após a troca discutida de argumentos, acabaram ressalvando a importância incondicional de ambas as áreas.

Deve considerar-se que a referência às diferentes áreas e unidades era espontânea (em resposta à pergunta: “O que é que acha que aprendeu durante este curso?”), pelo que não constituía objectivo das entrevistas recolher opiniões orientadas segundo as diferentes componentes dos cursos.

Quadro 6.14.
Cursos EFA e aprendizagens.

“Acho que estes cursos, esta palavra já está tão gasta, são uma mais-valia para nós” (A., Grupo 1).

“Eu acho que tudo que aprendemos é importante” (E., Grupo 2).

“Já aprendi mais do que aquilo que eu pensava” (E., Grupo 2).

“Para mim, mais importante não é só a convivência, mais importante para mim é porque eu não sabia nada, [...] aqui eu já tenho muitos conhecimentos. [...] Mais importante é a aprendizagem em qualquer disciplina” (P.P., Grupo 4)

“Nestes cursos acho que é muito bom a maneira como somos tratados, a maneira como nos englobam num grupo e as diferentes áreas que tratam” (M.J., Grupo 1).

“Tudo para mim é importante, eu não tinha quase experiência de nada, eu agora já sei fazer muitas coisas, já aprendi muitas coisas. [...] Para mim, é o melhor na vida que eu já tive” (P.P., Grupo 4).

“Eu gosto das sessões todas que estamos a ter” (Z., Grupo 4).

Começando pela formação de base e, mais concretamente, pela área de competências-chave Linguagem e Comunicação, os aprendentes referiram as aprendizagens significativas realizadas a nível da oralidade, da escrita e da leitura, destacando a consequente melhoria de ordem comunicacional, relacional e dialogal (*Quadro 6.15*).

Quadro 6.15.
Linguagem e Comunicação.

“... estou mais à vontade para falar, enriqueci mais o meu vocabulário” (A., Grupo 1).
“... melhorei bastante a nível do falar” (D., Grupo 1).
“Sinto-me bem comigo e com as pessoas que me rodeiam porque já sei comunicar com elas” (D., Grupo 1).
“Aperfeiçoei a escrita, [...] eu já lia, mas agora acho que sei ler melhor. [...] Isto tem-me ajudado muito” (P., Grupo 2).
“Aprendi muito aqui, mesmo a escrever, a falar com as pessoas [...] tinha um bocado de receio de dizer alguma coisa que não estivesse bem, tinha que pensar em falar primeiro com as pessoas que tivessem mais cultura do que eu e eu agora gosto, sei o que digo, claro que tenho que pensar na mesma nas palavras que tenho que usar se falar com certas pessoas” (N., Grupo 2).
“Agora já tenho o hábito de ir para a cama e ler” (A.R., Grupo 2).
“Eu pensava que [ler] era uma vaidade das pessoas, mas agora sei que é importante, [...] mas [em jornais e revistas] só leio as gordas” (E., Grupo 2).
“Agora é que leio mais, [...] por andar aqui, para saber melhor, não é assim muito, que eu também não tenho assim muito tempo para ler” (N., Grupo 2).
“Acho que o formador [de Linguagem e Comunicação] nos incentiva muito a ler, [...] leio mais do que o que lia” (S., Grupo 2).
“Eu não lia nem tão-pouco escrevia, [...] agora todos os bocadinhos que tenho leio” (F., Grupo 2).
“Acho que nos ajuda a falar melhor, a ter melhor escrita” (P.C., Grupo 4).
“... [gosto] de linguagem, porque eu adoro escrever” (Z., Grupo 4).
“Desde a escola primária até ao primeiro ano do ciclo eu não aprendi nada do que estou aqui a aprender. [...] Como não tem estudos, uma pessoa está um bocado encravada, mas uma pessoa tem agora estes cursos, já tem mais facilidade em aprender a falar melhor, escrever, porque a gente só estávamos habituados, pronto, víamos na televisão e apanhávamos algumas frases que não sabíamos e que eles dissessem, que a gente via que eram importantes para nós” (A.P., Grupo 4).

No que às Tecnologias da Informação e Comunicação se refere, será útil dizer que um número bastante significativo de aprendentes nunca utilizara um computador, servindo as vezes que lhe mexiam somente para “limpar o pó”. Essa descoberta é considerada, de facto, a grande conquista. (*Quadro 6.16*)

Quadro 6.16.

Tecnologias da Informação e Comunicação.

“... aprendi a lidar com o computador” (A., Grupo 1).
“Tinha um computador em casa e também não sabia mexer no computador” (P., Grupo 2).
“... do computador estou a gostar imenso. Até estou a pedir ao meu marido se me compra um, nem que seja em segunda mão, para eu me treinar melhor” (N., Grupo 2).
“Eu tinha computador há muito tempo e nunca tinha mexido nele a não ser para limpar o pó. [...] Achava que se fosse para lá mexer que ia estragar alguma coisa” (A.R., Grupo 2).
“Já sabemos fazer pesquisas na Internet” (H., Grupo 3).
“... [sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação] sempre achei que era importante e tinha as dificuldades básicas, [...] era uma das coisas que eu nunca pensei fazer” (Z., Grupo 4).

Alguns aprendentes chegaram a eleger a Matemática para a Vida como a área preferida, essencialmente devido ao facto de esta abordagem EFA da matemática, orientada para a resolução de problemas comuns e satisfação de necessidades quotidianas, e em articulação (tão permanente quanto possível) com as outras áreas de competência e unidades capitalizáveis, lograr desconstruir o “receio” e a ininteligibilidade que habitualmente se associam a este domínio do saber. (*Quadro 6.17*)

Quadro 6.17.

Matemática para a Vida.

“Eu acho que nós nos sentimos nesta altura da vida novamente crianças [D. concorda], com aquele entusiasmo de aprender, com aquele entusiasmo de saber mais alguma coisa. Onde é que eu pensei algum dia saber fazer um problema com uma raiz quadrada, onde é que eu ia descobrir qual era o meu x ?” (R.B., Grupo 1).
“No 6º. ano, formador que eu admirei, e continuo a admirar, foi o meu formador de Matemática, [...] uma pessoa humana que nos fazia ver o lado positivo das coisas, não ver sempre com negativa, [...] saber que a gente pode ultrapassar as dificuldades” (G., Grupo 1).
“Para ir trabalhar para um restaurante não preciso de saber matemática, porque eu sei fazer contas de cabeça” (E., Grupo 2).
“Para ir para um lar não precisava de matemática nem do computador. [...] Eu acho que tudo é importante, embora para o tipo de trabalho que eu tenho ideia há coisas que não são muito importantes” (E., Grupo 2).
“Estou a gostar imenso disto, de tudo, matemática” (N., Grupo 2).
“Eu estou a gostar da matemática, acho que é interessante, são coisas que eu nunca aprendi” (Z., Grupo 4).
“A que eu mais gosto é a matemática porque era a minha maior dificuldade” (Z., Grupo 4).
“Eu estava um zero a matemática, mas agora já estou mais desenvolvida” (A.P., Grupo 4).

No que diz respeito a Cidadania e Empregabilidade, os aprendentes salientaram a promoção, aquisição ou desenvolvimento de competências interpessoais, revelando, com frequência, um aumento da tomada de perspectiva social, do respeito pela opinião dos outros e da tolerância. Além disso, aprovaram a realização de debates em grupo, a exploração de formas outras (e desconhecidas por eles) de procura de emprego, bem como o desenvolvimento de projectos, nomeadamente cooperativos. (Quadro 6.18)

Quadro 6.18.
Cidadania e Empregabilidade.

“Estou muito mais à vontade em tudo, aprendi a lidar com pessoas que não lidava dantes” (A., Grupo 1).
“... conviver com as pessoas, não ganhar tanto medo a certas pessoas” (D., Grupo 1).
“... respeitar mais a opinião dos outros” (A., Grupo 1).
“... aprendi a ouvir as outras pessoas” (D., Grupo 1).
“Aprendi a conviver com as outras pessoas, a falar” (R., Grupo 1).
“Em Cidadania estou a aprender outras formas de procurar emprego, [...] tenho muitas outras maneiras que desconhecia antes” (M.J., Grupo 1).
“... [sobre as carências de qualificação da população portuguesa] como portuguesa, estas coisas doem-me” (A., Grupo 1).
“Acho que a Cidadania é uma das áreas mais importantes nestes cursos” (A., Grupo 1).
“De tudo o que eu aprendi, no anterior curso que tirei, houve uma pessoa que me marcou pela positiva. [...] Foi o meu formador de Cidadania, [...] pela pessoa que ele era, pelo método de ensino... Tudo que ele me ensinou foi desconhecido” (A., Grupo 1).
“A Cidadania para mim não passava disso, respeitar, ser respeitado, [...] aprendi que a cidadania não é só isso, [...] tive prazer em aprender” (A., Grupo 1).
“Eu também gosto muito de Cidadania” (P., Grupo 2).
“Tivemos uma sorte tremenda, [...] tão depressa estamos a dar a matéria como vem uma coisa importante, paramos um bocado e vamos discutir aquele problema, aquela notícia mais chocante. [...] Acho que estamos no caminho certo para sermos muito melhores, se não for a nível profissional pelo menos a nível pessoal” (A.R., Grupo 2).
“Cidadania também gosto, porque a gente reúne-se muito em grupos, [...] é tipo debates, eu gosto, a gente está sempre a falar coisas que eu nunca encaixei: cooperativas, projectos” (Z., Grupo 4).

Quando se posicionaram criticamente relativamente à formação qualificante, os aprendentes consideraram que é uma componente muito interessante, no âmbito

da qual realizam muitas e importantes aprendizagens. Para alguns, porém, a frequência do curso decorre muito mais do desejo de completar a escolaridade obrigatória do que do de profissionalização, manifestando preferência por outra ou outras áreas profissionais que não a do curso que frequentam. De notar, a propósito, que alguns elementos do Grupo 1, do curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, de nível B3 e NII, verbalizaram o facto de a componente profissional do seu curso aproveitar mais aos colegas mais jovens, pelo facto de virem a gozar, no seu entender, de mais oportunidades de inserção profissional nessa área, onde o perfil do candidato “empregável” passa, consideram, pela juventude. Mostraram, contudo, satisfação pelo facto de terem tido a oportunidade de explorar esse domínio em franca expansão e aplicável, concluíram, em diversas actividades profissionais. (Quadro 6.19)

Quadro 6.19.
Formação qualificante.

“Eu pensava que não ia dar nada nos computadores, [...] fiquei tão contente, também ajudou ter computador em casa, porque fui descobrindo coisas sozinha. [...] Sou um bocado curiosa, gosto de mexer e ver, se fizer asneira faço, mas gosto de ver sempre o que é que há lá dentro, [...] posso fazer asneiras mas depois corrijo-me” (D., Grupo 1).

“O que eu pretendo, quando terminar este curso, é abrir um cibercafé e este curso vai-me ajudar nisso, [...] eu não percebia nada de computadores, agora já percebo um pouco” (R., Grupo 1).

“Da formação profissional [em Nutrição e Confecção de Refeições] tenho experimentado algumas coisas em casa” (A.R., Grupo 2).

“Gostei de fazer o 6º. ano, gostei muito da formação na parte da Geriatria” (M.J., Grupo 1).

“Para uma pessoa que nunca teve informática isto é uma coisinha pequenina, mas que a gente quer desenvolver e cada vez sente mais vontade de ver um livro aberto sobre isto” (M.J., Grupo 1).

“Eu quando falei na segunda oportunidade, [...] a partir daqui podem ter um futuro muito mais risonho à frente delas [referindo-se às colegas mais jovens]. [...] Para nós [as menos jovens] já é muito difícil, só se for por conta própria” (R.B., Grupo 1).

“Devia ser para pessoas mais jovens” [referindo-se à Instalação e Operação de Sistemas Informáticos] (A., Grupo 1).

“Também temos direito a explorar aquilo de que gostamos” (R.B., Grupo 1).

“Eu também gosto, [mas] faz mais jeito a um rapaz de 20 anos” (A., Grupo 1).

“Para a camada mais jovem seria mais bem empregue” (A., Grupo 1).

“Somos nós que damos mais força aos mais novos para virem procurar estas coisas, [...] porque assim como eu sinto que me está a fazer bem, a um jovem faria muito melhor” (M.J., Grupo 1).

Quadro 6.19. (Cont.)

Formação qualificante.

“Agora qualquer coisa nos quer a informática, mas a um jovem acho que ainda é muito melhor do que para nós” (M.J., Grupo 1).

“Hoje em dia, se for para um café, tem que lidar com um computador” (R.B., Grupo 1).

“Nunca é tarde para aprender” (Grupo 1).

“Eu acho bem que não haja limite de idades para fazer estes cursos” (G., Grupo 1).

“... [sobre a colega mais velha] eu admiro aquele gosto que ela tem em aprender” (D., Grupo 1).

“Acabando o curso, têm mais oportunidade os mais jovens de conseguirem um emprego nessa área” (A., Grupo 1).

“Uma pessoa que venha só pela escolaridade ou que queira fazer a escolaridade aproveita qualquer curso, mas depois a formação [qualificante] é capaz de não lhe dar bases porque não é aquilo que ele gosta. [...] Se calhar, nesta área, os jovens eram capazes de ter mais futuro ao acabar o curso do que nós com esta idade” [A. concorda] (R.B., Grupo 1).

“Eu sei que não vou trabalhar com o que vou aprender neste curso, não vou trabalhar para nenhum restaurante nem para nenhum café, porque não devo ter capacidade física para isso, mas ao menos aprendo coisas que eu gostava de ter aprendido ao longo da minha vida” (M.C., Grupo 4).

É preciso acrescentar a importância concedida às saídas do contexto de educação e formação (Quadro 6.20), à exploração dos Temas de Vida (Quadro 6.21), bem como ao aprender a aprender, que lhes permite realizar aprendizagens após o término do curso e adaptarem-se, por exemplo, às constantes actualizações dos sistemas informáticos (Quadro 6.22).

Quadro 6.20.

Das saídas do “gueto” constituído pelo contexto EFA.

“Enriqueceram-nos muito, fomos descobrir coisas que estavam tão perto de nós que nós rodeávamos e passávamos ao lado” (M.J., Grupo 1).

“Eu tenho 54 anos e nunca tinha ido procurar nada a uma biblioteca” (R.B., Grupo 1).

Quadro 6.21.

Os Temas de Vida.

“Achei fantástica a peça de teatro que fizemos o ano passado, uma pessoa que nunca tinha estado em cima do palco, o que pusemos aquela plateia a vibrar...” (R.B., Grupo 1).

Quadro 6.22.

Aprender com Autonomia.

“... com o que nós estamos a aprender agora [de informática], com o básico, já dá [para se manterem actualizados], acho que é como conduzir, é a prática” (E., Grupo 2).

“Para mim, uma das coisas mais importantes nestes cursos é que nós aqui aprendemos a aprender. Quando tiver terminado o curso tenho condições para continuar a aprender, mesmo por mim” (P.J., Grupo 3).

“[Nas sessões de Aprender com Autonomia] falamos de tudo um pouco, [...] em Autonomia é que a gente tem que expor as nossas dificuldades” (Z., Grupo 4).

“[Acerca de continuar a aprender após o curso:] eu acho que devagarinho que a gente lá ia, porque já sabíamos o principal, o básico” (Z., Grupo 4)

1.4. “PERSPECTIVAS DE MUDANÇA”

Ainda ecoava a pergunta (“Acha que este curso irá mudar alguma coisa na sua vida?”), logo a resposta se fazia ouvir (e tão prontamente que parecia ensaiada): “já mudou”. É curioso verificar que as representações acerca do curso mantidas pelos aprendentes são independentes do facto de virem a conseguir obter, ou não, um emprego, se bem que o considerem, não uma garantia, mas uma grande ajuda. Tal discurso é traduzível na ideia generalizada de que aquilo que ganharam jamais irão perder: a valorização pessoal, as melhorias a nível do relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal, social e profissional, o que aprenderam a aprender ou mesmo a vontade de dar continuidade ao percurso de educação e formação. (*Quadro 6.23*)

Quadro 6.23.

Perspectivas de mudança.

“Todos os dias sai uma mudança” (R.B., Grupo 1).

“Tenho que estudar mais, tenho que estar mais tempo com o computador, conheci mais 11 chaparras [sic] novas, [...] mudou em tudo, [...] acho que abriu o meu leque de opções de encaixe, tenho mais paciência, vejo as coisas por outro prisma. [...] Modificou-me este curso, tanto a nível pessoal como profissional” (A., Grupo 1).

“Cada dia há mais interesse, em saber mais algo, em conhecer mais qualquer coisa” (R.B., Grupo 1).

“Eu sou capaz de pôr uma peças de roupa para segundo plano se tiver alguma coisa para fazer para a escola, [...] sou capaz de, se souber que vou ter qualquer coisa que já dei o ano passado, ir às capas do ano passado e vasculhar, mais ou menos como é, porque há muita coisa que já esqueceu” (R.B., Grupo 1).

Quadro 6.23. (Cont)
Perspectivas de mudança.

“A partir de agora, jamais chamarei um técnico para arranjar o meu computador. [...] Quanto mais não seja, para mim, já é uma mais-valia, não quer dizer que vá fazer disso uma profissão, mas em minha casa, em família, já ganhei” (A., Grupo 1).

“Vai ser mais fácil arranjar um trabalho. [...] Eu vou tentar trabalhar nesta área, porque é disto que eu gosto, [...] que me sinto bem a fazer, [...] mas faço tudo, nem que seja limpeza, cozinha, [...] esse tipo de trabalhos” (D., Grupo 1).

“Temos ainda outra vantagem em relação a este curso [Instalação e Operação de Sistemas Informáticos]: podemos trabalhar a partir de casa” (A., Grupo 1).

“Quando acabei o curso, o ano passado, estive a trabalhar em cantinas e gostei” (G., Grupo 1).

“Eu já tive oportunidade de fazer ementas para cafés [...] e gostei de fazer, porque foi uma oportunidade também de trabalhar para fora” (D., Grupo 1).

“Quando concluir este curso vou-me achar mais superior para outro tipo de trabalho [...] e sinto-me capaz” (M.J., Grupo 1).

“Custa-me muito estar metida dentro de casa. Se conseguir arranjar um emprego que me dê possibilidades de vir para o RVCC o que eu gostava de fazer a seguir era o 12.º ano. [...] Este curso pode-me ajudar de uma maneira, o outro pode-me ajudar doutra... ou os dois podem não me ajudar nada derivado à idade” (R.B., Grupo 1).

“Pode ser difícil arranjar emprego, mas muda, pelo menos temos mais confiança em nós próprias, sentimo-nos mais à vontade em pedir qualquer coisa” (E., Grupo 2).

“... [se os empregadores perguntarem que escolaridade é que têm] a gente já pode dizer que já não tem a 4.ª. classe, tem o 6.º. ou tem o 9.º., acho que isso vai ser muito importante, vai-nos ajudar muito” (P., Grupo 2).

“[os empregadores] só querem até aos 45 [anos], quando não é até aos 35” (E., Grupo 2).

“Eu não sou assim tão pessimista” (P., Grupo 2).

“O nosso futuro é arranjar cursos, é para estudar” (A.R., Grupo 2).

“Só se for num restaurante ou café, isso arranja-se sempre” (E., Grupo 2).

“É difícil ir para um lar, só com muitos conhecimentos” (E., Grupo 2).

“A gente vai indo, vai vendo, mas as coisas também não vão ser assim tão más” (P., Grupo 2).

“É sempre mais fácil, mesmo para a fábrica eles perguntam logo se temos o 2.º. ano” (E., Grupo 2).

“Alguma coisa pode mudar, eu acho que é muito útil e que para o futuro me pode ajudar” (P., Grupo 2).

“Temos visto muitas realidades que nós sabíamos que existiam mas passavam ao lado” (A.R., Grupo 2).

“Eu acho que estava muito tapada, eu sei que agora não vou ficar nenhuma doutora. Eu não era assim ignorante até esse ponto, mas não sabia lidar com as coisas, agora é mais fácil” (E., Grupo 2).

Quadro 6.23. (Cont)
Perspectivas de mudança.

“É pena estar a acabar” (A.R., Grupo 2).
 “Já mudou... na solidão em que eu estava para mim é uma grande coisa, a convivência com todos e depois aprender, porque eu já não tinha oportunidade. [...] Com esta idade, para emprego, a habilitação é baixa” (P.P., Grupo 4).
 “Já mudou, vir para o curso, estou na cidade. [...] Espero continuar a mudar” (Z., Grupo 4).
 “Já mudou e vai mudar, porque aquilo que estou a aprender aqui um dia mais tarde posso ensinar aos meus filhos, sei lá, o estar com os formadores e as colegas, a aprender. [...] Vai dar para arranjar um trabalho” (P.C., Grupo 4).
 “Eu acho que vai ser muito importante, para mim e para todas. [...] Eu tenho um sonho, se puder realizar tudo bem, senão não me importo de ir para uma cozinha, não era o que eu queria, mas se tiver que ir...” (A.T., Grupo 4).

1.5. CONSTITUIÇÃO E DATAS DE REALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA – EF@SQOOP

Quadro 6.24.

Constituição do Grupo 1 (15 de Janeiro de 2004): aprendentes do curso Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (INFO), B3 e NII, que concluíram o B1+B2 e NI em cursos EFA promovidos pela UniNorte.

Nomes	Nível	Idades	Situação profissional	Curso EFA anterior
R.B.	B3 e NII	54	DLD	Agentes de Geriatria (B1+B2 e NI)
M.J.	B3 e NII	42	DLD	Agentes de Geriatria (B1+B2 e NI)
G.	B3 e NII	28	Não DLD	Nutrição e Confeção de Refeições (B1+B2 e NI)
D.	B3 e NII	28	DLD	Informática – Aplicações de Escritório (B1+B2 e NI)
R.	B3 e NII	36	DLD	Informática – Aplicações de Escritório (B1+B2 e NI)
A.	B3 e NII	36	Não DLD	Informática – Aplicações de Escritório (B1+B2 e NI)

Quadro 6.25.

Constituição do Grupo 2 (16 de Janeiro de 2004): aprendentes do curso Nutrição e Confeção de Refeições (NUCR), B1+B2 e NI, sem nenhuma experiência EFA anterior.

Nomes	Nível	Idades	Situação profissional	Curso EFA anterior
F.	B1+B2 e NI	50	DLD	-
N.	B1+B2 e NI	55	Não DLD	-
E.	B1+B2 e NI	44	Não DLD	-
A.R.	B1+B2 e NI	43	DLD	-
S.	B1+B2 e NI	26	Não DLD	-
P.	B1+B2 e NI	34	Não DLD	-

Quadro 6.26.

Constituição do Grupo 3 (29 de Janeiro de 2004): curso INFO, B3 e NII, em que apenas dois aprendentes tinham experiência EFA anterior, um curso de Agentes de Geriatria promovido também pela UniNorte.

Nomes	Nível	Idades	Situação profissional	Curso EFA anterior
G.M.	B3 e NII	20	DLD	-
C.C.	B3 e NII	55	DLD	Agentes de Geriatria (B1+B2 e NI)
P.J.	B3 e NII	34	DLD	-
H.	B3 e NII	26	DLD	-
C.T.	B3 e NII	55	DLD	Agentes de Geriatria (B1+B2 e NI)

Quadro 6.27.

Constituição do Grupo 4 (30 de Janeiro de 2004): aprendentes do curso NUCR, B1+B2 e NI, sem nenhuma experiência EFA anterior.

Nomes	Nível	Idades	Situação profissional	Curso EFA anterior
P.C.	B1+B2	20	Não DLD	-
Z.	B1+B2	31	Não DLD	-
A.P.	B1+B2	32	DLD	-
M.C.	B1+B2	59	DLD	-
P.P.	B1+B2	48	DLD	-
A.T.	B1+B2	20	Não DLD	-

2. GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA

– C4LS (CRVCC DA ORGANIZAÇÃO EM ESTUDO)

Foram realizados três grupos de discussão focalizada com a população do Centro Cooperativo de Certificação de Competências Luís Silva (C4LS — CRVCC da UniNorte). Uma vez que nenhum dos aprendentes era detentor de qualquer experiência, quer em cursos EFA quer em processos de RVCC, a característica que os distinguia era, à partida, apenas o nível de formação, sendo que dois grupos eram constituídos por aprendentes do nível B3 e outro do B2.

De seguida, e tal como para os cursos EFA, far-se-á uma apresentação e integração dos discursos dos aprendentes, respeitando, também aqui, a ordem das questões prevista no guião das entrevistas (*Anexo 2*). As citações exemplificativas dos aprendentes serão remetidas para quadros destacados sempre que tal facilite a inteligibilidade do texto.

2.1. “RECORDANDO SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM”

Quando se pediu aos aprendentes do C4LS para recordarem as experiências mais ricas em termos de aprendizagem, eles verbalizaram variadas situações, pessoais e contextos (formais, não-formais e informais) de aprendizagem. Contudo, pese embora a sua profusão, não eram, na sua essência, distinguíveis das aventadas pelos aprendentes dos cursos EFA.

Quanto às aprendizagens formais, os aprendentes destacaram, de uma forma geral, a preponderância da escola — abandonada na maioria destes casos por motivos essencialmente socioeconómicos —, bem como, mas em mais raras ocasiões, a conclusão de cursos de formação (*Quadro 6.28*).

Quadro 6.28.
Aprendizagens formais.

“Larguei a escola muito cedo, na 4ª. classe, porque naquela altura via a minha mãe a passar muitas dificuldades e achei que a devia ajudar” (V., Grupo A).

“Uma das situações mais marcantes para mim foi o ensino primário. [...] Saí da escola porque a situação na altura não nos permitia estudar muito mais do que a 4ª. classe” (V.C., Grupo A).

“A mim o que mais me marcou no princípio foi a escola” (J., Grupo A).

“Esforcei-me por aprender tudo quanto era possível, fiz cursos de hoteleira, cursos de inglês” (M.G., Grupo A).

“Tirei um curso de nadador salvador, onde me permitiu ir trabalhar nalgumas praias na zona de Gaia, onde eu me sentia já a fazer alguma coisa útil, tanto a nível profissional como a nível monetário” (V.C., Grupo A).

“Eu considero que a maior fonte de informação e de educação é a escola” (N.F., grupo C).

“Tive oportunidade para estudar e não estudei porque fui burro e agora reconheço” (N.F., grupo C).

“A escola é fundamental” (M.S., Grupo C).

Por outro lado, no que a aprendizagens não-formais respeita, os aprendentes invocaram inúmeras e distintas experiências profissionais, que se caracterizam, de uma forma geral, pela sua precocidade (para muitos dos aprendentes tiveram início na infância), precariedade e instabilidade (na medida em que são intervaladas, mais ou menos frequente e duradouramente, pelo desemprego) e, em raros casos, constituem verdadeiras histórias de sucesso (*Quadro 6.29*).

Quadro 6.29.
*Aprendizagens não-formais.*¹⁵⁰

“Ter começado muito cedo, aos 9 anos a trabalhar, [...] que me levou a ganhar uma responsabilidade muito mais precoce do que seria normal” (A.S., Grupo A).

“Tive a infelicidade de ficar desempregado e a felicidade de ficar desempregado, ao mesmo tempo, porque isso [...] impulsionou-me para a frente. Comecei a trabalhar por conta própria e foi a minha sorte” (A.S., Grupo A).

“Comecei a trabalhar muito pequenina na indústria, [também] ia para as vindimas” (M.G., Grupo A).

“Corri vários hotéis, de zonas diferentes” (M.G., Grupo A).

“Fui para uma cabeleireira, que era a profissão que eu até gostava de seguir, [...] fui trabalhar para uma loja dos 300, [...] não sabia fazer muito bem contas, nem trocos, não era muito comunicativa com as pessoas e o estar à frente do balcão tinha que ser aberta para as pessoas, saber falar” (V., Grupo A).

“Comecei a trabalhar como servente na construção civil, mas para mim era muito cansativo. [...] Comecei a trabalhar com o meu pai” (V.C., Grupo A).

“... depois foi uma entidade patronal, onde me deram as maiores condições de vida. [...] Espero até um dia regressar lá, deixaram-me a porta aberta para entrar quando tivesse essa possibilidade” (V.C., Grupo A).

“Lá consegui arranjar numa aldeia próxima uma profissão de serralheiro em que, quando se começava a aprender, tinha que se trabalhar de graça. [...] Devo dizer que foi nessa casa que me ajudaram a fazer homem” (J., Grupo A).

“... depois também se tinha dado a revolução, abriram-se outros horizontes, em que fui para uma empresa que ainda hoje existe, que é a EDP, e que me deu grandes horizontes, em termos monetários, de formação e digamos de estabilidade... que depois também se acabou, com a reestruturação da empresa, levou com que as pessoas que de facto tivessem menos habilitações não tivessem grande futuro dentro da empresa” (J., Grupo A).

“Sempre tive trabalhos muito pesados, sobretudo na construção civil” (E.M., Grupo B).

“Sou mecânico” (O., Grupo B).

“Sou modelo fotográfico” (A.C., Grupo B).

“No trabalho, as relações pessoais são muito importantes” (N.F., grupo C).

“As experiências profissionais enriquecem-nos” (N.F., grupo C).

“Trabalhar com outras pessoas, trabalhar por conta própria... aprendi certas coisas que na escola não aprendi” (R.A., grupo C).

“Onde eu aprendi mais foi nas vivências profissionais” (M.S., Grupo C).

¹⁵⁰ Claro que associado às aprendizagens não-formais está um conjunto bastante significativo de aprendizagens informais, o que dificulta a tarefa de categorização dos trechos citados.

De salientar, finalmente, entre as diversas aprendizagens informais verbalizadas pelos aprendentes, experiências de vida como a maternidade/paternidade, o casamento, o divórcio, o desemprego, o serviço militar, o escutismo, a (e)migração, a independência pessoal, a doença (*Quadro 6.30*).

Quadro 6.30.

Aprendizagens informais.

“Essas coisas todas encadeadas, o desemprego, o serviço militar e a ida a Angola foi uma experiência boa, de certa maneira, mas que me permitiu eu resolver a minha vida, planear o meu futuro muito cedo” (A.S., Grupo A).

“Passei por um divórcio, que é uma experiência bastante negativa, embora o meu fosse de mútuo acordo, o que já reduz muito os problemas. Nunca tive problemas de marcar dias para estar com as minhas filhas” (A.S., Grupo A).

“Ser pai aos 43 anos é muito diferente de ser pai aos 25” (A.S., Grupo A).

“Fiquei doente e esqueci tudo” (M.G., Grupo A).

“Depois, foi o serviço militar, onde eu estive quatro anos, onde aprendi muita coisa, ensinei muita coisa, mas aprendi mais do que aquilo que ensinei” (V.C., Grupo A).

“Depois fiz a tropa, estive dezoito meses” (J., Grupo A)

“... fui aos Estados Unidos, estive lá 7 anos, que foi uma experiência difícil também, porque... nova cultura, nova forma de estar, nova arquitectura digamos, [...] mas que foi riquíssimo digamos em termos patrimoniais para mim e culturais” (J., Grupo A).

“Aprendi muito no grupo de escuteiros, foi lá que me fiz homem” (E.M., Grupo B).

“A dada altura, saí da aldeia e vim para o Porto” (A.C., Grupo B).

“A vida é uma escola” (M.S., Grupo C).

2.2. “SIGNIFICADO(S) DO PROCESSO DE RVCC”

Se bem que quase todos os aprendentes do C4LS tenham referido a importância das aprendizagens que realizaram em todas as áreas de competências-chave, destacaram amiúde as “novas aprendizagens” efectuadas ao nível da Matemática para a Vida e também das Tecnologias da Informação e Comunicação, devido ao facto de a Linguagem e Comunicação e a Cidadania e Empregabilidade remeterem para competências mais frequentemente trabalhadas e desenvolvidas pelos aprendentes no seu quotidiano. Por outro lado, é de salientar o facto de um considerável conjunto ter realçado, no processo de RVCC, o seu pendor de aposta no futuro, já que, para muitos, a certificação que eventualmente obterão é condição *sine qua non* da consecução de projectos de vida que passam, nomeadamente, por cursos

de formação profissional, ou empregos supostamente mais estáveis, proporcionadores de melhores condições de vida. Houve quem referisse, no entanto, o desejo de ver reconhecidas, validadas e certificadas as competências adquiridas ao longo da vida, as mais das vezes por autodidactismo. A vontade de auto-realização, de valorização pessoal, foi factor considerado central por outros aprendentes. (*Quadro 6.31*)

Quadro 6.31.

Significado(s) do processo de RVCC.

“Foi por isso que eu vim para aqui, tentar obter essa escolaridade que me permite ir tirar um curso [de formação profissional] ligado à área da entidade patronal que é para regressar lá” (V.C., Grupo A).

“... em termos futuros, [...] posso se calhar frequentar um curso de formação mais adequado à habilitação que eu posso levar daqui [...] e deu-me mais um conhecimento para eu enfrentar essa mesma formação com mais à-vontade e o estar mais à vontade também na própria forma de estar na própria sociedade” (J., Grupo A).

“Vim para aqui, única e exclusivamente, ó primeiro, com a intenção de obter uma equivalência, uma escolaridade que me permitisse ir tirar umas carteiras de formação profissional. [...] Depois de aqui estar, evidentemente que já tenho em mente outros horizontes, que não só estes, mas que me permitam ir mais além do que isto em termos futuros, por isso, neste momento, estou a tentar fazer a equivalência ao 6º. ano, espero tentar, se houver essa possibilidade, obter o 9º. ano que, em princípio, me abrirá as portas a nível futuro profissional muito melhor do que o que tenho agora” (V.C., Grupo A).

“Espero fazer o 6º. ano, espero fazer o 9º. ano, para poder arranjar emprego” (V., Grupo A).

“Para mim foi muito bom, mexeu-me com a cabeça, [...] está a ser bom nesse aspecto, porque profissionalmente, na minha idade e com os meus problemas [...] mas foi importante para mim aprender a escrever principalmente, a falar” (M.G., Grupo A).

“... no meu caso, não será para procurar um emprego, mas se for já cá fica o know-how, como se diz. Eu sou gerente de duas empresas. [...] Acontece que, cada vez mais, com o quarto ano, nos sentimos muito limitados para estarmos no mundo dos negócios, como é natural, e é evidente que se eu só soubesse aquilo que aprendi na escola eu não tinha hipótese, portanto, eu ao longo dos anos fui sendo um autodidacta, lia muito, procurava muitos programas informativos, também porque gosto, e fui aprendendo, considero que aprendi muito nessa situação de autodidacta” (A.S., Grupo A).

“... agora regresssei [dos Estados Unidos], venho agora fazer este curso, para ver se enriqueço mais em termos de cultura e de saber mais um pouco” (J., Grupo A).

“Só tendo a nossa própria auto-estima e esforçando-nos nós chegamos à conclusão que afinal até não estamos tão afastados dos filhos em termos escolares como às vezes parece” (A.S., Grupo A).

“Agora chego à conclusão e digo assim: ‘ó filha, tu daqui a pouco tens o 9º. ano, repara a

Quadro 6.31. (Cont.)

Significado(s) do processo de RVCC.

timidez que eu tinha dizendo às pessoas que eu não tinha o 9º. ano, mas agora se eu for ver na prática aquilo que tu aprendeste e aquilo que o pai sabe não há assim uma diferença tão grande'. [...] O problema é línguas também" (J., Grupo A).

"Só depois, praticando tudo aquilo que aqui aprendi, e depois disso tentar ir mais longe, [...] se pudesse, se tiver capacidades, fazer o 9º., pelo menos. [...] Embora muita gente desvalorize estes cursos, porque há muita gente que tem a ideia que vem-se para aqui porque anda-se aqui a passar um bocado de tempo e tal mas depois consegue-se levar o papel de qualquer maneira. Eu acho que nem é assim nem deve ser assim, porque senão não aprendemos nada" (A.S., Grupo A).

"Independentemente do 9º. ano não ser nada para trabalhar é o concretizar de algo. Depois, dá-me sempre hipóteses de continuar" (M.S., Grupo C).

"Para o mercado de trabalho fico um pouquinho mais, já não vou levar com tantos empregos precários, quer dizer, com o 9º. ano vou continuar a levar com empregos precários, mas [...] é importante aprofundar coisas que já estavam esquecidas, para poder continuar, porque eu não quero parar" (N.F., Grupo C).

"É ótimo fazer o 9º. ano, a nível de trabalho, a nível pessoal, estou-me a sentir mais satisfeita comigo mesma" (R.A., Grupo C).

"O facto de não ter de ser feito investimento [financeiro] é positivo" (R.A., Grupo C).

2.3. "PROCESSO RVCC E APRENDIZAGENS"

Para os aprendentes, todas as áreas de competências-chave são fundamentais fontes de aprendizagem (*Quadros 6.32, 6.33, 6.34 e 6.35*). Curioso será notar a valorização da componente de interacção grupal, através da apresentação discutida dos trabalhos, tendo em conta que as sessões de grupo entrecortam pontualmente um processo que apela à realização autónoma e individual das actividades propostas.

Quadro 6.32.

Matemática para a Vida.

“Eu não tinha muita dificuldade na matéria que demos em termos matemáticos, porque na empresa onde trabalhei, na EDP, fiz formação de dois cursos de matemática, [...] mas reviver essa situação foi muito bom, porque já há muito que nem sequer mexia nisso, nem sequer praticava e se calhar estava um pouco esquecido” (J., Grupo A).

“A nível de matemática, sinceramente, eu acho que é a área onde mais aprendi e onde mais estou a aprender” (V.C., Grupo A).

“Matemática também [...] já dou um jeitinho” (V., Grupo A).

“Eu estava mesmo a zeros” (M.G., Grupo A).

“Em termos de matemática também foi muito útil, [...] porque me prepara melhor para o meu dia-a-dia” (A.S., Grupo A).

“Pensei que tivesse mais conhecimentos do que tenho. [...] Aprendi novas coisas de informática e matemática” (N.F., Grupo C).

“A matemática foi ótima, porque eu não sabia muitas coisas” (R.A., Grupo C).

“No nosso grupo a grande limitação é a matemática” (M.S., Grupo C).

Quadro 6.33.

Tecnologias da Informação e Comunicação.

“Pelo menos na parte de informática vim aprender muito, porque praticamente não sabia nada. [...] Tinha computador em casa, mas não sabia o funcionamento daquilo” (V.C., Grupo A).

“Nem sequer sabia ligar um computador, agora sei, sei entrar na Internet e essas coisas todas, fazer trabalhos que tenho que apresentar” (V., Grupo A).

“Tinha umas ideias de como funcionava o computador, mas não estava familiarizado com ele. Com estes trabalhos que eles davam para fazer, deu-me uma abertura muito maior e agora já estou um pouco mais à vontade para realizar qualquer tipo de trabalho” (J., Grupo A).

“Considero que aqui aprendi muito, aprendi, primeiro, em termos da informática, porque tenho computador e não sabia tirar partido tanto como já hoje sei” (A.S., Grupo A).

“No computador, uma pessoa que não pratique fica ultrapassado completamente” (A.S., Grupo A).

“Não percebia nada de computadores” (R.A., Grupo C).

“A informática dou um jeitinho” (M.S., Grupo C).

Quadro 6.34.

Linguagem e Comunicação.

“A nível de Linguagem e Comunicação, já estava um bocado esquecido, porque também já saí da escola praticamente há 23 anos” (V.C., Grupo A).

“Também gosto muito de Linguagem e Comunicação” (V., Grupo A).

“O português acho que é muito importante, embora eu não tivesse muitas dificuldades, [...] justiça seja feita, nesse tempo, na 4ª. classe, ainda se aprendia bom português, melhor do que o que se aprende hoje” (A.S., Grupo A).

“A linguagem treinamos no dia-a-dia” (R.A., Grupo C).

Quadro 6.35.

Cidadania e Empregabilidade.

“Cidadania e Empregabilidade também é um ponto que eu considero muito útil em termos futuros” (V.C., Grupo A).

“Tinha pouco conhecimento, não sabia bem o que era Cidadania e Empregabilidade, agora por acaso sei” (V., Grupo A).

“Eu gosto muito daqueles temas, o sindicalismo, a poluição, o ambiente, [...] os órgãos de soberania, [...] eu achava-me muito dentro dessa área. [...] Qual era a função que ele [o formador de Cidadania e Empregabilidade] nos deu? Nós explanarmos ou irmos saber sobre aquilo para explanarmos depois. No fundo, parte de uma base que é a informação, porque quem estiver informado está alguma coisa dentro dessas situações” (A.S., Grupo A).

“Na Cidadania há alguns temas que nos passam completamente ao lado, enquanto outros nos tocam muito mais” (J., Grupo A).

“Estava longe de saber que o meio ambiente estivesse ligado directamente à cidadania. [...] Alguns temas, como é o caso do aborto, que ainda ontem perdi cerca de 3 horas e qualquer coisa a ver um debate na televisão... Ontem, nessas 3 horas e pico, penso que escreveria um livro sobre essa área” (V.C., Grupo A).

“O formador faz a proposta de trabalho, alguns foram feitos no momento, outros foram pesquisados na Internet” (V.C., Grupo A).

“De um trabalho, apareciam nove completamente diferentes, a gente aprende uns com os outros” (V.C., Grupo A).

2.4. “PERSPECTIVAS DE MUDANÇA”

De uma forma geral, para os aprendentes do C4LS, o processo de RVCC serve como um instrumento indispensável para a prossecução de um percurso de educação

e formação, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, que levará desejadamente ao usufruto de novas e melhores oportunidades profissionais, prodigalizadoras, finalmente, de uma melhor qualidade de vida (*Quadro 6.36*).

Quadro 6.36.
Perspectivas de mudança.

“Nós temos que estar sempre a aprender e quem deixar de aprender vai para canto” (A.S., Grupo A).

“A mim vai-me trazer algumas vantagens em termos futuros, porque eu vim para aqui mesmo só com a intenção de obter a escolaridade, ou seja, [...] no Centro de Emprego foram eles até que me disseram que só teria esta hipótese de frequentar o curso de formação profissional obtendo aqui uma equivalência de escolaridade obrigatória, é evidente que depois de aqui estar [...] já tenho outra ambição que é continuar para o 9º. ano” (V.C., Grupo A).

“Acho que vou fazer o 9º. ano, espero chegar lá, para poder arranjar um emprego um dia mais tarde” (V., Grupo A).

“Eu vim para aqui principalmente para aprender, [...] eu como pessoa fiquei mais rica, [...] eu senti-me bem aprendendo, sinto-me melhor comigo mesma. [...] E gostava de aprender mais, se tiver capacidade e saúde, principalmente” (M.G., Grupo A).

“Eu acho que nós somos um dossiê, [...] se não tiver lá matéria diversificada, se não formos cultivando, [...] enriquecendo, acrescentando, o que é que acontece? Qualquer dia, estamos numa mesa com os amigos, os amigos começam a falar de computador [...] e nós ficamos a olhar para eles, como já ficámos alguns anos, a dizer assim: bem, se eu falo, posso estar a dizer aqui uma grande asneirola, o melhor é estar calado. [...] Eu não quero fazer o papel de ficar só a sorrir-me e não poder dizer mais nada. [...] Aquilo que está dentro de nós é que nos dá a capacidade ou não de nós enfrentarmos as questões do dia-a-dia, portanto, para mim, acho que nós devemos sempre enriquecer-nos. Nós podemos ser pobres monetariamente, mas se nós formos ricos culturalmente, ah isso é uma grande ajuda” (A.S., Grupo A).

“Vai-me dar um documento para provar perante as autoridades nacionais que tenho o 2º. ano. [...] Se eu fosse para um curso de informática ou coisa assim se calhar era muito valioso, porque no TIC [Tecnologias da Informação e Comunicação] eu aprendi muito, [...] agora é sempre bom conhecer e aprender, isso é fabuloso, mas daí a na vida prática trazer-nos alguma coisa de melhor para o futuro não vejo” (J., Grupo A).

“Além de ficarmos a conhecer mais um bocadinho das coisas, [...] também vai ser bom para nós, [...] tentarmos mostrar aos outros que nunca é tarde para aprender. [...] A nível pessoal, incluindo também que a nível profissional nos vá dar mais acesso a certas oportunidades, [...] mas a nível pessoal mesmo para nós mostrarmos aos nossos filhos

Quadro 6.36. (Cont.)
 Perspectivas de mudança.

que não desistam [...] e, mesmo que desistam, [...] que nunca é tarde para retomar o processo (R.A., Grupo C).

“A nível pessoal é uma mais-valia em relação a nós próprios. A nível profissional poderá, daqui a alguns anos, vir a dar-me muitas bases” (M.S., Grupo C).

“Espremer os miolos faz bem a toda a gente, [...] é bom reaprender a ginastar os miolos, para além de todas as componentes que rodeiam esta ginástica: o convívio, as perspectivas diferentes, [...] novos horizontes apesar da idade. [...] Para quem quiser continuar a estudar era bom que saísse não só com o certificado, mas com a certeza de que esse certificado lhe dá garantias para prosseguir” (N.F., Grupo C).

“Para o mercado de trabalho ficamos um pouquinho mais preparados, com mais defesas, [...] que os anúncios de emprego pedem o 9º. ano e não a escolaridade obrigatória, que essa todos nós temos, devido à idade” (N.F., Grupo C).

2.5. CONSTITUIÇÃO E DATAS DE REALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA – C4LS

Quadro 6.37.

Constituição do Grupo A (20 de Janeiro de 2004): aprendentes do C4LS em nível B2.

Nomes	Nível	Idades	Situação profissional
A.S.	B2	49	Trabalhador conta própria
M.G.	B2	47	Desempregada
V.	B2	18	Desempregada de Longa Duração
V.C.	B2	33	Desempregado
J.	B2	47	Desempregado de Longa Duração

Quadro 6.38.

Constituição do Grupo B (24 de Janeiro de 2004): aprendentes do C4LS em nível B3.

Nomes	Nível	Idades	Situação profissional
E.M.	B3	30	Desempregado de Longa Duração
A.C.	B3	23	Trabalhadora conta própria
O.	B3	19	Trabalhador conta outrem
M.E.	B3	30	Desempregada de Longa Duração
P.M.	B3	34	Desempregada de Longa Duração

Quadro 6.39.

Constituição do Grupo C (2 de Março de 2004): aprendentes do C4LS em nível B3.

Nomes	Nível	Idades	Situação profissional
M.S.	B3	43	Desempregada
N.F.	B3	48	Desempregada
R.A.	B3	40	Desempregada de Longa Duração

3. ILAÇÕES – À GUISA DE CONCLUSÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA

Tentar-se-á, neste ponto, fazer uma resenha das principais ilações resultantes da realização dos grupos de discussão focalizada, naquela que constitui uma tentativa de integração processual — e nunca de substituição da riqueza dos testemunhos pessoais dos aprendentes, os quais foram, em larga medida, reproduzidos anteriormente.¹⁵¹

Importará referir, então, que não se manifestaram diferenças significativas nos discursos dos aprendentes em termos de género, idade, nível de formação ou experiência EFA anterior.

As aprendizagens adquiridas ao longo da vida decorrem de situações e contextos semelhantes que, além das formais, compreendem inúmeras e essenciais aprendizagens não-formais e informais, donde se destacam diversas experiências de vida e de trabalho. O percurso profissional dos aprendentes apresenta-se, as mais das vezes, interrompido por situações de desemprego (em muitos casos de longa duração), se bem que no C4LS haja um número significativo de aprendentes empregados (chegando mesmo a existir casos de sucesso profissional). Curioso será notar a equivalente valorização de todo o tipo de aprendizagens por parte dos aprendentes, da escola ao trabalho, da vida aos cursos de formação profissional, o que de certa forma é consentido esperar da recente vivência do processo de reconhecimento de competências em ambas as ofertas EFA, onde, de facto, se focaliza especial atenção sobre as aprendizagens não-formais e informais.

Foi possível verificar que os aprendentes dos cursos EF@scoop apelavam mais profusamente aos *processos* subjacentes à intervenção — ressaltando, principal-

¹⁵¹ De facto, os dois anos e meio de exercício profissional a que já precedentemente aludimos têm-nos permitido testemunhar, com natural satisfação, a riqueza das mais diversas e criativas verbalizações espontâneas, nomeadamente nos textos produzidos para as Provas de Aptidão Profissional e de Inserção Social e subsequente apresentação pública, bem como no decurso do próprio processo de educação e formação.

mente, a importância do desenvolvimento de competências de ser¹⁵² em grupo —, enquanto que os do C4LS se centravam e focalizavam particularmente nos *conteúdos* das várias áreas de competências-chave, em termos do que já sabiam, do que sabem e do que têm de/querem ainda aprender. Tal facto parece dever-se às diferenças metodológicas que caracterizam as intervenções, conquanto que orientadas segundo o mesmo referencial. Assim sendo, afigura-se inequívoca a maior transversalidade e articulação na exploração e realização dos projectos integradores nos EF@scoop, dificilmente alcançável no C4LS, tanto pela menor duração dos processos de RVCC como pela preponderância da realização autónoma, mas individual, pelos aprendentes, das actividades propostas pelos formadores.

Cuida-se que seja proveitoso recorrer ao conceito de “aposta”, reflectindo sobre os significado(s) de ambas as intervenções EFA, as aprendizagens que promovem e as perspectivas de mudança que sustentam nos seus destinatários. Neste sentido, poderá concluir-se que, para os aprendentes dos cursos EFA, a participação no curso é uma aposta ganha — independentemente do futuro, do (in)sucesso de inserção socioprofissional —, por se tratar de uma experiência, por si só, totalizadora, intensa, completa, abrangente e transformadora (a nível pessoal, familiar, social e profissional). Parecem concorrer nesse sentido três factores cruciais: (i) a interacção permanente, o *ser* no grupo durante os meses pelos quais a acção se estende, (ii) um mais expressivo desenvolvimento de projectos integradores e transversais e (re)conhecimento de espaços exteriores ao contexto EFA, como por exemplo, bibliotecas, contextos reais de trabalho relacionados com a área profissional dos cursos, festas ou feiras do livro, etc., e, por último, (iii) a aquisição ou desenvolvimento de competências numa área profissional que é vista como mais uma oportunidade, mesmo que o mercado de trabalho que eventualmente os absorverá se caracterize pela indiferenciação e pela rarefacção de empregos. Já para os aprendentes do C4LS, na sua generalidade, o processo de RVCC representa uma aposta no futuro, e dele subsidiária, que, pese embora o facto de constituir fonte valorizada e inegável de aprendizagem e de certificação (apesar de, por ora, apenas escolar), é, as mais das vezes, vista como chave mestra — passível de criar oportunidades e abrir novas portas para um futuro melhor — ou ferramenta útil — indispensável, até — para a manutenção de um emprego, a realização de um curso de formação profissional e, finalmente, a desejada (re)inserção socioprofissional.

¹⁵² Onde se inclui o estar, tornar-se, saber, fazer, viver e trabalhar em grupo.

EPÍLOGO

A conclusão deste estudo traz a convicção da inesgotabilidade deste tema. E espera-se mesmo contribuir em nada para a sua involução, mas antes para o seu desenvolvimento. Fica tanto por dizer, fazer, inovar, aperfeiçoar... mesmo porque ainda há muitas “larvas” mais ou menos enredadas nos seus próprios casulos que procuram metamorfosear(-se n)a sua relação com o mundo e cuja mutação incessante a todos reclama (re)aprendizagens, em ordem não à satisfação de “pulsões” metafísicas e ideológicas intangíveis, mas à sobrevivência daqueles quantos não podem permitir-se atrasos nem tropeços no “movimento perpétuo”¹⁵³ da “grande máquina do mundo”¹⁵⁴.

Regozijar-nos-ia pensar que contribuímos de alguma forma para a defesa da urgente abrangência da educação e formação de adultos enquanto promotora da transposição da condição de “não-empregado” e da resolução positiva e reestruturante da transição que lhe é subjacente. E então se ficasse mais claro que é mister de todos contrariar o déficit copioso de qualificações escolares e profissionais e a subcertificação de saberes e competências que os adultos deveras possuem...

O objectivo deste estudo era perceber o impacto de ambas as ofertas EFA no desenvolvimento vocacional e da cidadania dos aprendentes. Para tal, privilegiou-se duas metodologias de avaliação, no sentido de com uma suprir as limitações de outra. A quantitativa compreendeu a administração longitudinal de um questionário, aos 0, 3 e 6 meses de intervenção (nos cursos EFA, já que no CRVCC só foi possível realizar os dois primeiros momentos). Esse questionário era composto por dois instrumentos na primeira observação — versão portuguesa, de Gonçalves, Coimbra, Crespo & Ramos (2002), do *Student Career Concerns Inventory*, de Mark Savickas (2002), e versão portuguesa, de Veiga, Amorim & Menezes (2003), da *Sociopolitical Control Scale*, de Zimmerman e Zahniser (1991) — e por três no segundo e no terceiro momentos de observação: para além de ambos os referidos, o *Questionário sobre Experiências de Participação*, de Ferreira e Menezes (2001). A metodologia de avaliação qualitativa compreendeu a realização de grupos de discussão, através dos quais se constatou os significados (real ou potencialmente) positivos de que se revestem cada uma das ofertas EFA para os adultos. Pôde verificar-se também quanto são vantajosas para *todos* (quantos não tenham o nível de formação que elas conferem) e não apenas (como muitas vezes se quer fazer crer — talvez depreciativamente) para o “desgraçadinho”, o “ignorante” ou aquele “que vem por causa

¹⁵³ Nas palavras feitas música do saudoso e monumental Carlos Paredes.

¹⁵⁴ Segundo Camões, “*Etérea e elemental, que fabricada/ Assi foi do Saber, alto e profundo, / Que é sem princípio e meta limitada. / Quem cerca em derredor este rotundo/ Globo e sua superfície tão limada, / É Deus; mas o que é Deus, ninguém o entende, / Que a tanto o engenho humano não se estende.*” (Camões, 1572/1974: 319)

do subsídio”...¹⁵⁵ Na verdade, o reconhecimento dos adquiridos e a EFA serve todos aqueles (e tão diferentes entre si!) que a vida (para não dizer a sociedade, os outros ou até nós) veio lesando. Não poderia tão-pouco querer manter-se por muito mais tempo o mito de que só à escola caberia a “gestão” (o reconhecimento, validação e certificação) sectária do património de competências. Ela não é contexto único de aprendizagem. E este (ainda) não é assunto arrumado!

Embora não se tenham verificado diferenças significativas no discurso dos aprendentes em termos de género, idade, nível de formação ou experiência EFA anterior, elas surgiram na comparação entre ofertas EFA. De facto, os adultos do CRVCC focalizaram-se essencialmente nos *conteúdos* do processo, ou seja, no adquirido ou por adquirir nas diversas áreas de competências-chave. Já os dos cursos EFA representaram de forma mais evidente os *processos* subjacentes à intervenção, destacando especialmente o desenvolvimento de competências de ser (e, portanto, estar, tornar-se, saber, aprender, fazer, viver e trabalhar) em grupo. Resulta quase inquestionável que nos cursos EFA seja mais fácil garantir a integração transversal e articulada dos projectos educativos e formativos, isto porque neles se dispõe de uma continuidade (e até duração) completamente outra. Por outro lado, o processo de RVCC caracteriza-se muito mais pela realização autónoma e individual das actividades propostas. Finalmente, não compreende qualquer componente profissionalmente qualificante¹⁵⁶, que nos cursos EFA acaba por desempenhar um papel central tanto na escolha como na exploração das actividades integradoras. Por estas razões se disse que, para os aprendentes dos cursos, a experiência EFA é “aposta ganha”, independentemente do (in)sucesso de inserção socioprofissional, na justa medida em que é totalizadora, intensa, completa, abrangente, transformadora (tanto dos sistemas pessoais como dos contextuais) e libertadora. Já para os adultos em RVCC o processo traduz uma “aposta no futuro”, uma vez que, prevêem, as aprendizagens que possibilita e a certificação (apenas escolar) que confere facilitarão a manutenção de um emprego, a realização de um curso de formação profissional ou a desejada (re)inserção socioprofissional. Então, se nos cursos o verbo se conjuga no presente, no RVCC declina-se no condicional.

Por sua vez, e em termos de desenvolvimento vocacional, a componente quantitativa deste estudo permitiu aferir mudanças nos cursos ao nível das “convicções

¹⁵⁵ No limite, o estereótipo (preconceituoso) do destinatário destas acções é associado à prática de actos ilícitos (essencialmente, o pequeno furto) e/ou ao consumo de drogas.

¹⁵⁶ O termo “profissionalizante” foi por nós preterido, na medida em que pressupõe que a intervenção constitui garante de inserção profissional, quando, de facto, o que se verifica é que visa propiciar a aquisição de competências e qualificações utilizáveis no mercado de trabalho.

personais”¹⁵⁷ e, sobretudo, da “exploração” e, no RVCC, da “confiança”, principalmente, e da “exploração”. Para além disso, e de uma forma global, os resultados nos cursos tendem a ser mais positivos e a sofrer uma melhoria ao longo do tempo também mais acentuada. Pensa-se que, uma vez mais, poderá estar associado a este facto a maior continuidade e duração da intervenção — a que correspondem, naturalmente, qualidade e quantidade outras de oportunidades de acção e reflexão — bem como uma mais significativa priorização dos processos psicológicos, também reconhecida, como se viu, pelos aprendentes dos cursos. Não obstante, verificou-se um efeito inesperado entre o segundo e o terceiro momentos de observação, na medida em que se assistiu a um quase retrocesso ao ponto inicial. Ainda que o sucedido possa dever-se ao tamanho mais reduzido da amostra ou até à “habituação” ao instrumento de avaliação, não pode descartar-se a hipótese de constituir, realmente, um efeito da formação. Nesse caso, será a formação a exercer um efeito negativo ou será que o aproximar do final do curso, associado ao fantasma do desemprego, não contribuirá para incrementar os níveis de ansiedade subjacentes a essa relação “ferida” que mantêm com o mundo do trabalho?

No que respeita ao desenvolvimento da cidadania, e considerando apenas as mudanças significativas do ponto de vista estatístico, registou-se, nos cursos, um aumento da “desconfiança na responsividade do sistema” (entre a primeira e segunda administração) e, no C4LS, uma diminuição na média dos resultados da mesma dimensão. Todavia, se se considerar as mudanças ao longo do tempo de uma forma geral e, por isso, atender também às não significativas, verifica-se que, no período em que decorreu o estudo, diminuíram, nos cursos, a “competência e interesse políticos” e a “alienação pessoal”. Na verdade, parece natural que o curso contribua para uma diminuição do sentimento de alienação, por representar um processo de integração num grupo de pares, numa entidade, num sistema nacional de EFA, com efeitos manifestos também a nível familiar ou do círculo de amigos. Resultará, contudo, inexplicado o facto de no seu decurso diminuir a competência e o interesse pela política ou até aumentar, num primeiro momento, e diminuir, depois, a desconfiança na responsividade do sistema. Será que um maior conhecimento da “coisa pública” está associado, ao invés do que se pretendia, à promoção de um maior desinteresse pela política? E porque é que no CRVCC acontece exactamente o inverso? Porque é que aumentam a competência e o interesse políticos e diminui a desconfiança? Serão as diferenças metodológicas bastantes para a compreensão do fenómeno? Ou será que os adultos em RVCC não “viram” o suficiente para darem

¹⁵⁷ E, de facto, a oscilação é mesmo estatisticamente significativa entre a primeira e a segunda administrações — o que indicia uma internalização do *locus* de controlo, ou seja, maior empreendimento, autocontrolo, autonomia, investimento em objectivos pessoais e assertividade.

o “passo atrás” a que parece ter-se assistido nos cursos? Ou dependerá apenas do facto de as observações corresponderem a momentos da intervenção diferentes nos cursos e no RVCC, já que, ao fim de três meses, aqueles estão no início e este, *grosso modo*, ou terminou ou está perto do final?

Em relação ao desenvolvimento da cidadania os resultados não são, portanto, inequivocamente conclusivos, desde logo por se tratar de uma dimensão do desenvolvimento humano em que é extremamente difícil a produção de mudanças, já que os sujeitos podem estar motivados para participar activamente no “seu” ambiente e não no contexto político global. Todavia, a participação, a tomada de decisões em grupo e, portanto, ambas as ofertas EFA contribuem para o empoderamento dos aprendentes. Daí o aumento verificado nas dimensões acção e reflexão¹⁵⁸.

A estes últimos resfôlegos não pode, pois, ser alheio o contexto das intervenções que foram objecto de estudo: cursos EF@scoop e C4LS, os assim designados cursos EFA e CRVCC da UniNorte, respectivamente. De facto, às cooperativas parece reservado um lugar pouco ou nada despidendo na construção de um desenvolvimento mais solidário (e, por isso, menos solitário), mais global, social e, finalmente (justificar-se-á o pleonasma), mais cooperativo. Com base nos contributos da perspectiva desenvolvimental-ecológica, defendeu-se, pois, como promotores da cidadania e do desenvolvimento vocacional dos aprendentes, o trabalho em voluntariado, a experimentação de papéis pessoais e socioprofissionais que tem lugar nas cooperativas simuladas e nos contextos reais. Disse-se também que a estas experiências de acção (reais, significativas, desafiantes) deveriam forçosamente corresponder momentos de reflexão e integração dos significados decorrentes das mesmas experiências, não sem assegurar a observância de dois factores igualmente cruciais, como o são a continuidade da intervenção e a qualidade da relação, equilibradamente apoiante e desafiante.

Para terminar, seria importante lembrar que George Orwell, em 1949, apresentou ao mundo uma visão aterradora do futuro, na altura o ano longínquo de 1984. Dessa visão-pesadelo, o *Big Brother* (e restante “família” electrónica e digital) torna-se cada vez mais real — ainda que, felizmente, não seja tempo (já? ou até ver?) de nenhum “Ministério da Verdade” publicar na sua fachada “Ignorância é Força” (Orwell, 1949/2002) ou lema similar. Tem havido até um reconhecimento político¹⁵⁹ (e, cada vez mais, social, se bem que ainda demasiado recente) de que o saber é força,

¹⁵⁸ No caso da dimensão “reflexão”, a mudança foi também estatisticamente significativa.

¹⁵⁹ Quase “imposto” (mas insuficiente), aliás, pela “vergonha” associada ao facto de sermos, deste ponto de vista, e com larga desvantagem, os “piores” da Europa.

emersão, libertação, conscientização (voltando a Paulo Freire) e (re)orientação¹⁶⁰ dos excluídos¹⁶¹ para a acção participativa, a iniciativa, a coesão social, a cidadania e a democracia.

¹⁶⁰ Que toda a intervenção de orientação é, de facto, de reorientação (Campos, 1991; Imaginário, 1997).

¹⁶¹ Com base nos défices de informação, mas mais até de saberes, de competências (ao menos) formalmente reconhecidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.

ACADEMIA JOSÉ MOREIRA DA SILVA (2002). *Estudo de Desenvolvimento Estratégico da Academia José Moreira da Silva, Cooperativa de Estudos de Economia Social*, Crl. Relatório de Execução. Documento policopiado.

ALIGHIERI, Dante (1318¹⁶²/1991). *A Divina Comédia. Tomo I*. Lisboa: Ediclube.

ALONSO, Luísa (2000). A construção de um referencial de competência-chave para a cidadania e a empregabilidade. *Saber mais*, 5 (Abril-Junho), 20-27.

ALONSO, Luísa, IMAGINÁRIO, Luís & MAGALHÃES, Justino (com a colaboração de Guilhermina BARROS, José Manuel CASTRO, António OSÓRIO & Fátima SEQUEIRA) (2000). *Educação e Formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave. Documento de Trabalho*. Vol. I. Lisboa: ANEFA.

ALONSO, Luísa, IMAGINÁRIO, Luís, MAGALHÃES, Justino, BARROS, Guilhermina, CASTRO, José Manuel, OSÓRIO, António & SEQUEIRA, Fátima (2001). *Referencial de Competências-Chave. Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.

AMORIM, José Pedro Amorim & IMAGINÁRIO, Luís (2003). Cursos EFA: uma (re)orientação para a cidadania. In VÁRIOS AA, *Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação – Perspectivas e Desafios. Actas do IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza* (pp. 367-376). Porto: Ministério da Segurança Social e do Trabalho e Instituto do Emprego e Formação Profissional – Delegação Regional do Norte.

ANEFA (1999). Concurso Nacional de Boas Práticas de Educação e Formação de Adultos. *Saber mais*, nº 3 (Outubro-Dezembro), 28-30.

ANEFA (2000a). *Concurso Nacional S@bER+: Projectos Premiados 1999*. Lisboa: ANEFA.

ANEFA (2000b). *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Aprender com Autonomia. Documento de Trabalho*. Lisboa: ANEFA.

ANEFA (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção*. Lisboa: ANEFA.

¹⁶² De acordo com a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, a “Divina Comédia” foi composta entre 1300 e 1318, tendo, no entanto, sido impressa pela primeira vez apenas em 1472.

ANEFA (2002a). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.

ANEFA (2002b). *Guia dos Clubes S@bER+: princípios e orientações*. Lisboa: ANEFA.

AZEVEDO, Joaquim (1999). *Voos de borboleta — Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.

BALZAC, Honoré de (1834/1973). *O Tio Goriot*. Lisboa: Minerva.

BAUBY, Jean-Dominique (1997). *O Escafandro e a Borboleta*. Lisboa: Livros do Brasil.

BARONI, Christophe (1977). *Conhecer Nietzsche e o que ele realmente disse*. Lisboa: Ática.

BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony & LASH, Scott (2000). *Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna*. Oeiras: Celta Editora.

BENAVENTE, Ana (1999). Educação de adultos é indispensável para a democracia. Entrevista. *Saber mais, 1 (Abril-Junho)*, 4-8.

BENAVENTE, Ana (Coord.), ROSA, Alexandre, COSTA, António Firmino da & ÁVILA, Patrícia (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

BENHABIB, Seyla (1999). Citizens, Residents, and Aliens in a Changing World: Political Membership in the Global Era. *Social Research, 22*, 1-24.

BORGES, Jorge Luís (1941¹⁶³/2003). *Ficções*. Porto: Público.

BRANDÃO, Raul (1906/2001). *Os Pobres*. In www.projectovercial.pt.

BROOKFIELD, Stephen (2002a). Overcoming alienation as the practice of adult education: the contribution of Erich Fromm to a critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly, 52, 2*, 96-111.

BROOKFIELD, Stephen (2002b). Reassessing subjectivity, criticality, and inclusivity: Marcuse's challenge to adult education. *Adult Education Quarterly, 52, 4*, 265-280.

¹⁶³ Data de "O jardim dos caminhos que se bifurcam" a que pertence a citação feita.

CAMÕES, Luís de (1572/1974). *Os Lusíadas*. Porto: Porto Editora.

CAMÕES, Luís de (1598¹⁶⁴/1994). *Rimas*. Coimbra: Almedina.

CAMPOS, Bártolo Paiva (1990). O Psicólogo e o Desenvolvimento Pessoal e Social dos Alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 83-95.

CAMPOS, Bártolo Paiva (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Afrontamento.

CAMPOS, Bártolo Paiva (1992). A Informação na Orientação Profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.

CAMPOS, Bártolo Paiva (1993). Consulta Psicológica nas Transições Desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9.

CAMPOS, Bártolo Paiva & COIMBRA, Joaquim Luís (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.

CANÁRIO, Rui (2000). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA e ANEFA.

CANÁRIO, Rui (2001). [Relato do Grupo de Trabalho D]. In ANEFA, *Educação e Formação de Adultos na Europa: as Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade. Textos e Comunicações* (pp. 129-131). Lisboa: ANEFA.

CANÁRIO, Rui (2002). Cursos de Educação e Formação de Adultos "em observação" 2000/2001. In SILVA, Isabel Melo e, LEITÃO, José Alberto, & TRIGO, Maria Márcia (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade* (pp. 104-108). Lisboa: ANEFA e Ad Litteram.

CARNEIRO, Roberto (2000). 2020: 20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo. Síntese do Estudo. In CARNEIRO, Roberto (Dir. e Coord.) et al., *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades. Tomo I - Questões de Método e Linhas Gerais de Evolução* (pp. 26-77). Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (on-line).

CARVALHO, Patrícia (2002). Projecto europeu dá segunda oportunidade a mulheres. *O Comércio do Porto de 31 de Outubro de 2002*, 6.

¹⁶⁴ Data de edição do soneto citado.

CASTRO, José Manuel (1998). Do diploma à carteira pessoal de competências — Uma nova cartografia de oportunidades para itinerários profissionais imprevisíveis. *In* Vários Autores, *Processos de Reconhecimento e Validação de Competências* (pp. 11-27). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

CASTRO, José Manuel (2000). Reconhecimento e validação de competências de educação e formação de adultos. *Saber mais*, 5 (Abril-Junho), 4-7.

CIDEC — CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS ECONÓMICOS (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 e Ministério da Educação.

COCHRAN, Larry (1990). Narrative as a Paradigm for Career Research. *In* YOUNG, Richard & BORGES, William (Eds.), *Methodological Approaches to the Study of Career* (71-86). New York: Praeger.

COELHO, Eduardo Prado (2004). As Palavras e Os Conceitos (1). *Público de 11 de Março de 2004*. *In* <http://jornal.publico.pt/2004/03/11/EspacoPublico/002.html>.

COIMBRA, Joaquim Luís (1991). *Estratégias Cognitivo-Desenvolvimentais em Consulta Psicológica Interpessoal. Prova Complementar referida na alínea b) do artigo 8º do Decreto-Lei nº 388/70 apresentada para prestação de provas de doutoramento em Psicologia e realizada sob a orientação do Prof. Doutor Bártolo Paiva Campos*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

COIMBRA, Joaquim Luís (1997/1998). O Meu “Grande” Projecto de Vida ou os Meus “Pequenos” Projectos: Linearidade ou Recorrência no Desenvolvimento Vocacional e Suas Implicações Educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13-14, 21-27.

COIMBRA, Joaquim Luís (2000). Formação: Construção de Competências Pessoais e Profissionais para o Trabalho. *Actas do II Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formação para o trabalho*, 47-56.

COIMBRA, Joaquim Luís, PARADA, Filomena & IMAGINÁRIO, Luís (Consultor) (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão*. Bruxelas. [Documento distribuído no Seminário Regional “Aprendizagem ao Longo da Vida” realizado no Porto em 30 de Março de 2001.]

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2004). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. On the promotion of co-operative societies in Europe*. Documento policopiado.

COOPANG (2003). *Relatório da Execução do Estudo de Desenvolvimento Estratégico Intra/Inter/Cooperativo da CooPAng – Cooperativa de Solidariedade Social em Trabalho Cooperativo Multi-Sectorial (sic), Crl*. Documento policopiado.

CORREIA, Ana & CABETE, Dora (2002). O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida... e a importância do sistema português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. *S@bER +*, 13 (Abril-Junho), 42-48.

COSTA, Alfredo Bruto da (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva.

COSTA, Maria Emília (1990a). *Contextos Sociais de Vida e Desenvolvimento dos Estatutos de Identidade. Um Estudo Longitudinal Junto de Estudantes Universitários. Tese de Doutoramento em Psicologia apresentada por Maria Emília Costa sob a direcção do Prof. Doutor Bártolo Paiva Campos*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

COSTA, Maria Emília (1990b). Desenvolvimento da Identidade. In CAMPOS, Bártolo Paiva (Coord.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens: Volume II* (251-286). Lisboa: Universidade Aberta.

COSTA, Maria Emília & MENEZES, Isabel (1991). Consulta Psicológica de Adultos em Centros Comunitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 77-82.

COUCEIRO, Maria do Loreto (2002). O Reconhecimento de Competências. *S@bER +*, 13 (Abril-Junho), 30-32.

COUCEIRO, Maria do Loreto & PATROCÍNIO, Tomás (2002). *Cursos de Educação e Formação de Adultos em Observação em 2000/2001. Relatório Nacional*. Lisboa: ANEFA. Documento policopiado.

COUTO, Mia (2000). *Conversa com vista para...* Mia Couto. Entrevista de Maria João Seixas. *Pública de 2 de Janeiro de 2000*. Documento gentilmente cedido pelo Centro de Documentação do Jornal Público.

DA VINCI, Leonardo (c. 1489-1519/2002). *The Notebooks of Leonardo da Vinci, Complete*. In <http://www.ibiblio.org/gutenberg/etext04/7ldvc09.txt>.

DELORS, Jacques, MUFTI, In'am Al, AMAGI, Isao, CARNEIRO, Roberto, CHUNG, Fay, GEREMEK, Bronislaw, GORHAM, William, KORNHAUSER, Aleksandra, MANLEY, Michael, QUEIRO, Marisela Padrón, SAVANÉ, Marie-Angelique, SINGH, Karan, STAVENHAGEN, Rodolfo, SUHR, Myong Won & NANZHAO, Zhou (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Asa e UNESCO.

DE MASI, Domenico (1999). *O Futuro do Trabalho. Fadiga e Ócio na Sociedade Pós-industrial*. Rio de Janeiro: UnB José Olympio.

DIRECÇÃO-GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL (s/d). *Instrumentos de apoio ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Documento policopiado.

DUARTE, Isabel (2003). *O valor da aprendizagem experiencial dos adultos nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. In http://www.proformar.org/revista/edicao_3/centros_reconhecimento.pdf.

EUBANKS, Philip & ABBOTT, Christine (2003). Using Focus Groups to Supplement the Assessment of Technical Communication Texts, Programs, and Courses. *Technical Communication Quarterly*, 12, 1, 25-45.

FEDERIGHI, Paolo (2001). [Texto sem título integrado na Primeira Sessão Plenária]. In ANEFA, *Educação e Formação de Adultos na Europa: as Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade. Textos e Comunicações* (pp. 33-35). Lisboa: ANEFA.

FERNANDES, António Teixeira (Coord.), RODRIGUES, Eduardo Vítor, GONÇALVES, Carlos Manuel, ESTEVES, António Joaquim, AZEVEDO, Natália, MAGALHÃES, Dulce, AZEVEDO, José, LOPES, Alexandra & DIAS, Isabel (2002). *A Inserção Social: Percursos e Desvios de um Processo*. Porto: Comissão de Coordenação da Região Norte e Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente.

FERREIRA, Pedro & MENEZES, Isabel (2003). *The impact of the quality of life-experiences: An inter-domain developmental study*. Rascunho não publicado.

- FREIRE, Paulo (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, Paulo (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- GLEICK, James (1989). *Caos. A construção de uma nova ciência*. Lisboa: Gradiva.
- GLEISER, Marcelo (2003). *Micro/macro: a borboleta e o caos*. In <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u10663.shtml>.
- GOETHE, Johann W. (1831/1999). *Fausto*. Lisboa: Relógio D'Água.
- GONÇALVES, Óscar (1986). Consulta Psicológica e Desenvolvimento do Auto-Conhecimento: Uma Perspectiva Cognitivo-Constructivista. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 35-45.
- HABERMAS, Jürgen (1989). *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: tempo brasileiro.
- HUXLEY, Aldous (1932/2003). *Admirável Mundo Novo*. Porto: Público.
- IMAGINÁRIO, Luís (1997). *Questões de Orientação*. Participação no I Congresso organizado pelo Centro de Formação de Professores da Guarda, subordinado ao tema "Escola-Família-Comunidade" e realizado nos dias 27 e 28 de Fevereiro de 1997. Documento policopiado.
- IMAGINÁRIO, Luís (1999). *A Valorização da Formação Profissional através da Alternância*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Formação Profissional, Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional e Comissão Interministerial para o Emprego.
- IMAGINÁRIO, Luís (2001a). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal. Exame Temático para a OCDE/Relatório de Base*.
- IMAGINÁRIO, Luís (2001b). *Balanço de Competências: Discursos e Práticas*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- IMAGINÁRIO, Luís (2001c). *Os Sistemas de Apoio Social e a Gestão do Risco Económico de Desemprego. Experiências e Perspectivas de Reforma na União Europeia*. Documento policopiado.

IMAGINÁRIO, Luís (Coord.), CAVACO, Cármen, FAUSTINO, Filomena & AMORIM, Maria Amélia (com a colaboração de CORREIA, Clara, BRANDÃO, Mariana & AZEVEDO, Rui) (1998). *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

IMAGINÁRIO, Luís & CASTRO, José Manuel (2003). *Perfil de Competências dos Profissionais de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências)*. Estudo para a ANOP (Associação Nacional de Oficinas de Projectos), no âmbito do PRODRCOM (Projecto de Desenvolvimento, Reconhecimento e Validação de Competências). Documento policopiado gentilmente cedido pelo autor.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNESCO (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. UNESCO — Hamburgo 1997*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

ITZHAKY, Haya & YORK, Alan (2000). Sociopolitical control and empowerment: an extended replication. *Journal of Community Psychology*, 28, 4, 407-415.

JANOSKI, Thomas (1998). *Citizenship and Civil Society. A framework of rights and obligations in liberal, traditional, and social democratic regimes*. Cambridge: Cambridge University Press.

JOYCE, James (1914-1921/1989). *Ulisses*. Lisboa: Livros do Brasil.

KAFKA, Franz (1915/2002). *A Metamorfose*. Porto: Público.

KNOWLES, Malcolm (1984). *Andragogy in Action — Applying the Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

LAW, Bill (1991). Community Interaction in the Theory and Practice of Careers Work. In Campos, B.P. (Ed.), *Psychological Intervention and Human Development* (pp. 151-162). Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

LAW, Bill, MEIJERS, Frans & WIJERS, Gerard (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30, 4, 431-449.

LE BOTERF, Guy (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.

LIEBLICH, Amia, TUVAL-MASHIACH, Rivka & ZILBER, Tamar (1998). *Narrative Research. Reading, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage.

LIMA, Licínio (1996). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contabil. *Inovação*, 9, 283-297.

MARRIS, Peter (1996). *The politics of uncertainty: attachment in private and public life*. London: Routledge.

MARTINHO, Fernando (1997). *Criar trabalho... a partir do "nada"*. Intervenção apresentada no Seminário "Da Exclusão Social ao Desenvolvimento Humano", promovido pela Cáritas Diocesana de Setúbal, nos dias 16 e 17 de Janeiro de 1997 em Palmela.

MARTINHO, Fernando (1998). A iniciativa cooperativa no ensino e formação e o trabalho voluntário e cooperativo como modalidades de inserção na vida activa dos jovens e da luta contra a exclusão social. *In* Presidência da República, *Educação, Formação e Trabalho. Debate promovido pelo Presidente da República durante a Semana da Educação* (165-170). Imprensa Nacional — Casa da Moeda.

MARTINHO, Fernando (2001). Plano de Acções de Educação Formação de Adultos: Especial, Cooperativo, Profissional e Polivalente. *In* SIMÕES, António, OLIVEIRA, Albertina, VIEIRA, Cristina Maria, ALCOFORADO, Luís, LIMA, Margarida Pedroso de & GASPAR, Maria Filomena (Organizadores), *Modelos e Práticas em Educação de Adultos. Actas das II Jornadas* (pp. 243-253). Coimbra: Núcleo de Assistência Psicológica e de Formação de Adultos (NAPFA) e Fundação Calouste Gulbenkian.

MARTINHO, Fernando (2003). Sistema Nacional de qualidade. *Revista habitar hoje*, 12, 35-36.

MÉDA, Dominique (1999). *O Trabalho, Um Valor em Vias de Extinção*. Lisboa: Fim de Século.

MEDEL-AÑONUEVO, Carolyn & MITCHELL, Gordon (Eds.) (2003). *Citizenship, Democracy, and Lifelong Learning*. Hamburg: UNESCO.

MELO, Alberto (1999a). Palavras de apresentação. *Saber mais*, 1 (Abril-Junho), 3.

MELO, Alberto (1999b). Temos Agência Nacional! *Saber mais*, 3 (Outubro-Dezembro), 3.

MELO, Alberto (2000). Em Portugal, a Educação de Adultos ainda é a Gata Borralheira. Entrevista. *Saber mais*, 4 (Janeiro-Março), 8-11.

MELO, Alberto (2001). [Sessão de Encerramento]. In ANEFA, *Educação e Formação de Adultos na Europa: as Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade. Textos e Comunicações* (pp. 137-140). Lisboa: ANEFA.

MELO, Alberto, LIMA, Licínio & ALMEIDA, Mariana (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: ANEFA.

MELO, Alberto, ROTHES, Luís & SILVA, Olívia Santos (2002). *Educação-Formação nos projectos das Iniciativas Comunitárias "Emprego" e ADAPT*. In <http://www.equal.pt/Documentos/publicacao/Ed-Form.pdf>.

MELO, Alberto & SILVA, Olívia Santos (1999). Novos caminhos em construção. *Saber mais*, 1 (Abril-Junho), 14-17.

MENDANHA, Victor (1994). *Conversas com Agostinho da Silva*. Lisboa: Pergaminho.

MENEZES, Isabel (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Asa.

MORGAN, David (1998). *The Focus Group Guidebook. Focus Group Kit 1*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

NANITA, Paula (2002). Os primeiros passos do RVCC. *S@bER +*, 13 (Abril-Junho), 28-29.

NEGREIROS, José de Almada (2001¹⁶⁵). *Poemas*. Lisboa: Assírio & Alvim.

NEIMEYER, Robert (2000). Narrative disruptions in the construction of the self. In NEIMEYER, Robert & RASKIN, Jonathan (Eds.), *Constructions of Disorder. Meaning-Making Frameworks for Psychotherapy* (207-242). Washington DC: American Psychological Association.

NIEDER, Tanja & SEIFFGE-KRENKE, Inge (2001). Coping with stress in different phases of romantic development. *Journal of Adolescence*, 24, 297-311.

NIETZSCHE, Friedrich (1882/1998). *A Gaia Ciência*. Lisboa: Relógio D'Água.

¹⁶⁵ O poema, sem data, foi publicado, pela primeira vez, na edição consultada.

- NIETZSCHE, Friedrich (1892/1998). *Assim Falava Zaratustra*. Lisboa: Relógio D'Água.
- NIETZSCHE, Friedrich (1887/2000). *Para a Genealogia da Moral*. Lisboa: Relógio D'Água.
- NIETZSCHE, Frederico (1886/1987). *Para Além de Bem e Mal*. Lisboa: Guimarães Editores.
- NOGUEIRA, António Inácio (1996). Para uma educação permanente à roda da vida. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, António (2000). Prefácio. In CANÁRIO, Rui, *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA e ANEFA.
- OECD (2000a). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD e Statistics Canada.
- OECD (2000b). *Overcoming exclusion through adult learning*. Paris: OECD.
- ORWELL, George (1949/2002). *1984*. Porto: Público.
- PAIS, José Machado (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Âmbar.
- PARRY, Alan & DOAN, Robert (1994). *Story Re-Visions. Narrative Therapy in the Postmodern World*. Nova Iorque: Guilford Press.
- PEDRO, Maria Emília São, SANTOS, Maria Fátima, BAPTISTA, Maria Rosário & CORREIA, Paula (2001). Questões de Método e Linhas Gerais de Evolução — Uma Leitura Quantitativa do Sistema Educativo (capítulo III). In CARNEIRO, Roberto (Dir. e Coord.) et al., *O Futuro da Educação em Portugal — Tendências e Oportunidades. Um Estudo de Reflexão Prospectiva* (pp. 223-232). Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (on-line).
- PERKINS, Douglas & ZIMMERMAN, Marc (1995). Empowerment Theory, Research, and Application. *American Journal of Community Psychology*, 23, 5, 569-579.
- PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) (2003). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2003. Objectivos de Desenvolvimento do Milénio: Um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana*. Queluz: Mensagem (on-line).
- RAMOS, Bernardo (2002). *Tecnologias da Informação e Comunicação — Referencial de Competências-Chave*. Direcção-Geral de Formação Vocacional (on-line).

RAMOS, Sara, CRESPO, Carla, GONÇALVES, Carlos & COIMBRA, Joaquim Luís (2002a). *In the world of Career Development: The adaptation of the Student Career Concerns Inventory to the Portuguese Population*. Conference of the European Association for Research on Adolescence, New College Oxford, 3-7 September 2002. Versão provisória gentilmente cedida pelo autor.

RAMOS, Sara, CRESPO, Carla, GONÇALVES, Carlos & COIMBRA, Joaquim Luís (2002b). *Relações Perigosas: competências transversais e desenvolvimento vocacional*. Versão provisória do documento de apoio à comunicação apresentada no IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza gentilmente cedida pelo autor.

RIFKIN, Jeremy (1997). *La fin du travail*. Paris: Éditions la Découverte et Syros.

RIMBAUD, Jean-Arthur (1876¹⁶⁶/1989). *Iluminações. Uma Cerveja no Inferno*. Lisboa: Assírio & Alvim.

ROTHES, Luís Maria Fernandes Areal (1995). *Escola para Adultos ou Educação de Adultos? Um estudo da política pública e da participação em educação de adultos*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para provas de Mestrado em Ciências da Educação — área de especialização em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social —, sob a orientação do Prof. Doutor Augusto Santos Silva. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

ROTHES, Luís Areal (2001a). Uma reflexão breve sobre o campo da educação e formação de adultos: tendências, desafios e preocupações curriculares. *Cadernos S@bER+ (Julho-Setembro)* [Suplemento da revista S@bER+, nº 10], 14-18.

ROTHES, Luís (2001b). [Relato do Grupo de Trabalho E]. In ANEFA, *Educação e Formação de Adultos na Europa: as Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade. Textos e Comunicações* (pp. 132-133). Lisboa: ANEFA.

ROTHES, Luís Areal (2002). Inovação sustentada no reconhecimento e certificação de competências de vida dos adultos. In SILVA, Isabel Melo e, LEITÃO, José Alberto, & TRIGO, Maria Márcia (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade* (pp. 151-158). Lisboa: ANEFA e Ad Litteram.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva.

¹⁶⁶ Data de "Iluminações". "Uma Cerveja no Inferno" é de 1873.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). *Democracia e Participação. O Caso do Orçamento Participativo de Porto Alegre*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS SILVA, Augusto (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Asa.

SANTOS SILVA, Augusto (2001). [Texto sem título integrado na Segunda Sessão Plenária]. In ANEFA, *Educação e Formação de Adultos na Europa: as Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade. Textos e Comunicações* (pp. 58-59). Lisboa: ANEFA.

SANTOS SILVA, Augusto & ROTHES, Luís Areal (1998). Educação de Adultos. In Ministério da Educação, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos — Volume III* (pp. 17-104). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

SAVICKAS, Mark (2002). *Student Career Concerns Inventory*. Documento policopiado.

SEIFFGE-KRENKE, Inge & KLESSINGER, Nicolai (2000). Long-Term Effects of Avoidant Coping on Adolescents' Depressive Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 6, 617-630.

SEIFFGE-KRENKE, Inge & STEMMLER, Mark (2002). Factors Contributing to Gender Differences in Depressive Symptoms: A Test of Three Developmental Models. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 6, 405-417.

SEIFFGE-KRENKE, Inge & STEMMLER, Mark (2003). Coping With Everyday Stress and Links to Medical and Psychosocial Adaptation in Diabetic Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 33, 180-188.

SENNETT, Richard (2001). *A corrosão do carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.

SHAKESPEARE, William (1603¹⁶⁷/1991). *Tragédias*. Lisboa: Ediclube.

SILVA, Agostinho da (c. 1971¹⁶⁸/2003). *Textos Vários. Dispersos*. Lisboa: Âncora.

¹⁶⁷ Data da primeira edição de "Hamlet", a tragédia citada nesta Tese.

¹⁶⁸ A primeira edição do texto citado, "Barca d'Alva — Educação do Quinto Império", constitui uma edição do Autor, sem data e com o pseudónimo de João Cascudo Morais. A edição consultada, no entanto, associa-o, aproximadamente, ao ano de 1971.

SILVA, Isabel Melo e, LEITÃO, José Alberto & TRIGO, Maria Márcia (Orgs.) (2002). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA e Ad Litteram.

SILVA, Olívia Santos (2002a). Construir o currículo, a partir do vivido. *S@bER +*, nº 13 (Abril-Junho), 50-52.

SILVA, Olívia Santos (2002b). Uma orientação metodológica para os cursos EFA. *S@bER +*, nº 14 (Julho-Setembro), 4-15.

SMITH, Patrick & PROPST, Dennis (2001). Are topic-specific measures of socio-political control justified? Exploring the realm of citizen participation in natural resource decision making. *Journal of Community Psychology*, 29, 2, 179-187.

SOARES, Bernardo (1931¹⁶⁹/2001). *Livro do Desassossego*. Lisboa: Assírio & Alvim.

SOCIEDADE COOPERATIVA DE PRODUÇÃO DOS OPERÁRIOS PEDREIROS PORTUENSES (1915). *Assembleia geral ordinaria [sic]. Convite*. Documento policopiado.

SULLIVAN, J. & TRANSUE, J. (1999). The psychological underpinnings of democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust, and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50, 625-650.

TAYLOR, Maurice, KING, Judy, PINSENT-JOHNSON, Christine & LOTHIAN, Trudy (2003). Collaborative practices in adult literacy programs. *Adult Basic Education*, 13, 2, 81-99.

TRIGO, Maria Márcia (2001). [Sessão de Encerramento]. In ANEFA, *Educação e Formação de Adultos na Europa: as Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade. Textos e Comunicações* (pp. 141-143). Lisboa: ANEFA.

TRIGO, Maria Márcia (2002). Entrevista com Maria Márcia Trigo. *S@bER +*, 13 (Abril-Junho), 10-21.

UNESCO (2002). *Education for All: Is the world on track? EFA Global Monitoring Report 2002*. Paris: UNESCO.

UNINORTE (2002a). *Candidatura ao Programa Sócrates — Parceria de Aprendizagem — Grundtvig II "Second Chan[c]e for Women"*. Documento policopiado.

¹⁶⁹ A data de edição do trecho citado.

UNINORTE (2002b). *Plano Estratégico de Intervenção para 2003 do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da UniNorte — Centro Cooperativo de Certificação de Competências Luís Silva*. Documento policopiado.

UNINORTE (2003a). *Estudo de Desenvolvimento Estratégico da UniNorte — União Cooperativa Polivalente da Região Norte, Crl. Relatório de Execução*. Documento policopiado.

UNINORTE (2003b). *Plano de Acções de Educação Formação de Adultos: Especial, Cooperativo, Profissional e Polivalente. UniNorte 2003»2004*. Documento policopiado.

UNINORTE (2003c). *Plano Formação UniNorte 2004»2005*. Documento policopiado.

UNINORTE (2003d). *Programa Sócrates — Acção Grundtvig 2 — Parcerias de Aprendizagem. Relatório final de avaliação do projecto*. Documento policopiado.

URRY, John (2000). *O Tempo, a Complexidade, e o Global*. [Comunicação apresentada no IV Congresso Português de Sociologia]. In <http://www.aps.pt/ivcong-actas/Acta007.PDF>.

WEINSTEIN, Gerald & ALSCHULER, Alfred (1985). Educating and Counseling for Self-Knowledge Development. *Journal of Counseling and Development*, 64, 19-25.

WHITE, Michael & EPSTON, David (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: Norton & Company.

WHITMAN, Walt (1855/2002). *Folhas de Erva. Leaves of Grass. Vols. I e II*. Lisboa: Relógio D'Água.

ZIMMERMAN, Marc & ZAHNISER, James (1991). Refinements of Sphere-Specific Measures of Perceived Control: Development of a Sociopolitical Control Scale. *Journal of Community Psychology*, 19, 189-204.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADROS

- Quadro 2.01: Alguns excertos de PAPIS realizadas por aprendentes dos cursos EFA.
- Quadro 2.02: Critérios de evidência de Linguagem e Comunicação (B1+B2) envolvidos na realização da PAPIS.
- Quadro 2.03: Critérios de evidência de Tecnologias da Informação e Comunicação (B1+B2) envolvidos na realização da PAPIS.
- Quadro 2.04: Critérios de evidência de Matemática para a Vida (B1+B2) envolvidos na realização da PAPIS.
- Quadro 2.05: Critérios de evidência de Cidadania e Empregabilidade (B1+B2) envolvidos na realização da PAPIS.
- Quadro 2.06: Critérios de evidência de Linguagem e Comunicação (B3) envolvidos na realização da PAPIS.
- Quadro 2.07: Critérios de evidência de Tecnologias da Informação e Comunicação (B3) envolvidos na realização da PAPIS.
- Quadro 2.08: Critérios de evidência de Matemática para a Vida (B3) envolvidos na realização da PAPIS.
- Quadro 2.09: Critérios de evidência de Cidadania e Empregabilidade (B3) envolvidos na realização da PAPIS.
- Quadro 4.01: Frequências dos aprendentes por oferta EFA e género.
- Quadro 4.02: Frequências dos aprendentes por oferta EFA e grupos etários.
- Quadro 4.03: Frequências dos aprendentes por oferta EFA e níveis de escolaridade.
- Quadro 4.04: Frequências dos aprendentes por oferta EFA e situação profissional.
- Quadro 4.05: Tamanhos da amostra ao longo das administrações.
- Quadro 4.06: Análise factorial do SCCI em componentes principais com rotação *varimax* (N = 168).
- Quadro 4.07: Índices de ajustamento do SCCI e das 5 escalas que o compõem.
- Quadro 4.08: Valores do alfa de Cronbach para os 5 factores do SCCI, comparativamente com os resultados obtidos por Ramos *et al.* (2002b).
- Quadro 4.09: Análise factorial da SPCS em componentes principais com rotação *varimax* (N = 168).
- Quadro 4.10: Índices de ajustamento da SPCS.
- Quadro 4.11: Valores do alfa de Cronbach para os 3 factores da SPCS.
- Quadro 4.12: Índices de ajustamento do QEP.
- Quadro 4.13: Valores do alfa de Cronbach para os 2 factores em ambas as administrações.
- Quadro 5.01: Efeitos significativos do grupo etário e do género nos resultados da 1ª. administração da SPCS (N = 168).
- Quadro 5.02: Médias e erros-padrão para a variável “desconfiança na responsividade do sistema” em função do género dos aprendentes dos grupos etários 1 e 2.

- Quadro 5.03: Médias e erros-padrão para as “convicções pessoais” nas três administrações.
- Quadro 5.04: Médias e erros-padrão para a “desconfiança na responsividade do sistema” nas três administrações.
- Quadro 5.05: Médias e erros-padrão para a “reflexão” nas duas administrações.
- Quadro 5.06: Médias das diferentes dimensões nas 3 administrações aos EF@scoop.
- Quadro 5.07: Médias e erros-padrão para a “desconfiança na responsividade do sistema” nas duas administrações.
- Quadro 5.08: Médias das diferentes dimensões nas 2 administrações ao C4LS.
- Quadro 6.01: Constituição dos grupos, por número de participantes, nível de formação, oferta EFA e experiência EFA anterior.
- Quadro 6.02: Das aprendizagens formais.
- Quadro 6.03: Exemplos de aprendizagens informais.
- Quadro 6.04: Sobre a importância dos cursos EFA.
- Quadro 6.05: Acompanhamento mais efectivo dos ritmos e necessidades de aprendizagem familiares, de filhos, netos ou sobrinhos.
- Quadro 6.06: Projectos de prosseguimento para o B3, o B4 e até B5 (!).
- Quadro 6.07: Uma segunda (ou terceira) oportunidade de primeira.
- Quadro 6.08: Relacionamento interpessoal e saber-viver juntos.
- Quadro 6.09: Fortalecimento da auto-estima, do autoconceito, da percepção de eficácia pessoal.
- Quadro 6.10: Emancipação e “saída de casa”.
- Quadro 6.11: Favorecimento da empregabilidade.
- Quadro 6.12: Sobre a bolsa de formação.
- Quadro 6.13: Sobre o RVC.
- Quadro 6.14: Cursos EFA e aprendizagens.
- Quadro 6.15: Linguagem e Comunicação.
- Quadro 6.16: Tecnologias da Informação e Comunicação.
- Quadro 6.17: Matemática para a Vida.
- Quadro 6.18: Cidadania e Empregabilidade.
- Quadro 6.19: Formação qualificante.
- Quadro 6.20: Das saídas do “gueto” constituído pelo contexto EFA.
- Quadro 6.21: Os Temas de Vida.
- Quadro 6.22: Aprender com Autonomia.
- Quadro 6.23: Perspectivas de mudança.
- Quadro 6.24: Constituição do Grupo 1 (15 de Janeiro de 2004): aprendentes do curso Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (INFO), B3 e NII, que concluíram o B1+B2 e NI em cursos EFA promovidos pela UniNorte.
- Quadro 6.25: Constituição do Grupo 2 (16 de Janeiro de 2004): aprendentes do curso Nutrição e Confeção de Refeições (NUCR), B1+B2 e NI, sem nenhuma experiência EFA anterior.

- Quadro 6.26: Constituição do Grupo 3 (29 de Janeiro de 2004): curso INFO, B3 e NII, em que apenas dois aprendentes tinham experiência EFA anterior, um curso de Agentes de Geriatria promovido também pela UniNorte.
- Quadro 6.27: Constituição do Grupo 4 (30 de Janeiro de 2004): aprendentes do curso NUCR, B1+B2 e NI, sem nenhuma experiência EFA anterior.
- Quadro 6.28: Aprendizagens formais.
- Quadro 6.29: Aprendizagens não-formais.
- Quadro 6.30: Aprendizagens informais.
- Quadro 6.31: Significado(s) do processo de RVCC.
- Quadro 6.32: Matemática para a Vida.
- Quadro 6.33: Tecnologias da Informação e Comunicação.
- Quadro 6.34: Linguagem e Comunicação.
- Quadro 6.35: Cidadania e Empregabilidade.
- Quadro 6.36: Perspectivas de mudança.
- Quadro 6.37: Constituição do Grupo A (20 de Janeiro de 2004): aprendentes do C4LS em nível B2.
- Quadro 6.38: Constituição do Grupo B (24 de Janeiro de 2004): aprendentes do C4LS em nível B3.
- Quadro 6.39: Constituição do Grupo C (2 de Março de 2004): aprendentes do C4LS em nível B3.

FIGURAS

- Figura 2.01: Diagrama curricular nos CRVCC (*in* ANEFA, 2002a: 13).
- Figura 2.02: Diagrama curricular nos cursos EFA (*in* ANEFA, 2001: 15).
- Figura 4.01: Diagrama do SCCI obtido através de análise confirmatória.
- Figura 4.02: Diagrama da SPCS obtido através de análise confirmatória.
- Figura 4.03: Diagrama do QEP obtido através de análise confirmatória.
- Figura 5.01: Mudanças no tempo obtidas nos cursos EFA.
- Figura 5.02: Mudanças no tempo obtidas no C4LS.

SIGLAS E ACRÓNIMOS

Designação	Significado
@JMS	Academia José Moreira da Silva, Cooperativa de Estudos de Economia Social, Crl.
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
C2S@bER+	Clubes Cooperativos S@bER+
C4LS	Centro Cooperativo de Certificação de Competências Luís Silva
CE	Cidadania e Empregabilidade
CIDEC	Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos
CoopAng	Cooperativa de Solidariedade Social em Trabalho Cooperativo Multi-Sectorial (<i>sic</i>) da Praia de Angeiras
CPOPP	Cooperativa de Produção dos Operários Pedreiros Portuenses
CRVCC	Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGFV	Direcção-Geral de Formação Vocacional
DLD	Desempregado de Longa Duração
EA	Educação de Adultos
EF@scoop	Cursos EFA da UniNorte 2003/2004
EFA	Educação e Formação de Adultos
FeCoopEnsi	Federação Nacional das Cooperativas de Ensino e Formação
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
INFO	Instalação e Operação de Sistemas Informáticos
LC	Linguagem e Comunicação
MV	Matemática para a Vida
NUCR	Nutrição e Confecção de Refeições
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
PAPIS	Prova de Aptidão Profissional e de Inserção Social
PIB	Produto Interno Bruto
POSI	Programa Operacional Sociedade da Informação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRODESCOOP	Programa de Desenvolvimento Cooperativo
QEP	<i>Questionário sobre Experiências de Participação</i>
QOOP	Qualidade cooperativa
RC	Reconhecimento de Competências
RVC	Reconhecimento e Validação de Competências

RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SCCI	<i>Student Career Concerns Inventory</i>
SPCS	<i>Sociopolitical Control Scale</i>
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UniNorte	União Cooperativa Polivalente da Região Norte, Crl.

ANEXOS

Anexo 1 - Guião do Grupo de Discussão Focalizada José Pedro de Melo Rosa Amorim
[a partir de guião desenvolvido por Nuno Carneiro e Isabel Menezes (2002)] – Cursos EFA

Tipos de Perguntas	Conteúdo
Abertura	<p>1.</p> <p>Breve apresentação do propósito dos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projecto de investigação acerca da importância do processo EFA para os participantes - Discussão de ideias - Fundamental a contribuição de todos os elementos <p>2. (± 15')</p> <p>Pergunta quebra-gelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual é a pessoa que mais admira... e porquê? <p>a. captação das <u>razões da escolha</u> e promoção inicial do <u>self-disclosure</u> dos participantes e das <u>interacções</u> entre eles;</p> <p>b. início do treino de <u>controlo da qualidade</u> e do <u>tempo das interacções</u> — contrapor e reflectir com base nos discursos dos elementos do grupo.</p>
Introdução	<p>1. (± 15')</p> <p>["RECORDANDO SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM"]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensando no seu percurso de vida, quais foram as experiências mais ricas para si em termos de aprendizagem? <p>a. evocação e verbalização de memórias de <u>situações</u>, <u>pessoas</u> e principais <u>contextos</u> (formais, não-formais e informais) <u>de aprendizagem</u>.</p>

Tipos de Perguntas	Conteúdo
<p>Chave</p>	<p>1. (± 15') ["SIGNIFICADO(S) DO CURSO"]</p> <p>- Qual a importância que o curso teve para si?</p> <p>2. (± 15') ["CURSO EFA E APRENDIZAGENS"]</p> <p>- O que é que acha que aprendeu durante este curso?</p> <p>a. apuramento das dimensões do (des)envolvimento no curso mais valorizadas pelos participantes, em termos simbólicos e/ou concretos;</p> <p>b. captação de dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais.</p>
<p>Finalização</p>	<p>1. (± 15') ["PERSPECTIVAS DE MUDANÇA"]</p> <p>- Acha que este curso irá mudar alguma coisa na sua vida?</p> <p>a. exploração dos projectos de vida dos aprendentes, com destaque das eventuais influências e mudanças neles provocadas pelo curso;</p> <p>b. captação de perspectivas de mudança em termos pessoais, familiares, profissionais e/ou sociais.</p>

Anexo 2 - Guião do Grupo de Discussão Focalizada José Pedro de Melo Rosa Amorim
[a partir de guião desenvolvido por Nuno Carneiro e Isabel Menezes (2002)] – CRVCC

Tipos de Perguntas	Conteúdo
Abertura	<p>1.</p> <p>Breve apresentação do propósito dos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projecto de investigação acerca da importância do processo EFA para os participantes - Discussão de ideias - Fundamental a contribuição de todos os elementos <p>2. (± 15')</p> <p>Pergunta quebra-gelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual é a pessoa que mais admira... e porquê? <p>a. captação das <u>razões da escolha</u> e promoção inicial do <u>self-disclosure</u> dos participantes e das <u>interacções</u> entre eles;</p> <p>b. início do treino de <u>controlo da qualidade</u> e do <u>tempo das interacções</u> — contrapor e reflectir com base nos discursos dos elementos do grupo.</p>
Introdução	<p>1. (± 15')</p> <p>["RECORDANDO SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM"]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensando no seu percurso de vida, quais foram as experiências mais ricas para si em termos de aprendizagem? <p>a. evocação e verbalização de memórias de <u>situações</u>, <u>pessoas</u> e principais <u>contextos</u> (formais, não-formais e informais) de <u>aprendizagem</u>.</p>

Tipos de Perguntas	Conteúdo
Chave	<p>1. (± 15') ["SIGNIFICADO(S) DO PROCESSO DE RVCC"]</p> <p>- Qual a importância que o processo de RVCC teve para si?</p> <p>2. (± 15') ["PROCESSO RVCC E APRENDIZAGENS"]</p> <p>- O que é que acha que aprendeu durante este processo de RVCC?</p> <p>a. apuramento das dimensões do (des)envolvimento no processo de RVCC mais valorizadas pelos participantes, em termos simbólicos e/ou concretos;</p> <p>b. captação de dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais.</p>
Finalização	<p>1. (± 15') ["PERSPECTIVAS DE MUDANÇA"]</p> <p>- Acha que este processo de RVCC irá mudar alguma coisa na sua vida?</p> <p>a. exploração dos projectos de vida dos aprendentes, com destaque das eventuais influências e mudanças neles provocadas pelo processo de RVCC;</p> <p>b. captação de perspectivas de mudança em termos pessoais, familiares, profissionais e/ou sociais.</p>

Anexo 3 - *Student Career Concerns Inventory* (Savickas, 2002) (Versão portuguesa de Gonçalves, Coimbra, Crespo & Ramos, 2002) – Cursos EFA

As afirmações que se seguem referem-se a algumas questões relativas ao desenvolvimento vocacional de adultos. Leia cuidadosamente e indique, de acordo com a escala proposta, em que medida as seguintes actividades constituem um problema para si. Assinale apenas UMA resposta em cada frase.

1 – indica que NÃO É PROBLEMA NENHUM

7 – indica que É UM PROBLEMA MUITÍSSIMO GRANDE

Faça um círculo à volta do número que melhor reflecte o que sente neste momento.

1. Pensar como será o meu futuro.	1	2	3	4	5	6	7
2. Aprender a contar comigo.	1	2	3	4	5	6	7
3. Decidir por mim mesmo.	1	2	3	4	5	6	7
4. Agir de forma amigável.	1	2	3	4	5	6	7
5. Relacionar-me com diferentes tipos de pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
6. Aprender acerca dos diferentes tipos de profissões.	1	2	3	4	5	6	7
7. Reconhecer os meus talentos e capacidades.	1	2	3	4	5	6	7
8. Encontrar o tipo de trabalho mais adequado para mim.	1	2	3	4	5	6	7
9. Esperar que tenha um bom futuro.	1	2	3	4	5	6	7
10. Parar para pensar antes de agir impulsivamente.	1	2	3	4	5	6	7
11. Assumir a responsabilidade pelos meus actos.	1	2	3	4	5	6	7
12. Preocupar-me com as necessidades dos outros.	1	2	3	4	5	6	7
13. Assumir compromissos com os outros.	1	2	3	4	5	6	7
14. Discutir questões acerca do meu projecto de vida com mediadores, formadores, familiares e/ou amigos.	1	2	3	4	5	6	7
15. Nomear algumas profissões que se adaptem às minhas capacidades e interesses.	1	2	3	4	5	6	7
16. Ter ideias claras acerca do tipo de trabalho que quero fazer.	1	2	3	4	5	6	7
17. Perceber que as minhas escolhas actuais afectam o meu futuro.	1	2	3	4	5	6	7
18. Manter as minhas crenças.	1	2	3	4	5	6	7

19. Ter uma ideia clara sobre o que quero na vida.	1	2	3	4	5	6	7
20. Cooperar com outros em alguns projectos de grupo.	1	2	3	4	5	6	7
21. Fazer as coisas com consciência.	1	2	3	4	5	6	7
22. Explorar as várias profissões que me podem interessar.	1	2	3	4	5	6	7
23. Decidir sobre aquilo que quero fazer na vida.	1	2	3	4	5	6	7
24. Sonhar em trabalhar na área que escolher.	1	2	3	4	5	6	7
25. Preparar-me para o futuro.	1	2	3	4	5	6	7
26. Identificar os meus objectivos.	1	2	3	4	5	6	7
27. Assumir seriamente os meus objectivos.	1	2	3	4	5	6	7
28. Sentir-me orgulhoso com o trabalho bem feito.	1	2	3	4	5	6	7
29. Aprender com os meus erros.	1	2	3	4	5	6	7
30. Entrevistar pessoas em profissões que eu gosto.	1	2	3	4	5	6	7
31. Planear como ter acesso à profissão que escolher.	1	2	3	4	5	6	7
32. Saber que educação e formação são necessárias para a minha profissão preferida.	1	2	3	4	5	6	7
33. Ver (planear) um futuro com sucesso.	1	2	3	4	5	6	7
34. Comprometer-me a atingir os meus objectivos.	1	2	3	4	5	6	7
35. Esforçar-me para ter sucesso.	1	2	3	4	5	6	7
36. Ter confiança em mim próprio.	1	2	3	4	5	6	7
37. Ter uma ideia clara acerca da minha personalidade.	1	2	3	4	5	6	7
38. Explorar o tipo de formação necessária para as diferentes profissões.	1	2	3	4	5	6	7
39. Realizar a formação necessária para a profissão que mais gosto.	1	2	3	4	5	6	7
40. Cumprir os meus deveres com eficiência.	1	2	3	4	5	6	7
41. Relacionar o conhecimento de mim próprio com as diversas possibilidades profissionais.	1	2	3	4	5	6	7
42. Identificar quais os valores que são importantes para mim.	1	2	3	4	5	6	7
43. Envolver-me em actividades de lazer e trabalho de voluntariado que eventualmente me poderão ajudar a entrar no trabalho preferido.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 4 - *Student Career Concerns Inventory* (Savickas, 2002) (Versão portuguesa de Gonçalves, Coimbra, Crespo & Ramos, 2002) – CRVCC

As afirmações que se seguem referem-se a algumas questões relativas ao desenvolvimento vocacional de adultos. Leia cuidadosamente e indique, de acordo com a escala proposta, em que medida as seguintes actividades constituem um problema para si. Assinale apenas UMA resposta em cada frase.

1 – indica que NÃO É PROBLEMA NENHUM

7 – indica que É UM PROBLEMA MUITÍSSIMO GRANDE

Faça um círculo à volta do número que melhor reflecte o que sente neste momento.

1. Pensar como será o meu futuro.	1	2	3	4	5	6	7
2. Aprender a contar comigo.	1	2	3	4	5	6	7
3. Decidir por mim mesmo.	1	2	3	4	5	6	7
4. Agir de forma amigável.	1	2	3	4	5	6	7
5. Relacionar-me com diferentes tipos de pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
6. Aprender acerca dos diferentes tipos de profissões.	1	2	3	4	5	6	7
7. Reconhecer os meus talentos e capacidades.	1	2	3	4	5	6	7
8. Encontrar o tipo de trabalho mais adequado para mim.	1	2	3	4	5	6	7
9. Esperar que tenha um bom futuro.	1	2	3	4	5	6	7
10. Parar para pensar antes de agir impulsivamente.	1	2	3	4	5	6	7
11. Assumir a responsabilidade pelos meus actos.	1	2	3	4	5	6	7
12. Preocupar-me com as necessidades dos outros.	1	2	3	4	5	6	7
13. Assumir compromissos com os outros.	1	2	3	4	5	6	7
14. Discutir questões acerca do meu projecto de vida com mediadores, formadores, familiares e/ou amigos.	1	2	3	4	5	6	7
15. Nomear algumas profissões que se adaptem às minhas capacidades e interesses.	1	2	3	4	5	6	7
16. Ter ideias claras acerca do tipo de trabalho que quero fazer.	1	2	3	4	5	6	7
17. Perceber que as minhas escolhas actuais afectam o meu futuro.	1	2	3	4	5	6	7
18. Manter as minhas crenças.	1	2	3	4	5	6	7

19. Ter uma ideia clara sobre o que quero na vida.	1	2	3	4	5	6	7
20. Cooperar com outros em alguns projectos de grupo.	1	2	3	4	5	6	7
21. Fazer as coisas com consciência.	1	2	3	4	5	6	7
22. Explorar as várias profissões que me podem interessar.	1	2	3	4	5	6	7
23. Decidir sobre aquilo que quero fazer na vida.	1	2	3	4	5	6	7
24. Sonhar em trabalhar na área que escolher.	1	2	3	4	5	6	7
25. Preparar-me para o futuro.	1	2	3	4	5	6	7
26. Identificar os meus objectivos.	1	2	3	4	5	6	7
27. Assumir seriamente os meus objectivos.	1	2	3	4	5	6	7
28. Sentir-me orgulhoso com o trabalho bem feito.	1	2	3	4	5	6	7
29. Aprender com os meus erros.	1	2	3	4	5	6	7
30. Entrevistar pessoas em profissões que eu gosto.	1	2	3	4	5	6	7
31. Planear como ter acesso à profissão que escolher.	1	2	3	4	5	6	7
32. Saber que educação e formação são necessárias para a minha profissão preferida.	1	2	3	4	5	6	7
33. Ver (planear) um futuro com sucesso.	1	2	3	4	5	6	7
34. Comprometer-me a atingir os meus objectivos.	1	2	3	4	5	6	7
35. Esforçar-me para ter sucesso.	1	2	3	4	5	6	7
36. Ter confiança em mim próprio.	1	2	3	4	5	6	7
37. Ter uma ideia clara acerca da minha personalidade.	1	2	3	4	5	6	7
38. Explorar o tipo de formação necessária para as diferentes profissões.	1	2	3	4	5	6	7
39. Realizar a formação necessária para a profissão que mais gosto.	1	2	3	4	5	6	7
40. Cumprir os meus deveres com eficiência.	1	2	3	4	5	6	7
41. Relacionar o conhecimento de mim próprio com as diversas possibilidades profissionais.	1	2	3	4	5	6	7
42. Identificar quais os valores que são importantes para mim.	1	2	3	4	5	6	7
43. Envolver-me em actividades de lazer e trabalho de voluntariado que eventualmente me poderão ajudar a entrar no trabalho preferido.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 5 - *Sociopolitical Control Scale* (Zimmerman & Zahniser, 1991)

(Versão portuguesa de Veiga, Amorim & Menezes, 2003)

As afirmações que se seguem dizem respeito a atitudes e sentimentos que talvez tenha vivido em diversas situações. Indique, por favor, se discorda ou concorda com cada uma das frases, usando a escala seguinte:

1 – indica que DISCORDA TOTALMENTE da afirmação

7 – indica que CONCORDA TOTALMENTE com a afirmação

1. Eu preferia ser um líder a ser um seguidor.	1	2	3	4	5	6	7
2. Por vezes, os políticos e o governo parecem tão complicados que uma pessoa como eu não consegue realmente compreender o que se passa.	1	2	3	4	5	6	7
3. Acho que tenho uma compreensão bastante boa dos assuntos políticos importantes da nossa sociedade.	1	2	3	4	5	6	7
4. Geralmente, as outras pessoas seguem as minhas ideias.	1	2	3	4	5	6	7
5. Dificilmente faz alguma diferença em quem eu voto, uma vez que quem quer que ganha as eleições faz aquilo que quer.	1	2	3	4	5	6	7
6. Quando há um problema, prefiro esperar e ver se outra pessoa o vai resolver de modo a que eu não tenha que me incomodar.	1	2	3	4	5	6	7
7. Há tantas pessoas que se envolvem em assuntos e organizações locais, que não é importante se participo ou não.	1	2	3	4	5	6	7
8. Prefiro não tentar fazer alguma coisa quando sinto que não sou bom(a) a fazê-la.	1	2	3	4	5	6	7
9. Uma grande parte das eleições locais não são suficientemente importantes para eu me preocupar com elas.	1	2	3	4	5	6	7
10. Sou frequentemente um líder nos grupos.	1	2	3	4	5	6	7
11. Gosto de participar politicamente, uma vez que quero, tanto quanto possível, ter algo a dizer relativamente ao funcionamento do governo.	1	2	3	4	5	6	7

12. Preferiria que outra pessoa qualquer assumisse o papel de liderança quando estou envolvido(a) num projecto de grupo.	1	2	3	4	5	6	7
13. Consigo geralmente organizar pessoas de forma a fazer as coisas.	1	2	3	4	5	6	7
14. As pessoas como eu são geralmente bem qualificadas para participar em actividades e tomadas de decisão políticas relativas ao nosso país.	1	2	3	4	5	6	7
15. Acho muito difícil falar em frente a um grupo.	1	2	3	4	5	6	7
16. Há muitas formas através das quais as pessoas como eu influenciam o que o nosso governo faz.	1	2	3	4	5	6	7
17. A maior parte dos políticos não me ouviria, independentemente do que eu fizesse.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 6 - *Questionário sobre Experiências de Participação* (Ferreira & Menezes, 2001)

1. Colaborou ou esteve, alguma vez, ligado a:

	Nunca	Apenas pontualmente	Sim, durante	
			Menos de 6 meses	6 meses ou mais
a) Associação de estudantes, trabalhadores, pais ou condóminos, etc.?				
b) Partidos políticos ou juventudes partidárias?				
c) Movimentos Sociais Reivindicativos ou Movimentos de Solidariedade Social?				
d) Grupos ou Associações juvenis, religiosas, desportivas ou recreativas?				
e) Cooperativas?				
f) Cursos de Formação?				

2. Pensando na experiência de participação que considera ser a mais importante, por favor responda às seguintes questões.

2.1. Qual foi a experiência de participação mais importante? _____

2.2. Como avalia o seu envolvimento? Esteve:

Pouco activamente envolvido	1	2	3	4	5	6	7	Muito activamente envolvido
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------------

2.3. Enquanto colaborou, realizou alguma destas actividades?

	Nunca			Muito frequentemente			
	1	2	3	4	5	6	7
a) Procurar informação em livros, nos media (TV, rádio, jornais), na Internet ou junto de pessoas mais experientes.	1	2	3	4	5	6	7
b) Participar em actividades (como por exemplo, petições, protestos, festas, reuniões, assembleias, debates, tomadas públicas de posição, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
c) Organizar actividades (como por exemplo, petições, protestos, festas, reuniões, assembleias, debates, tomadas públicas de posição, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
d) Orientar ou gerir uma equipa encarregada da organização de actividades (como por exemplo, petições, protestos, festas, reuniões, assembleias, debates, tomadas públicas de posição, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
e) Tomar decisões (sozinho ou em grupo).	1	2	3	4	5	6	7

2.4. Enquanto colaborou, com que frequência sentiu que...

	Nunca			Muito frequentemente			
	1	2	3	4	5	6	7
a) havia diferentes pontos de vista em discussão?	1	2	3	4	5	6	7
b) havia reflexão e eram analisados diferentes pontos de vista?	1	2	3	4	5	6	7
c) as opiniões em conflito davam origem a novas formas de ver as questões?	1	2	3	4	5	6	7
d) eram abordados problemas reais e/ou do seu quotidiano?	1	2	3	4	5	6	7
e) a participação era muito importante para si, enquanto pessoa?	1	2	3	4	5	6	7

Qual o impacto da educação e formação de adultos (EFA) no desenvolvimento vocacional e da cidadania dos aprendentes? Pode considerar-se esta a questão geradora do estudo que aqui se apresenta e que teve como desígnio a avaliação de duas ofertas EFA específicas: o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e os cursos EFA. Esta avaliação compôs-se por duas metodologias complementares: uma, quantitativa, que compreendeu a administração de um questionário constituído pelo *Student Career Concerns Inventory*, pela *Sociopolitical Control Scale* e pelo Questionário sobre Experiências de Participação; outra, qualitativa, que consistiu na realização de grupos de discussão focalizada dos significados e importância de que se revestem as ofertas EFA para os seus destinatários. Os resultados evidenciam o contributo para o desenvolvimento dos aprendentes, designadamente ao nível de dimensões centrais como a cívica e a vocacional. Arreigado na perspectiva desenvolvimental-ecológica, este estudo intenta contribuir para a reflexão e, tanto quanto possível, para a melhoria das práticas de EFA e, ainda, concorrer para a construção de um ponto de vista psicológico sobre a temática.