

CONTEXTO ORGANIZACIONAL, ORIENTAÇÕES  
E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

# OS CURSOS EFA NUMA ASSOCIAÇÃO LOCAL

RUI VIEIRA DE CASTRO (ORG.)  
LICÍNIO C. LIMA  
M<sup>ª</sup> LOURDES DIONÍSIO  
PAULA GUIMARÃES  
RAQUEL OLIVEIRA  
AMÉLIA VITÓRIA SANCHO

ATAHCA/UEA 2007

# CONTEXTO ORGANIZACIONAL, ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS OS CURSOS EFA NUMA ASSOCIAÇÃO LOCAL

**Data** JULHO 2007

**Editor** ATAHCA

ASSOCIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DAS TERRAS ALTAS DO  
HOMEM, CÁVADO E AVE

**Morada** R. Condestável D. Nuno Álvares Pereira, 356/380

**Localidade** Vila Verde

**Código Postal** 4730-743 Vila Verde

**e-mail** altocavado@mail.telepac.pt

**Tel** 253 321 130 **Fax** 253 323 966

**Depósito Legal** 263090/07

**ISBN** 978-972-96594-3-0

**Tiragem** 300 exemplares

## FICHA TÉCNICA DO PROJECTO

### Equipa de Coordenação

Rui Vieira de Castro

José Mota Alves

Amélia Vitória Sancho

Paula Guimarães

### Equipa de Investigação

*Investigadores*

Rui Vieira de Castro

Licínio C. Lima

Maria de Lourdes Dionísio

Raquel Oliveira

*Assistentes de Investigação*

Susana Pacheco

Rui Cardoso

Natália Braga

Catarina Santos

© Todos os direitos reservados.

A reprodução total ou parcial, sob qualquer forma, carece de  
aprovação prévia e expressa dos respectivos Autores.

CONTEXTO ORGANIZACIONAL, ORIENTAÇÕES  
E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

# **OS CURSOS EFA NUMA ASSOCIAÇÃO LOCAL**



# ÍNDICE

|  |            |
|--|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO</b>  | <b>5</b>   |
| O Olhar da ATAHCA...   |            |
| <i>José da Mota Alves</i>  | <b>5</b>   |
| Um Olhar sobre a ATAHCA...   |            |
| <i>Rui Vieira de Castro</i>  | <b>9</b>   |
| <b>ESTUDOS</b>   | <b>15</b>  |
| Estudo I – Organização Associativa e Produção Local de Políticas de Educação de Adultos                |            |
| <i>Licínio C. Lima, Paula Guimarães e Raquel Oliveira</i>  | <b>15</b>  |
| Estudo II – A Oferta Formativa da Associação: Enquadramento, Currículo, Recursos, Públicos             |            |
| <i>Raquel Oliveira e Paula Guimarães</i>   | <b>45</b>  |
| Estudo III - ‘O Conjunto é que Faz com que as Coisas Funcionem’.<br>A Pedagogia Híbrida dos Cursos EFA |            |
| <i>Maria de Lourdes Dionísio</i>   | <b>82</b>  |
| Estudo IV - Educação e Formação de Adultos: Olhares sobre o Vivido                                     |            |
| <i>Rui Vieira de Castro, Amélia Vitória Sancho e Paula Guimarães</i>                                   | <b>95</b>  |
| Recomendações  | <b>123</b> |
| Referências  | <b>133</b> |
| <b>ANEXOS</b>  | <b>137</b> |

## **SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS**

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ATAHCA – Associação de Desenvolvimento das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave

D.CC1.1 – Dossier Técnico-pedagógico do Curso, B2-Construção Civil

D.G1.2 – Dossier Técnico-pedagógico do Curso, B2-Geriatria

D.PTC1.3 – Dossier Técnico-pedagógico do Curso, B2-Práticas Técnico-Comerciais

D.AE2.1 – Dossier Técnico-pedagógico do Curso, B2-Ação Educativa

D.PTC2.2 – Dossier Técnico-pedagógico do Curso, B3-Práticas Técnico-Comerciais

D.AFC3.1 – Dossier Técnico-pedagógico do Curso, B3-Apoio Familiar e à Comunidade

D.IOSI3.2 – Dossier Técnico-pedagógico do Curso, B3-Inst. e Operação de Sistemas Informáticos

D.IRC4.1 – Dossier Técnico-pedagógico do Curso, B3-Instalação e Reparação de Computadores

DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional

E(D) – Entrevista a Dirigente

E(EMP) – Entrevista a Responsável de Entidade Empregadora

E(FDO) – Entrevista a Formando

E(FR) – Entrevista a Formador

E(M) – Entrevista a Mediadora

E(T) – Entrevistas a Técnico

EFA – Educação e Formação de Adultos

FCC1.1 – Formulário de Constituição de Curso, B2-Construção Civil

FCC1.2 – Formulário de Constituição de Curso, B2-Geriatria

FCC1.3 – Formulário de Constituição de Curso, B2-Práticas Técnico-Comerciais

FCC2.1 – Formulário de Constituição de Curso, B2-Ação Educativa

FCC2.2 – Formulário de Constituição de Curso, B3-Práticas Técnico-Comerciais

FCC3.1 – Formulário de Constituição de Curso, B3-Apoio Familiar e à Comunidade

FCC3.2 – Formulário de Constituição de Curso, B3-Instalação e Operação de Sistemas Informáticos

FCC4.1 – Formulário de Constituição de Curso, B3-Instalação e Reparação de Computadores

PF1 – Plano de Formação 2001/2002

PF2 – Plano de Formação 2002/2003

PF3 – Plano de Formação 2003/2004

PF4 – Plano de Formação 2004/2005

POEFDS – Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social

RVC – Reconhecimento e Validação de Competências

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

UEA – Unidade de Educação de Adultos

# APRESENTAÇÃO

## **O OLHAR DA ATAHCA...**

*José da Mota Alves*

[Presidente da ATAHCA]

No início da década de noventa do século XX, apareceu em Portugal um conjunto de Associações de Desenvolvimento Local, com intervenção em territórios rurais, como é o caso concreto da ATAHCA. O aparecimento deste tipo de associações teve e tem como objecto o desenvolvimento local em meio rural, nas suas diversas vertentes. Estas associações surgiram por todo o território nacional para responder a necessidades existentes, recorrendo a fundos financeiros comunitários e nacionais que permitisse concretizar os seus planos de actividades e pôr em prática a estratégia de base local delineada para o seu território de intervenção. Compõem estas associações, pessoas singulares e colectivas de direito privado e público, autarquias locais, empresas, instituições bancárias e outras entidades. Estas instituições são pessoas colectivas de direito privado, sem fins lucrativos, tal não impedindo que possam ter actividade económica que permita garantir a sustentabilidade financeira do funcionamento da organização.

A tipologia de intervenção foi e é muito variada, dependendo da estratégia de cada associação e da componente financeira para desenvolver as acções programadas. No caso concreto da ATAHCA, houve uma progressiva evolução no surgimento de acções, que correspondiam à estratégia de médio prazo e que não eram e não são mais do que a resposta às necessidades da população e instituições locais.

A complementaridade de acções foi uma preocupação constante, permitindo maior rentabilização de recursos, consolidação de políticas e credibilização de intervenções. Houve intervenções, onde foi possível; localmente, definiram-se políticas, estratégias e ampliação de dinâmicas participativas e decisórias como, por exemplo, a Iniciativa Comunitária Leader (Ligação Entre Acções de Desenvolvimento da Economia Rural); outras houve onde as políticas não poderiam ser locais, eram nacionais, impossibilitando a existências de qualquer política local, como foi e é o caso dos Cursos de Edu-

ção e Formação de Adultos. Os cursos dependem de aprovação da estrutura central e o referencial de competências chave é, também, da responsabilidade da estrutura central, não sendo fácil alterá-lo localmente, impossibilitando a existência de um plano curricular autónomo. Estes factores apresentam-se como constrangimentos quando ambicionamos a elaboração de um projecto educativo próprio.

Pensamos que seria uma correcta solução descentralizar a intervenção ao nível dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Esta descentralização permitiria que as entidades formadoras tivessem políticas de formação próprias, respondessem eficientemente às necessidades locais, com oferta para a procura existente, complementassem referenciais de competências chave mínimos com as políticas educativas locais, atendendo às necessidades da procura, onde seriam envolvidos os agentes locais. Naturalmente, que este tipo de descentralização deve obrigar a apresentação de planos de médio prazo para que sejam avaliados e aprovados.

O poder central não é favorável à descentralização; no entanto, existem bons exemplos com resultados positivos onde a decisão tomada a nível local trouxe benefícios consideráveis, respondendo de forma mais célere às necessidades existentes, criando maior confiança nos cidadãos. A descentralização obriga a maior responsabilização colectiva e organizativa, de quem vai receber novos poderes, mas permite uma actuação mais próxima dos beneficiários, podendo ser por estes controlada e fiscalizada a aplicação das políticas que lhes são dirigidas.

As Associações de Desenvolvimento Local têm reforçado a sua capacidade de autonomia, inovação e criação de novas formas organizativas, em contextos regionais e locais, onde têm actuações junto da população, que lhes reconhece o valor e a importância que têm na resposta dada aos problemas e na ajuda para encontrarem soluções que permitam enfrentar os desafios a que se expõem diariamente.

O resultado positivo destas práticas só é possível com políticas nacionais de médio e longo prazo, com autonomia dada às organizações locais e regionais, com o envolvimento e participação activa da população e dos agentes locais, na definição da estratégia e na aplicação das acções programadas.

A ATAHCA, dentro dos condicionalismos existentes, foi ao longo dos anos aumentando a sua resposta, permitindo um desenvolvimento continuado que pudesse resultar num desenvolvimento integrado, respondendo, assim, ao objecto primeiro da sua constituição.

Decorridos quinze anos após a constituição da ATAHCA, é necessário avaliar-se a organização e a sua actividade, com particular incidência a Educação e Formação de Adultos, como é o caso deste trabalho. Não é uma associação como as tradicionalmente constituídas, que têm como objecto o desenvolvimento de actividades culturais, desportivas e recreativas, não é uma empresa, não é uma Agência de Desenvolvimento Regional que têm estatutos dados pelo Dec.-Lei nº 88/99, de 19 de Março, não é uma



Associação de Municípios, não é uma IPSS com estatuto dado pelo Dec.-Lei nº 119/83, de 25 de Fevereiro com alterações introduzidas pelos Dec.s-Lei nº 89/85, de 1 de Abril, nº 402/85, de 11 de Outubro e nº 29/86, de 19 de Fevereiro, não é uma Associação de Educação Popular com estatuto dado pelo Dec.-Lei nº 384/76, de 20 de Maio, não é uma Organização não Governamental de Cooperação para o Desenvolvimento com estatuto dado pela Lei nº 66/98, de 14 de Outubro.

A avaliação da organização foi assumida como um desafio que permitirá analisar, avaliar e melhorar comportamentos e procedimentos, possivelmente nem todos bem compreendidos, mas considerados importantes para melhorar o exercício de funções da Associação.

Este relatório será objecto de várias leituras no que respeita à organização. No entanto, não poderá deixar de ser mencionado o papel que cada dirigente e que cada técnico teve no crescimento da Associação e no aumento das múltiplas actividades que tem desenvolvido durante estes anos. As funções de cada um poderão ser mais ou menos visíveis, mas são importantes e imprescindíveis no plano estratégico e nas iniciativas que existem para o desenvolvimento da área territorial da Associação. Existem acções que são facilmente quantificáveis, outras existem que o não são, mas que têm grande reflexo nas que se podem quantificar. As actividades não quantificáveis têm sido de extrema relevância para a persecução dos objectivos estratégicos da ATAHCA, tanto a nível local, regional, nacional e transnacional, com intervenção em iniciativas e projectos que colocaram a Associação e o seu território de actuação no mapa de referência de boas práticas, do que se pode e deve fazer para a sustentabilidade duradoura dos territórios em meio rural. Será inquestionável a marca que esta Associação deixará no seu território de actuação para as gerações vindouras, sendo a recuperação do património um dos expoentes de referência e de maior visibilidade, existindo outros de igual importância, mas de menor visibilidade, que contribuíram para o crescimento e desenvolvimento continuado, com o objectivo final de criar condições para a sustentabilidade socio-económica do território tendo como atenção principal a fixação da população. O resultado do sucesso da intervenção da ATAHCA deve-se às parcerias formais e informais, à proximidade com a população, ao contacto directo em detrimento do formalismo distante, ao diálogo com as autarquias locais e com todos os agentes locais envolvidos no espírito do desenvolvimento do território, à aproximação com as realidades existentes e ao tentar sentir o pulsar do coração dos que habitam e se preocupam com as Terras do Alto Cávado. O futuro exige mais, exigirá o reforço das parcerias formais e informais, o trabalho em rede, o maior envolvimento dos agentes corporativos e seus associados, a aproximação das Universidades e Institutos Universitários ao meio rural, a descentralização de poderes e a atribuição de novos poderes à sociedade civil representada pelas associações de desenvolvimento local.

A abertura da ATAHCA à análise e avaliação por um grupo técnico/científico de

matriz universitária e a apresentação de um relatório com este cariz são aspectos demonstrativos da isenção do trabalho e da profundidade do mesmo em relação ao resultado. Este relatório poderá permitir a análise de outrem fora do contexto da leitura académica e dos objectivos que presidiram ao mesmo; no entanto, não poderá deixar de se referir, que o mesmo é assumido pelos investigadores e relatores como, também, pela ATAHCA com as consequências que daí advêm. É reconhecido que não existem organizações perfeitas e talvez sejam poucas as que se aproximam da perfeição; no entanto, isso não impossibilita que se procure a perfeição, mesmo sabendo que esse objectivo final será impossível de alcançar.

O documento agora apresentado permitiu a produção de outro, que julgamos irá contribuir para a melhoria das práticas educativas na educação e formação de adultos, não devendo ser da exclusiva utilização da ATAHCA, mas que será disseminado para outras instituições que o utilizem para a melhoria de boas práticas educativas e formativas.

## **UM OLHAR SOBRE A ATAHCA...**

*Rui Vieira de Castro*

[Presidente da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho]

A Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho (UEA) dá corpo a uma dimensão relevante da missão da Universidade, a extensão à Comunidade, no campo específico da educação de adultos. Na prossecução da sua acção, a UEA tem vindo a promover, entre outras actividades: i) formação dirigida a formadores de formadores, gestores da formação, agentes de desenvolvimento local e dirigentes associativos; ii) o desenvolvimento de projectos de investigação no âmbito da educação de adultos; iii) o apoio à concepção, ao desenvolvimento e à avaliação de projectos de formação e de intervenção socioeducativa promovidos por associações, cooperativas, empresas, serviços públicos, etc.

Ao longo dos trinta anos em que tem vindo a desenvolver a sua acção, a UEA tem concedido, no plano das suas actividades, particular atenção ao desenvolvimento de projectos de investigação e de formação-investigação-acção no contexto nacional, alguns dos quais se tornaram, pelas suas características - dos contextos estudados, às problemáticas seleccionadas a às metodologias adoptadas -, projectos paradigmáticos no campo da educação de adultos em Portugal.

Entre tais projectos são de relevar o *Projecto-Viana*, dinamizado com o apoio de associações populares promotoras de acções de educação de adultos, na zona Norte de Portugal, o projecto *Aprendendo no Local de Trabalho*, desenvolvido em colaboração com uma unidade hospitalar do distrito de Braga e com uma instituição de ensino superior de formação em enfermagem, o projecto *Literacia(s) em Contexto de Trabalho (2004-2006)*, realizado numa empresa multinacional do ramo electrónico.

O projecto *Trans...Formar para Agir* representa mais uma intervenção da UEA no campo da investigação das concepções e práticas da educação de adultos em Portugal, num projecto que, inscrevendo-se na continuidade de acções semelhantes, apresenta também contornos que lhe conferem um sentido particular no quadro dos trabalhos de investigação na área.

Em Junho de 2005, a UEA foi contactada pela Associação de Desenvolvimento das

Terras Altas do Homem, Cávado e Ave (ATAHCA) no sentido da apresentação, no âmbito da medida 4.2. do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), de uma candidatura que envolvesse a realização de um estudo de investigação tomando como objecto as condições de desenvolvimento, as práticas de formação e o impacto pessoal e social dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) promovidos pela Associação, nos anos de 2001-2005.

A ATAHCA, que desenvolve a sua acção na área da educação de adultos desde 1998, tem encontrado nos Cursos EFA um lugar de realização muito expressivo da sua intervenção naquele domínio. A realização destes cursos envolveu, desde o seu início e até 2006, 13 acções que congregaram 174 formandos, dos quais 65% vieram, na sequência da formação frequentada, a inserir-se no mercado de trabalho.

Trata-se, portanto, de uma Associação que, pela extensão da sua acção, pelas características dos projectos que desenvolve, pelos resultados que evidencia, pelas estruturas de recursos físicos e humanos que a caracterizam se apresenta como particularmente apta a suscitar olhares analíticos capazes de patentear os princípios, as práticas, os recursos e os resultados da sua acção.

Por outro lado, o desafio suscitado pela ATAHCA integrava-se nos objectivos de acção desenvolvidos pela UEA, nomeadamente os que dizem respeito à pesquisa e interpretação de acções de educação de adultos levadas a cabo em Portugal e surgia, curiosamente, no momento em que a Unidade se encontrava empenhada no desenvolvimento do projecto *European Union Study on Local Learning Centres and Local Learning Partnerships*, coordenado pelo Centro de Investigação em Educação PLATO, da Universidade de Leiden (Holanda) e orientado para o conhecimento das organizações e das iniciativas de educação e formação de adultos em desenvolvimento em diversos países da União Europeia e da sua adequação aos objectivos da Estratégia de Lisboa (ver [www.uea.uminho.pt](http://www.uea.uminho.pt)).

As interacções que tiveram lugar após o primeiro contacto, permitindo aprofundar o conhecimento sobre a ATAHCA e o seu projecto, as actividades de educação e formação que promove, as condições em que desenvolve a sua acção e os recursos humanos de que dispõe, permitiram consolidar o projecto de investigação cujos resultados agora se apresenta.

Este foi um momento complexo, já que o projecto assumiria inevitavelmente, pelo menos em algumas das suas vertentes, contornos avaliativos, mas também decisivo<sup>1</sup>, porque permitiu clarificar, para os promotores do estudo e para quem o concebeu e desenvolveu, os objectivos, os procedimentos, os resultados esperados, enfim, o sentido do próprio projecto. Submetido a concurso em Julho de 2005, o Projecto veio a ser aprovado, tendo-se iniciado o seu desenvolvimento em Março de 2006.

O Projecto “Trans...Formar para Agir” elegeu como objectivos principais: i. Caracterizar a Associação do ponto de vista organizacional e analisar as orientações que nela

<sup>1</sup>Na candidatura apresentada ao POEFDS, na Fundamentação do Estudo, está registada o interesse da ATAHCA em que “uma equipa externa analise o trabalho que tem sido feito [...] identifique pontos fortes e pontos fracos, para que a ATAHCA possa melhorar práticas que se traduzam numa maior qualidade da formação e, por outro lado, que sejam identificados pontos fortes ou boas práticas, de forma a poderem ser partilhadas com outros agentes educativos”.

têm sido assumidas relativamente à educação e formação de adultos; ii. Caracterizar a estrutura de coordenação e os modos de funcionamento da equipa pedagógica dos Cursos EFA; iii. Caracterizar a formação desenvolvida nos Cursos EFA ao nível das áreas de incidência e dos objectivos; iv. Analisar as metodologias de trabalho privilegiadas no desenvolvimento dos Cursos EFA; v. Analisar as articulações entre o modelo de formação preconizado pela Direcção-Geral de Formação Vocacional e as metodologias e instrumentos de trabalho construídos especificamente no âmbito Cursos EFA; vi. Identificar boas práticas ao nível da formação desenvolvida; vii. Analisar o impacto da formação realizada nos planos pessoal, social e organizacional; viii. Apresentar propostas para a melhoria da organização e das práticas desenvolvidas no âmbito dos Cursos EFA.

Do ponto de vista da organização e desenvolvimento das actividades de investigação, o Estudo envolveu duas equipas, uma Equipa de Coordenação, responsável pela aprovação do Plano de Trabalhos, acompanhamento da pesquisa e apreciação do Relatório Final do Estudo, e uma Equipa de Investigação, responsável pela coordenação científica, concepção do estudo, desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa e elaboração do Relatório Final e Recomendações.

A Equipa de Coordenação foi composta por Rui Vieira de Castro, coordenador do estudo, Amélia Vitória Sancho e Paula Guimarães, todos da UEA, e José Mota Alves, Presidente da Direcção da ATAHCA. A Equipa de Investigação integrou o coordenador científico, Rui Vieira de Castro, a coordenadora executiva do estudo, Amélia Vitória Sancho, duas investigadoras da UEA, Paula Guimarães e Raquel Oliveira, e dois investigadores do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Licínio C. Lima e Maria de Lourdes Dionísio, assessorados por três elementos da ATAHCA, Susana Pacheco, Natália Braga e Rui Cardoso.

Esta opção organizativa tinha como objectivo a delimitação de um nível de responsabilidade de coordenação global do projecto, com a missão de monitorar o andamento dos trabalhos, no enquadramento que a candidatura havia estabelecido, e um nível estritamente técnico-científico em que as opções são as que decorrem dos princípios, normas e procedimentos que têm o seu curso no campo académico<sup>2</sup>.

O desenvolvimento do estudo contemplou a realização do seguinte conjunto de tarefas:

- i) Caracterização da ATAHCA, no plano organizacional e no das orientações para a intervenção na educação e formação de adultos, através nomeadamente dos Cursos EFA;
- ii) Caracterização dos recursos humanos (formadores, mediadores e outros profissionais envolvidos), financeiros e materiais envolvidos nos Cursos EFA;
- iii) Caracterização dos públicos-alvo dos Cursos EFA promovidos pela Associação;
- iv) Descrição e análise dos planos de formação da Associação, na consideração das metodologias, dos instrumentos e estratégias de intervenção previstos para os Cursos EFA;

<sup>2</sup>Esta opção veio a revelar-se perfeitamente apropriada, tendo sido possível garantir ao longo de todo o processo uma continuada articulação entre os dois níveis, corporizada na quase dezena de reuniões que, no período de desenvolvimento do projecto, associou os investigadores da UEA e os responsáveis da ATAHCA.

v) Análise das acções de formação realizadas, privilegiando a caracterização das metodologias de trabalho adoptadas;

vi) Avaliação do impacto da formação, aos níveis pessoal, organizacional e social.

A concretização destas tarefas, orientadas para a descrição e a compreensão em profundidade da actividade desenvolvida pela ATAHCA ao nível da concepção e desenvolvimento de Cursos EFA, durante o período 2001-2005, conduziu à instituição, como objecto de análise, de toda a documentação produzida no âmbito da Associação, e das práticas e efeitos da formação desenvolvidas, estes últimos perspectivados através das representações dos sujeitos directamente envolvidos no processo de formação – responsáveis da Associação, formadores e formandos - e dos empregadores. Importa referir aqui a grande disponibilidade que a equipa de investigação encontrou junto das fontes produtoras de dados, responsáveis da Associação, mediadores, formadores, formandos, empregadoras, e também a total abertura da Associação relativamente ao acesso aos seus arquivos por parte da equipa de investigação. Estas condições, cuja criação deve ser creditada à ATAHCA, foram essenciais para que se pudesse obter o resultado que se encontra expresso neste trabalho.

A natureza dos objectivos e das tarefas propostas obrigou a uma diversificação dos procedimentos metodológicos que incluíram, ao nível das técnicas de recolha de dados, a análise documental, o inquérito por entrevista e a observação directa. A pluralidade metodológica foi, neste contexto, assumida como modo de garantir a apreensão, em profundidade, de uma realidade complexa e de favorecer a triangulação dos dados. A realização de entrevistas a dirigentes, técnicos, formadores, formandos e responsáveis por entidades empregadoras, com o propósito de conceder protagonismo aos discursos, às representações e às práticas dos diversos actores directamente ou indirectamente ligados à Associação, permitiu a descrição de dimensões e tarefas determinantes no desenvolvimento dos Cursos EFA, do ponto de vista técnico e pedagógico, assim como aceder a representações dos responsáveis da Associação, dos formadores e dos formandos no que concerne às mudanças ocorridas e às aprendizagens levadas a cabo.

No que respeita a análise documental, as grelhas de recolha de dados construídas com o propósito de descrever e analisar os dossiers de natureza pedagógica, visaram uma caracterização pormenorizada dos Cursos EFA, entre outros aspectos, quanto i) à divulgação das acções, aos suportes e aos modos utilizadas para o efeito; ii) à fundamentação das acções, aos Temas de Vida escolhidos, ao desenho curricular, à formação em contexto real de trabalho; iii) aos formadores e formandos envolvidos, no que toca a aspectos de natureza sociográfica, habilitações académicas, relação com o mundo do trabalho, bem como experiência profissional e de vida; e iv) às formas de avaliação seleccionadas, no que ao seu objecto diz respeito, à relação com os protocolos sugeridos pelas entidades responsáveis e dependentes do Ministério da Educação, assim

como a outras informações relevantes neste domínio. Esta análise envolveu ainda a consulta de muitos documentos escritos, como, por exemplo, relatórios de actividades da Associação, projectos de intervenção, edições que se debruçavam sobre a história da ATAHCA, etc., também considerados relevantes para a compreensão de aspectos significativos da organização estudada, da sua relação com os serviços que tutelam os Cursos EFA e da sua acção a nível local.

A observação directa, realizada nos espaços da Associação, nos tempos e lugares dedicados quer ao processo de reconhecimento e validação de competências, quer à formação, permitiu aprofundar o olhar sobre estas realidades.

Os objectivos que foram estabelecidos e as tarefas desenhadas encontram-se traduzidos nos quatro estudos que estruturam o presente Relatório.

No primeiro desses estudos, "Organização Associativa e Produção Local de Políticas de Educação de Adultos", da autoria de Licínio C. Lima, Paula Guimarães e Raquel Oliveira, procede-se a uma análise das dimensões organizacionais da Associação e dos modos como nela são equacionadas e formuladas as orientações para a intervenção na educação e formação de adultos, designadamente ao nível dos Cursos EFA<sup>3</sup>.

O segundo estudo, "A Oferta Formativa da Associação: Enquadramento, Currículo, Recursos, Públicos", de Raquel Oliveira e Paula Guimarães, realiza uma descrição dos Cursos EFA promovidos pela Associação, considerando o seu enquadramento, os perfis de formação perspectivados, o desenho curricular adoptado, as equipas pedagógicas que sustentaram a sua concretização e as características dos públicos que os frequentaram.

O terceiro estudo, "'O Conjunto é que Faz com que as Coisa Funcionem'. A Pedagogia Híbrida dos Cursos EFA", da autoria de Maria de Lourdes Dionísio, analisa aspectos fundamentais da concretização daqueles cursos, privilegiando a caracterização das formas de trabalho pedagógico produzidas, considerando as relações entre sujeitos, assuntos e recursos.

Finalmente, no quarto estudo, "Educação e Formação de Adultos: Olhares sobre o Vivido", de Rui Vieira de Castro, Amélia Vitória Sancho e Paula Guimarães, desenvolve-se uma análise dos impactos da formação, considerando os seus efeitos sobre os formandos, seleccionando-se uma estratégia que visa disponibilizar diversas narrativas sobre o processo de "construção do formando".

A encerrar, encontra-se um conjunto de Anexos onde podem ser encontrados alguns dos instrumentos utilizados na produção dos dados que sustentaram o trabalho analítico apresentado nos diferentes estudos.

Os dados comentados ao longo dos quatro estudos foram recolhidos pela equipa de investigação, também responsável pelo desenho dos instrumentos utilizados. Catarina Santos colaborou quer na recolha quer na inserção dos dados para tratamento estatístico.

O conjunto dos estudos que compõem o Relatório apresenta, pois, uma visão de

<sup>3</sup>Neste estudo, a análise toma como objecto a actividade da ATAHCA no período de 2001 a 2006. Nos restantes estudos, são apenas abarcados os anos 2001 a 2005.

conjunto sobre a oferta educativa da ATAHCA ao nível dos cursos EFA, garantindo, por um lado, a compreensão das circunstâncias políticas que a situam e das condições organizacionais em que aquela oferta é desenhada e, depois, das características dos cursos disponibilizados, dos formandos que os frequentaram, das modalidades de desenvolvimento dos cursos e dos impactos destes sobre os formandos.

Espera-se que os contributos que assim se disponibilizam possam ajudar a um entendimento mais aprofundado do que são os cursos EFA, não apenas como são perspectivados, mas também como são praticados, e que deste exercício analítico possam resultar elementos de reflexão que permitam um investimento acrescido numa modalidade educativa que tem um potencial elevado.



# ESTUDOS

## ESTUDO I

### ORGANIZAÇÃO ASSOCIATIVA E PRODUÇÃO LOCAL DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

*Licínio C. Lima, Paula Guimarães e Raquel Oliveira*

O presente estudo assume como objectivos proceder a uma caracterização genérica da ATAHCA – Associação de Desenvolvimento das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave e, sobretudo, estudar as suas dimensões organizacionais, os processos de concepção local de políticas e as respectivas orientações que são formuladas no que concerne ao campo da educação de adultos, designadamente através da intervenção nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA).

Não se trata, portanto, de um estudo de tipo monográfico e global sobre a Associação, e menos ainda de qualquer exercício de avaliação institucional. Trata-se, tão-somente, de uma interpretação (a nível meso) do contexto organizacional em que são produzidas políticas e orientações locais no âmbito da educação e formação de adultos, através de processos de decisão, formas de organização e imputação de recursos a determinados projectos educativos, levados a cabo no quadro mais amplo de políticas públicas de educação e formação de adultos de origem governamental.

Face a orientações políticas, programas e regras definidas a nível nacional, relativamente às quais esta Associação se inscreve e se afirma, localmente, como parceira em termos de concretização, importa compreender os processos e os graus de articulação entre os âmbitos de intervenção nacional e local, bem como entre os objectivos, as formas de organização e a experiência anterior capitalizada pela Associação, por um lado, e a mais recente participação no desenvolvimento de Cursos EFA, por outro.

O estudo referido assume propósitos de compreensão e de problematização das formas de organização, dos processos de decisão e de produção de orientações e projectos educativos que assentam sobretudo numa meso-abordagem, isto é, que tomam como contexto e objecto de estudo privilegiados a própria Associação e que, a partir

desta, dialogam quer com as políticas nacionais quer com as estratégias e as práticas de grupos e subgrupos no interior da Associação. É, portanto, a partir da sua história, da vocação que tem assumido, dos objectivos que vem perseguindo, das morfologias organizacionais que vem adoptando, dos processos de decisão e de coordenação da acção que vem desenvolvendo, que se interrogarão as políticas e as práticas de educação e formação de adultos em curso neste contexto associativo. Para o efeito, concede-se protagonismo aos discursos, às representações e às práticas dos diferentes actores associativos entrevistados, num total de dezanove (dois dirigentes, cinco técnicos, três mediadoras e nove formadores), e ainda a um vasto conjunto de fontes documentais produzidas em contexto associativo, com destaque para: Estatutos, Historial, Regulamento de Funcionamento, Plano de Desenvolvimento Local (2001-2006), Planos de Actividades (2001-2006), Relatórios de Contas (2001-2006), Plano de Intervenção Formativa (2006), Actividade Formativa, Documentação sobre Recursos Humanos e Bolsa de Formadores.

## **1. CARACTERIZAÇÃO GENÉRICA DA ASSOCIAÇÃO**

A ATAHCA é uma associação, sem fins lucrativos, legalmente constituída em 4 de Setembro de 1991, tendo por objectivo primeiro “promover o desenvolvimento rural integrado” (Art. 2º dos Estatutos).

Actualmente, a associação tem a sua sede, em edifício próprio, localizada na Rua Condestável D. Nuno Álvares Pereira, n.º 356-380, em Vila Verde, distrito de Braga.

O território de intervenção da ATAHCA compreende, presentemente, quatro concelhos: Amares, Póvoa de Lanhoso, Terras de Bouro e Vila Verde, perfazendo uma área total de 717,3 km e servindo uma população residente de 96.078 pessoas (dados INE, 2001, citados no Plano de Desenvolvimento Local 2001-2006, pp.14-15).

Geograficamente situada no Noroeste da Província do Minho, a zona de intervenção confronta a Norte com o Concelho de Ponte da Barca, a Nordeste e Este faz fronteira com a Espanha (Região da Galiza), a Sudeste com o Concelho de Guimarães, a Sul com o Concelho de Braga, a Sudoeste e Oeste confronta com o Concelho de Barcelos e a Noroeste com o Concelho de Ponte de Lima.

Administrativamente esta zona insere-se na NUT<sup>4</sup>II – Região Norte e pertence ao Distrito de Braga. Os seus Concelhos integram-se nas NUT III, Cávado e Ave, abrangendo um total de 128 freguesias (NUT III – Cávado: Concelho de Amares [24 freguesias], Concelho de Terras de Bouro [17 freguesias], Concelho de Vila Verde [58 freguesias]; NUT III – Ave: Concelho de Póvoa de Lanhoso [29 freguesias]) (Plano de Desenvolvimento Local 2001-2006, p. 9).

De acordo com diversos documentos analisados, tais como Historial, Planos de Actividades, Plano de Desenvolvimento Local 2001-2006, Regulamento de Funcionamento, a ATAHCA foi fundada em 1991, partindo da iniciativa de cinco cidadãos que

<sup>4</sup>Nomenclatura de Unidade Territorial, de acordo com a classificação europeia das regiões.

exerciam funções em entidades locais ligadas ao desenvolvimento rural da região, decorrendo, à semelhança de outras no panorama nacional, do empreendimento de um Plano de Desenvolvimento Agrário Regional (PDAR) para o Alto Cávado, “o qual preconizava a constituição a nível local de uma entidade privada ligada ao apoio técnico do desenvolvimento rural de uma zona composta pelos concelhos de Amares, Póvoa de Lanhoso, Terras de Bouro, Vieira do Minho e Vila Verde” (Historial, p. 6) (de acordo com o já referido sobre a área de intervenção geográfica, actualmente, o Concelho de Vieira do Minho não integra a zona de intervenção desta entidade).

A partir daí, e seguindo uma tendência nacional, sucedeu-se a candidatura ao Programa de Iniciativa Comunitária LEADER I. A sua aprovação e conseqüente implementação “possibilitou o apoio a 232 projectos em áreas tão diversificadas como o Apoio Técnico, a Formação Profissional, o Turismo em Meio Rural, o Artesanato e a Criação de PME’s, os Produtos Agrícolas Locais e a Protecção do Ambiente” (Historial, p. 6).

Tendo a personalidade jurídica de associação, a ATAHCA é constituída, de acordo com os seus Estatutos, pelos seguintes órgãos sociais: Assembleia Geral, Direcção e Conselho Fiscal. Estes órgãos “são eleitos, em Assembleia Geral, pelos membros efectivos e de entre eles, para o desempenho de mandatos de dois anos sendo permitida a reeleição por uma ou mais vezes consecutivas” (§ 2º do Art. 7º dos Estatutos).

De acordo com o Historial da Associação, inicialmente esta foi dirigida por uma comissão instaladora, eleita em 15 de Setembro de 1991, composta por quatro membros<sup>5</sup> (Presidente e três Vogais) e que funcionou como órgão de gestão, tendo em 20 de Abril de 1994 sido eleitos os primeiros órgãos sociais, por um período de dois anos.

Presentemente, de acordo com o processo eleitoral realizado em 23 de Agosto de 2001, os órgãos sociais da ATAHCA têm a seguinte constituição:

*Assembleia Geral*

*Presidente:* Câmara Municipal de Terras de Bouro;

*Vice-Presidente:* Câmara Municipal de Vila Verde;

*Secretário:* Cooperativa Agrícola de Vila Verde.

*Direcção*

*Presidente:* José António da Mota Alves;

*Vice-Presidente:* Câmara Municipal de Amares;

*Vice-Presidente:* Câmara Municipal da Póvoa de Lanhoso;

*1º Secretário:* Francisco António Pereira Alves;

*2º Secretário:* Região de Turismo do Alto Minho;

*Tesoureiro:* Manuel Aguiar Campos;

*Tesoureiro-adjunto:* Associação de Criadores de Equinos de Raça Garrana.

*Conselho Fiscal*

*Presidente:* Região de Turismo Verde Minho;

<sup>5</sup>Correspondendo aos quatro cidadãos que outorgaram a escritura pública de constituição da Associação.

*Relator:* Caixa de Crédito Agrícola Mútuo de Vila Verde e Terras de Bouro;

*Secretário:* Adegas Cooperativas de Vila Verde, Amares, Póvoa de Lanhoso e Terras de Bouro.

A Figura 1 apresenta o organigrama da Associação de Desenvolvimento das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave (ATAHCA), de acordo com os seus Estatutos (Arts. 7º, 8º, 9º, 10º e 11º).

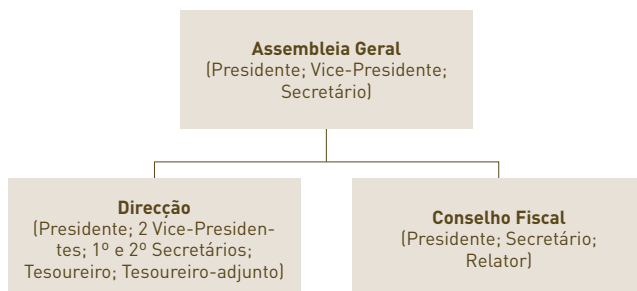


Figura 1 – Organigrama da ATAHCA

Relativamente aos associados, estes podem ser “pessoas colectivas e singulares pelo desenvolvimento integrado e participado e que sejam admitidas na Associação” (Art. 4º dos Estatutos). Assim, os sócios podem ser membros efectivos (fundadores ou aderentes) ou honorários. Os sócios fundadores são aqueles que subscreveram a escritura de constituição da Associação ou que a ela aderiram no decorrer do primeiro ano de existência. Os sócios aderentes são todos aqueles que têm vindo a ser admitidos posteriormente, por deliberação da Direcção, sob proposta de dois sócios. Já o título de sócio honorário é concedido pela Assembleia Geral, sob proposta da Direcção, àqueles que tenham contribuído significativamente para a promoção dos objectivos da Associação (cf. Art. 5º dos Estatutos).

De acordo com as informações disponibilizadas, ao longo dos anos foi sendo admitido um número significativo de novos sócios, com sede (no caso de pessoas colectivas) ou residência (tratando-se de pessoas singulares) nos vários concelhos que constituem a zona de intervenção da Associação.

No que se refere ao âmbito e objectivos da Associação, baseando-se no argumento de que “é de alguns anos a esta parte, um facto generalizado, que poucos se atrevem a negar, que as áreas rurais constituem um suporte indispensável ao processo de desenvolvimento e equilíbrio económico-social das sociedades modernas e actuais”

(Plano de Desenvolvimento Local 2001-2006, p. 94), acrescentando que “esse ‘reconhecimento’ não tem impedido que se continue a assistir a um constante processo de erosão humana, social e económica do mundo rural, caracterizado essencialmente pela desertificação, fuga dos mais jovens (mais dinâmicos e instruídos) para os centros urbanos, envelhecimento da população, ausência de informação, baixo nível de vida, declínio cultural e isolamento, falta de investimento industrial e social, etc.” (Plano de Desenvolvimento Local 2001-2006, p. 94), a ATAHCA propôs-se a inverter o rumo dos acontecimentos. Assim, afirmando recusar com determinação o desígnio da fatalidade, encetou o desafio de proporcionar à sua zona de intervenção o desenvolvimento que ela merece (cf. Historial, p. 7).

Reclamando uma estratégia de continuidade (cf. Plano de Desenvolvimento Local 2001-2006, p.95; Historial, p. 7), baseada numa resposta global centrada no *desenvolvimento rural integrado*, a Associação ambiciona dotar a sua zona de intervenção com todos os instrumentos necessários e imprescindíveis, que possibilitem “reinventar” um futuro para o mundo rural, de forma a que este possa encarar, fortalecido, uma economia mais aberta. Nesse sentido, pretende atingir determinados objectivos de forma a dar resposta às necessidades da sua zona de intervenção. Assim, os seus objectivos gerais passam por mobilizar “todas as capacidades inovadoras para reinventar sistemas de culturas mais adaptados e manter uma economia rentável baseada na agricultura”, bem como valorizar os “recursos endógenos de forma a promover o aparecimento de actividades alternativas e/ou complementares às actividades tradicionais, como o turismo e o artesanato, e como consequência melhorar a qualidade de vida das populações rurais” (Plano de Desenvolvimento Local 2001-2006, p. 95).

Proclamando o apoio a iniciativas de desenvolvimento rural integrado, capazes de potencializar os recursos endógenos locais “de modo a criar condições para a dinamização socioeconómica de um território marcadamente rural, sujeito a ameaças de desertificação humana e perda de identidade cultural” (Plano de Desenvolvimento Local 2001-2006, p. 95), foram determinados os seguintes objectivos de acção (cf. Historial, pp. 7-8):

a) “apoiar as iniciativas de investimento em prol do desenvolvimento local encetadas pelos actores locais, de origem singular, colectiva, privada ou pública, que se conotem com as seguintes características essenciais: inovação, efeito demonstrativo e transferibilidade [...]”;

b) “mobilizar todas as capacidades inovadoras para reinventar sistemas de culturas adaptadas e manter uma economia rentável baseada na agricultura, no turismo e no artesanato [...]”;

c) “salvaguardar o ambiente e o património cultural, histórico e edificado [...]”;

d) “prestar assistência técnica à elaboração de projectos de desenvolvimento integrado, cuja utilidade se revele de suma importância na resolução dos problemas

que afectam a região”;

e) “apoiar as PME’s e estruturas económicas de natureza familiar [...]”;

f) “incrementar [a utilização das] novas tecnologias em espaço rural, visando a diversificação de actividades e a criação de novos empregos [...]”;

g) “incentivar acções que visem reflectir sobre o que se passa nas áreas rurais, acompanhando a sua evolução, descobrindo novas áreas de actividades e interesses, que possibilitem, por um lado, fixar os jovens mais instruídos e dinâmicos e, por outro, oferecer à restante população oportunidades de modificar a sua atitude perante os problemas [...]”;

h) “implementar o turismo rural [...]”;

i) “estimular a valorização e comercialização dos produtos e produções endógenas de qualidade e características singulares, estabelecendo as devidas relações entre os produtos e o seu local de origem [...]”;

j) “incrementar o associativismo [...]”;

k) “promover a troca de experiências e de saber-fazer entre a [...] região e outras envolvidas na rede europeia LEADER, estimulando a cooperação transregional e transnacional”;

l) “consolidar os projectos LEADER já implementados”.

Face aos objectivos expostos, pode-se constatar que a educação e formação de adultos não foram inicialmente assumidas de forma clara e inequívoca ao nível da explicitação das prioridades de acção da Associação, ainda que se possam admitir relações entre tais objectivos e a concretização de acções de educação e formação de adultos. Indubitavelmente, os objectivos foram formalmente concebidos de acordo com outros, mais gerais, preconizados pelo Programa de Iniciativa Comunitária LEADER. Não obstante, as acções de educação e formação de adultos têm desde 2001 assumido uma relevância crescente no conjunto das actividades promovidas pela Associação.

Com efeito, a Associação tem vindo a desenvolver, desde a sua fundação, um conjunto vasto de iniciativas ligadas ao desenvolvimento local e à revitalização e dinamização do mundo rural, de entre as quais são exemplo (cf. Plano de Desenvolvimento Local 2001-2006, pp. 98-102):

a) Centro de Informação – que funciona na sede e que se responsabiliza pela divulgação e promoção quer da entidade quer da sua área de intervenção aos níveis: do turismo, dos produtos locais, do artesanato, entre outros. É também sua função prestar esclarecimentos à população local, nos âmbitos económico, social, cultural, comunitário, ambiental, etc.

b) Informação Turística – a dispersão geográfica dos recursos turísticos na zona de intervenção, bem como a diversificação da oferta de serviços, impõem à Associação a tarefa de coordenação, gestão e permanente actualização da oferta turística, revelando as redes informatizadas e as novas tecnologias de informação grande utilidade na sua organização. A falta de postos de informação turística na região, bem como a presença em feiras

e em certames do sector, conduzem a que a Associação receba diariamente algumas dezenas de contactos de pessoas que procuram conhecer e saber mais sobre a região.

c) Apoio Técnico e Aconselhamento – a Associação presta serviços de aconselhamento e apoio técnico/jurídico a todos aqueles que, residentes na área de intervenção, estejam interessados em desenvolver projectos de investimento recorrendo ao apoio de sistemas de incentivos em vigor.

Afirmando-se consciente dos reduzidos níveis de qualificação e escolarização da população activa, assim como dos elevados índices de abandono e insucesso escolares existentes na sua área de intervenção e reconhecendo uma valorização crescente da qualificação escolar e profissional da população activa no panorama nacional (cf. Plano de Desenvolvimento Local 2001-2006, pp. 105-106), a Associação, como meio de concretizar os objectivos a que se propôs desde o início da sua actividade, realizou acções de formação em várias áreas (cf. Historial, p. 23), nomeadamente: Turismo, Recepção e Atendimento; Agentes de Desenvolvimento Local em Meio Rural; Concepção, Decoração e Pintura de Cerâmica e Azulejaria; Agricultura; Educação e Formação de Adultos.

Assim, ao longo dos seus quinze anos de actividade, estiveram envolvidos nas diversas áreas de formação um número elevado de formandos, que se caracterizaram pela heterogeneidade das faixas etárias e níveis de escolaridade, sendo provenientes dos vários concelhos da zona de intervenção da Associação, assim como de algumas das localidades vizinhas.

Inicialmente (cf. Historial, Planos de Actividades, Actividade Formativa, Plano de Desenvolvimento Local 2001-2006), a Associação privilegiou sobretudo dois domínios de formação: o artesanato e o desenvolvimento rural.

Recorrendo a diversos programas de apoio, a Associação tem privilegiado o vector da formação profissional na sua intervenção, sendo de destacar entre outros (cf. Actividade Formativa):

a) AGRO – realização de inúmeras acções de formação, nos vários concelhos da sua zona de intervenção, no âmbito da Medida 7, Acção 7.1. do Programa AGRO, que visa a criação de condições para o aumento da capacidade empresarial, técnica e tecnológica dos recursos humanos, nomeadamente nos domínios da produção agrícola, pecuária e florestal e da aplicação de métodos de produção compatíveis com a manutenção e valorização da paisagem, dos sistemas ecológicos e do ambiente, das normas de higiene e bem-estar dos animais e das normas de segurança, higiene e saúde no trabalho, assim como da transformação, da comercialização, da multifuncionalidade, da diversificação de actividades e do desenvolvimento rural e, ainda, do apoio à reorientação qualitativa e profissional da produção e dos agentes do sector, através de acções e cursos de formação profissional. Assim, constituem exemplos as áreas de: Viticultura, Operadores de Máquinas Agrícolas, Empresários Agrícolas, Agricultura Biológica,

Floricultura e Artes Florais, Produção Florestal, Horticultura, Tosquia de Lã, Produção Animal, Segurança Alimentar, Produção Integrada na Vinha, entre outras.

b) LEADER – fortemente ligado à fundação da Associação, este programa também tem apoiado o desenvolvimento de acções que visem a aquisição de competências em áreas formativas resultantes de especificidades sociais, económicas, ambientais, culturais e turísticas deste território de intervenção, tendo em vista a promoção da formação e qualificação de recursos humanos, preconizando o desenvolvimento das pessoas como factor essencial de garantia de boas práticas, qualidade e continuidade das iniciativas, num crescente desafio de competitividade para o qual é necessário preparar e instruir o território. Os seus principais vectores de acção passam pela recuperação do património cultural e promoção da região e seus produtos, pela formação profissional e apoio aos agricultores e a projectos de desenvolvimento socio-económico, assim como pelo desenvolvimento de projectos de cooperação nacional e transnacionais.

c) PEPS – mais recentemente, no âmbito do Programa Emprego e Protecção Social, a Associação desenvolveu um curso que se destinou a mulheres, desempregadas de longa duração e oriundas das zonas mais marcadamente rurais da sua área de intervenção. Esta acção adveio da necessidade sentida de promover a qualificação profissional de uma classe desfavorecida e que apresenta dificuldades de inserção no mercado de trabalho, não só pelo facto de se encontrar inserida num contexto rural, mas também pela falta de certificação escolar e qualificação profissional da população feminina.

d) PEETI/PIEF – a Associação é entidade acolhedora do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) que foi criado no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), envolvendo os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social. Considerado como a medida de excepção reservada a todos os menores em situação de trabalho infantil (das formas socialmente consentidas às formas intoleráveis) ou de abandono escolar com forte risco de trabalho infantil e que recusam ou não reúnem as condições necessárias ao re(in)gresso no sistema educativo (regular ou recorrente), tem, por isso, o objectivo de favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos 15 anos, que se encontram em situação de exploração de trabalho infantil, bem como promover o cumprimento da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional a menores com idade igual ou superior a 16 anos que celebrem contratos de trabalho. Neste projecto estão envolvidas outras entidades como a Direcção Regional de Educação do Norte, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, o Instituto de Solidariedade e Segurança Social, a Câmara Municipal de Vila Verde, a Escola EB 2/3 de Vila Verde e a Escola Profissional Amar Terra Verde.

e) POEFDS – desde o ano de 2001 que a Associação promove, no âmbito do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social, Cursos de Educação e



Formação de Adultos. Enquadrados na Medida 5.3 de promoção da inserção social e profissional de grupos desfavorecidos e, desde 2006, na Medida 1.1 de formação inicial com certificação profissional e escolar, estes Cursos de Educação e Formação de Adultos visam conferir uma dupla certificação, escolar e profissional, aos adultos que os frequentam. Assim, os cursos já concluídos de Geriatria, Práticas Técnico-Comerciais, Construção Civil e Obras Públicas, Apoio Familiar e à Comunidade, Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, Instalação e Reparação de Computadores e Jardinagem e Espaços Verdes, permitiram aos formandos a conclusão do 6º ou do 9º ano de escolaridade, com a respectiva certificação, bem como a obtenção de uma qualificação profissional de nível I ou II na área correspondente.

f) PRODEP – acreditada como potencial promotora de um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências pelo Despacho n.º 18527/2002, de 22 de Agosto, a Associação solicitou a renovação dessa acreditação, tendo o seu pedido sido aceite em Março de 2006. Assim, desde Outubro de 2006 encontra-se em funcionamento o Centro Novas Oportunidades, com o apoio financeiro do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, medida 4, acção 4.1 de Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos e Competências Adquiridos ao Longo da Vida, que visa a certificação dos adultos com níveis de equivalência escolar aos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade.

Pelo exposto, verifica-se que, actualmente, de modo a responder a novas exigências, a Associação alargou a sua intervenção a outras áreas sentidas como necessárias quer pelas populações<sup>6</sup> quer pelos agentes empregadores dos quatro municípios que constituem a sua zona de intervenção, tendo a educação e formação de adultos adquirido neste quadro especial relevo, patente não só na implementação, desde 2001, de quinze Cursos de Educação e Formação de Adultos, dos quais dez de nível B3 atribuíam certificação escolar equivalente ao 9º ano e qualificação profissional de nível II e cinco de nível B2 que atribuíam certificação escolar equivalente ao 6º ano e qualificação profissional de nível I, mas também na abertura de um Centro Novas Oportunidades em Outubro de 2006.

Em termos de organização interna e de acordo com a estrutura de gestão de projectos apresentada na Figura 2, actualmente os recursos humanos de que a ATAHCA dispõe são: um Presidente/Coordenador interno, catorze técnicos internos e dois em regime de prestação de serviços (advocacia e gestão).

<sup>6</sup>Esta preocupação da Associação pelas necessidades sentidas pelas populações levou ao desenvolvimento de levantamentos de necessidades, levados a cabo de forma mais informal, através de contactos efectuados com a comunidade local e/ou com outras organizações sedeadas nos concelhos de intervenção, bem como de modo mais estruturado, tendo originado a redacção do documento intitulado Relatório do Diagnóstico de Necessidades de Formação 2005/2006.

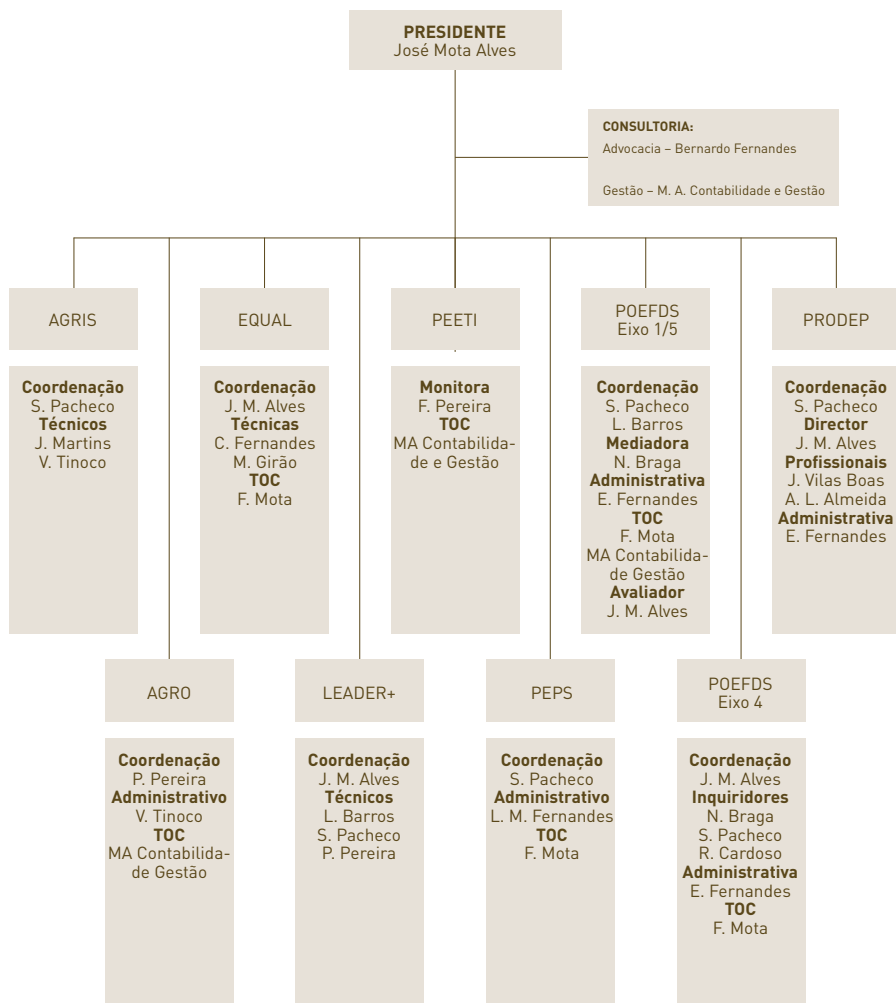


Figura 2 – Estrutura de Gestão de Projectos da ATAHC (Dezembro de 2006)

Na medida em que é objectivo deste trabalho proceder à caracterização dos recursos envolvidos na realização dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) desenvolvidos pela Associação, passamos a centrar a nossa análise sobre os recursos humanos afectos à execução do programa POEFDS Eixo 5/1. Assim, de acordo com a Figura 2, o

desenvolvimento dos Cursos EFA envolve dois coordenadores (internos), uma mediadora (interna), uma administrativa (interna), duas técnicas de contas (uma interna e uma em regime de prestação de serviços), um avaliador (interno). Para além destes elementos, a Associação, para constituir as respectivas equipas pedagógicas, recorre, de acordo com o número de acções, nível e área de formação, à sua bolsa de formadores (constituída por 365 elementos à data de redacção deste texto) para recrutar aqueles que melhor se adequam às necessidades e que melhor correspondem aos critérios de selecção estipulados. Neste sentido, de acordo com o ponto 4 do Regulamento de Funcionamento da Formação Profissional, “os formadores a envolver nas actividades formativas promovidas serão aqueles que constem da Bolsa de Formação da entidade, desde que assegurem os conhecimentos técnicos e a competência pedagógica para o efeito”. Acrescenta-se ainda que “qualquer candidato à Bolsa de Formação poderá manifestar o seu desiderato, comunicando com a entidade através dos canais usuais (telefone, correio, e-mail) e disponibilizar de todos os elementos considerados necessários, a saber: Curriculum Vitae; Certificado de Habilitações Académicas; Certificado de Aptidão Pedagógica actualizado”. Por último, é também referido que “os formadores que venham a prestar esse serviço à ATAHCA só o farão após a assinatura de contrato específico, onde se descrevem o âmbito de actuação do formador, a natureza, conteúdo e calendarização do serviço formativo a prestar, respectivas contrapartidas financeiras e deveres a que se encontra obrigado”.

Ainda no capítulo dos critérios de selecção, também a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) estabelece algumas regras e oferece algumas orientações. Assim, no caso da formação de base estipula-se que “os formadores devem ser detentores das habilitações académicas e profissionais necessárias para o acesso à docência ou reconhecida como equivalente para a docência na educação básica” (ANEFA, 2001, p.33), enquanto que para a formação profissionalizante, “considera-se necessária a posse de habilitação académica igual ou superior ao nível de saída dos formandos, assim como formação profissional específica na área que vão orientar ou uma prática profissional de, no mínimo, dois anos” (ANEFA, 2001, p.33). Em ambas as situações “os formadores devem possuir o Certificado de Aptidão Profissional (CAP), no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional” (ANEFA, 2001, p.33). Por outro lado, são também indicadas algumas condições específicas de que os formadores devem, preferencialmente, ser detentores, nomeadamente de preparação pedagógica, integração local e condições motivacionais e vocacionais (cf. ANEFA, 2001, p.34).

Para o desenvolvimento das suas actividades, a Associação mobiliza como recursos financeiros as quotas dos seus associados, os subsídios concedidos por autarquias e por privados, os ganhos obtidos com prestações de serviços ou outras receitas de ordem diversa, mas são sobretudo as transferências disponibilizadas pelos diferentes programas de apoio dos quais esta entidade é beneficiária que constituem o recurso

financeiro por excelência. No caso dos Cursos EFA, para o período em análise (2001-2005), foi o Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS) que atribuiu financiamento à Associação.

Na Figura 3 é possível verificar qual o volume de apoio financeiro concedido pelo POEFDS à ATAHCA nos anos de 2001 a 2005, bem como qual o volume total de receitas desta entidade para o mesmo período, de acordo com os orçamentos anuais apresentados pela Associação no início de cada ano civil. Esta informação permite perceber a oscilação ocorrida nos valores dos apoios concedidos e logo aferir sobre o maior ou menor impacto que estes têm no volume total de receitas desta entidade.

|   | 2001            | 2002    | 2003                   | 2004                 | 2005                   |
|---|-----------------|---------|------------------------|----------------------|------------------------|
| POEFDS  | s/ inf.         | s/ inf. | 794.404,55€<br>(35,8%) | 950.000,00€<br>(32%) | 380.000,00€<br>(10,2%) |
| Total de receitas (transferências; subsídios; quotas, prestações de serviços, outros) | 561.486.503\$00 | s/ inf. | 2.221.404,55€          | 2.972.000,00€        | 2.743.153,00€          |

Figura 3 – Apoio financeiro concedido pelo POEFDS entre 2001 e 2005 face ao Total de receitas da Associação

A Associação encontra-se consideravelmente bem instalada e equipada, dispondo de variados recursos afectos à realização da sua actividade formativa. O edifício do qual é proprietária foi devidamente recuperado e adequado ao desenvolvimento de todas as suas actividades, embora denote especial atenção para com o desenvolvimento da actividade formativa. Assim, a sede dispõe de recepção, sala de espera, departamento administrativo, departamento de formação, gabinete do GAL (Grupo de Acção Local), salas de formação, biblioteca, sala de informática, espaço para exposições, auditório, mini-bar, jardim e espaços exteriores abertos.

A Associação possui também meios técnico-pedagógicos necessários ao desenvolvimento da actividade formativa, tais como: computadores (adequadamente equipados), impressoras, scanner, televisão, vídeo, retroprojector, écran multimédia, projector de diapositivos, câmara de filmar, máquina fotográfica, aparelho de som, fotocopiadora, quadros, material de desgaste rápido, entre outros equipamentos e materiais diversos necessários à consecução da formação profissionalizante.

Uma vez que a sua zona de intervenção abrange quatro concelhos, a ATAHCA tam-

bém desenvolve a sua actividade formativa em locais distintos da sua sede, nomeadamente em outros concelhos. Nesses casos, a Associação negoceia o aluguer e/ou a cédência de espaços adequados às diferentes acções a desenvolver e recorre à utilização de várias viaturas próprias.

## **2. A ORGANIZAÇÃO EM ACÇÃO**

A ATAHCA revela-se de forma bastante consensual, segundo a maioria dos actores entrevistados, como uma Associação dotada de história, de objectivos e de vocação próprios, evidenciando uma organização complexa, revelando elevado “capital de candidatura” a diversos programas governamentais, sendo capaz de captar elevados volumes de financiamento para os seus projectos, através da acção, coordenada, de uma equipa técnica bastante qualificada e experiente.

O currículo institucional da Associação regista grandes intervenções nos domínios do desenvolvimento local, fortes ligações à comunidade e a algumas das suas instituições mais representativas, um capital de experiência notável no campo da intervenção em meio rural, apetência por novos projectos e sentido de oportunidade face a novos programas oficiais e a novas áreas de actuação, capacidade para reflectir criticamente sobre o passado e o presente e para interrogar estrategicamente o futuro.

Trata-se, com efeito, de um exemplo actuante e bem sucedido, até ao momento, de organização não governamental para o desenvolvimento local (ver, entre outros estudos sobre estas organizações, Monteiro, 2004; Loureiro, 2006), simultaneamente ancorada em lógicas, políticas e projectos localmente produzidos e em políticas públicas e programas governamentais e comunitários que os apoiam, não apenas através de articulações múltiplas mas também em situações de tensão entre racionalidades, objectivos e interesses distintamente radicados.

À semelhança de outras organizações não governamentais recentemente estudadas (cf., entre outros, Monteiro, 2004; Coelho, 2005; Lopes, 2005; Rothes, 2005; Lima, 2006; Lopes, 2006; Loureiro, 2006), também aqui se constroem dispositivos organizacionais diversos, formas de coordenação do trabalho associativo e das equipas técnicas, e se formulam orientações políticas e estratégicas, se concebem projectos e se recontextualizam programas oficiais de âmbito nacional responsáveis pela indução política e social de novas problemáticas, necessidades, públicos, formas de intervenção, etc. (veja-se, a este propósito, Guimarães, Silva & Sancho, 2006). Neste contexto, a educação e formação de adultos corresponde, na Associação, à mais recente área de intervenção em desenvolvimento, não obstante a experiência já acumulada no domínio da formação profissional, importando conhecer, a partir daquela nova valência, como a associação se encontra estruturada, como decide as suas prioridades de intervenção e como se organiza em termos técnicos.

Formalmente dotada de uma Assembleia Geral, de uma Direcção colegial e de um

Conselho Fiscal, a Associação manifesta-se, nos discursos dos técnicos, mediadoras e formadores entrevistados, como uma organização em cuja acção quotidiana aqueles órgãos se encontram muito pouco presentes, até ao ponto de se reconhecer a sua invisibilidade. Só em momentos particulares parece haver notícia mais generalizada do seu funcionamento, mesmo no caso da Direcção, a qual, não obstante, reúne mensalmente e, por vezes, mais do que uma vez. Em períodos eleitorais ocorreu já, segundo a memória de alguns técnicos mais antigos, uma certa mobilização em torno de linhas de acção para o futuro e uma maior proximidade com os órgãos associativos e suas respectivas composições, mas trata-se de uma fase particular e pontual e, em todo o caso, desde 2001 que não ocorrem eleições<sup>7</sup>. Daqui releva uma imagem de Associação pouco centrada nos corpos sociais, embora reconhecidamente articulada com diversas instituições regionais e locais e com certos sectores específicos da comunidade que serve, evidenciando pouca mobilização interna e pouca participação dos associados nos processos de decisão, embora compensadas por uma liderança que assegura, simultaneamente, as vertentes de direcção política emanadas da Direcção e as dimensões de coordenação executiva e técnica dos projectos associativos, com forte presença no dia-a-dia do fazer associativo. Estas funções são desempenhadas por uma figura considerada absolutamente central – *uma pessoa excepcional*, que decide *uma grande parte das linhas, que manda, que acumula funções de presidente, coordenador e técnico*, que é a *peça central*, ou mesmo o *patrão*, segundo alguns dos testemunhos recolhidos junto de elementos da equipa técnica –, a ponto de alguns reconhecerem que não conhecem a composição da Direcção. Trata-se, na verdade, de uma liderança forte, *um elo de ligação* entre direcção e gestão, entre concepção e execução: o presidente-coordenador. É este coordenador executivo que simboliza o poder legítimo, o único capaz de representar em permanência, na acção organizacional quotidiana, a Direcção e as suas decisões políticas colegiais, de assumir a coordenação das acções e de garantir a gestão-execução dos projectos em função das orientações políticas definidas e, ainda, de exercer, sempre que necessário, funções de carácter técnico, de certa forma incorporando-se à equipa técnica da Associação que, de resto, coordena.

Na prática, o presidente é a face visível da Direcção, o dirigente político sempre presente (e não apenas quando a Direcção reúne) e, também, o dirigente executivo ou gestor, desta feita integrando dimensões políticas e gestionárias e, em ambos os casos, vendo reconhecida a sua legitimidade nas duas esferas de actuação, seja na sequência do seu mandato como dirigente democraticamente eleito, seja em resultado da sua designação para o cargo de coordenador, seja ainda pelas suas reconhecidas competências técnicas.

Esta grande centralidade do presidente-coordenador e, por vezes, técnico em certas áreas de actuação, representa uma das marcas mais características da Associação. Embora as lideranças unipessoais sejam bastante mais frequentes, *de facto*, do

<sup>7</sup>Entretanto, em Fevereiro de 2007 ocorreram eleições para os órgãos sociais da ATAHCA, tendo ainda sido aprovado o Regulamento Geral Interno de Funcionamento e introduzidas diversas alterações aos Estatutos.

que se supõe no universo das associações e organizações não governamentais para o desenvolvimento local, é porém mais rara a coincidência entre as funções de presidente e coordenador e, especialmente, tendo em consideração a crescente complexidade técnica e organizacional dos programas de financiamento e dos projectos em curso, revela-se ainda menos comum a existência de uma terceira valência, de tipo técnico, associada à mesma pessoa. As vantagens daqui decorrentes são consideradas óbvias, sob vários pontos de vista, embora sem deixar de acarretar inconvenientes, umas e outros frequentemente identificados pelos mesmos observadores.

Assumindo poderes delegados pela Direcção a que pertence, o presidente acumula funções políticas, de gestão quotidiana e técnicas. Embora reconheça perigos de uma eventual centralização de poderes, destaca especialmente as vantagens: *permite que [...] se for necessário decidir, possa decidir de imediato* [E(D)1], assumindo a capacidade e a legitimidade para representar a Direcção e para interpretar correctamente as suas orientações políticas em termos de tradução na acção. De resto, enquanto coordenador da equipa técnica, que considera *excelente* e em quem deposita *confiança plena* (*Ibid.*), o presidente-coordenador afirma delegar diversas competências:

*Há assuntos correntes que eles [os técnicos] podem assinar, têm delegação para assinar. Há reuniões em que participam, que têm também delegação de poder para participar e para poder decidir, e quando lhes dou delegação, ou subdelegação para poder participar e decidir nunca aconteceu serem desautorizados* (*Ibid.*).

Nas esferas técnica e funcional, o presidente entende que as relações com os técnicos são maioritariamente de tipo horizontal, mas no domínio das regras de funcionamento aceita a existência de um carácter mais hierárquico, dando como exemplo a criação recente do relógio-de-ponto e a existência de alguns problemas, embora localizados, de cumprimento de horários. Porém, reconhece que a Associação revela uma total dependência do corpo técnico, face à sua experiência, nível de formação e conhecimento do terreno. Outro dos dirigentes entrevistados acrescenta que eles são *importantíssimos na vida desta Associação, declarando: sem eles [...] não conseguíamos* [E(D)2].

Do ponto de vista dos técnicos entrevistados, a Associação é bastante centralizada em termos de decisão política e vários não hesitam em afirmar que quem define realmente as grandes orientações é o presidente-coordenador e não a Direcção enquanto tal:

*confiam no trabalho dele e acabam por aprovar tudo e concordar. Acho que também deve ser um bocado por aí que a ATAHCA tem tido o sucesso que teve até à data de hoje e foi crescendo sempre... Se calhar... não sei se é uma boa prática, se não é, mas que tem resultado até agora...* [E(T)1].

Não obstante, alguns reconhecem a existência de alguma autonomia funcional e de relações horizontais, especialmente entre os membros da equipa técnica. No que concerne à democraticidade da Associação, há quem lamente a não realização de actos eleitorais nos últimos anos, pois quando ocorriam, *era saudável, notava-se que a casa aqui mexia, ao passo que agora as coisas estão bastante paradas. Bastante paradas e acomodadas* [E(T)2]. Em geral, o mesmo entrevistado reconhece a existência de uma organização centralizada: *A definição de orientações funciona de cima para baixo (Ibid.). Era preciso haver delegação de competências. Mais autonomia (Ibid.).* Na ausência dessa autonomia, conclui, *este tipo de funcionamento faz com que nos sintamos muitas vezes descontentes e frustrados porque há coisas que param, que andam muito lentamente (Ibid.).* No entanto, admite, *nós podemos influenciar [...] nesse aspecto tem havido alguma receptividade de quem está na Direcção... mas tem de ser por antecipação [dos técnicos] (Ibid.).* A estes faltará, todavia, mais trabalho de articulação de posições, debate de ideias, uma vez que considera o corpo técnico muito individualizado (*Ibid.*).

Assim, os técnicos entrevistados tendem a reconhecer uma organização de tipo achatado em termos de escalões hierárquicos, admitindo uma grande proximidade entre os actores associativos e relações humanas predominantemente horizontais; mas, simultaneamente, reconhecem uma acentuada concentração de poder e influência numa só pessoa, eventualmente em prejuízo de coordenações a nível intermédio, dotadas de um certo grau de autonomia democrática e funcional, seja de possíveis departamentos a criar, seja dos diferentes projectos actualmente existentes. Esta questão, polarizada em termos de duas distintas opções organizativas – departamentos versus projectos –, representa, possivelmente, a matéria sobre a qual recai maior consenso entre os técnicos e maior dissenso entre estes e a Direcção.

Com efeito, a equipa técnica tende a sentir-se desconfortável e insegura com a actual organização por projectos. Os recursos humanos mais especializados são imputados, simultaneamente, a vários projectos em curso, em função das valências consideradas necessárias. Ora a gestão por projectos é aparentemente considerada mais perturbante, não apenas pela diversidade de funções que exige e pelos requisitos de coordenação que envolve, mas também porque parece conferir menos identidade e centralidade a cada técnico. Para além do facto de pressupor um eficaz serviço administrativo de apoio aos projectos e respectivas coordenações, algo que estará longe de suceder na Associação, segundo vários dos técnicos entrevistados.

Particularmente no caso dos técnicos cuja identidade é construída mais sobre a sua formação inicial e correspondente tipo predominante de intervenção especializada (de resto situação mais típica dos primeiros anos da ATAHCA), parece tornar-se mais difícil a pluralidade de actuações em vários projectos simultâneos e a pertença a distintos projectos, mais do que a um só departamento especializado. Por isso tendem a



preferir uma organização de tipo departamentalizado, dotada do respectivo responsável, servindo a partir daí os projectos, mas em situação que consideram organizacionalmente e funcionalmente mais clara e securizante.

Não sendo esta, de facto, a organização típica da Associação, não surpreende que se reconheça que *ainda falta muito para a ATAHCA ser muito organizada* [E(T)1], ou que, também por isso mesmo, continue *muito centrada na figura do Presidente da Direcção* [E(T)2]. Ainda que, teoricamente, se pudesse admitir que o funcionamento por projectos *fosse mais interessante se funcionasse bem. Mas não funciona bem* [E(T)2], parecendo assim *um bocado anárquico* (*Ibid.*), até porque cada projecto actualmente em curso envolve regras de organização, financiamento e gestão consideravelmente distintas consoante os respectivos programas governamentais. Faltaria, portanto, maior coordenação, até devido ao facto de os programas oficiais se revelarem *cada vez mais burocratizados* (*Ibid.*) mas, pelo contrário, conclui o técnico, *toda a gente faz tudo na ATAHCA. Menos gerir* (*Ibid.*). Deveria, portanto, garantir-se *mais interligação entre os vários projectos* [E(T)3], o que seria mais fácil de conseguir através da acção de dois departamentos: o departamento de desenvolvimento rural e o departamento de formação [*Ibid.*; E(T)4; E(T)5]. Eventualmente, também através de um terceiro departamento de *prestação de serviços ao exterior*, inaugurando uma *área mais empresarial, mais comercial e concorrencial, ou de mercado*, não exactamente perseguindo objectivos lucrativos, *mas de sustentabilidade económica e financeira* [E(T)2].

Cada um dos departamentos propostos pela generalidade dos técnicos entrevistados teria um responsável, imediatamente situado abaixo do presidente e partilhando com este as funções de coordenação, por esta via compensando as suas ausências frequentes (em trabalho da Associação mas fora da sede), como reconhece, por exemplo, E(T)4.

Este consenso quase generalizado pela opção de departamentalização da Associação é fortemente contrariado pelos dirigentes, especialmente pelo presidente-coordenador, para quem tal solução seria contrária à polivalência necessária a uma associação deste género, exigindo desde logo mais pessoal técnico e acarretando sérios riscos sempre que o financiamento proveniente dos projectos diminuísse acentuadamente. Prefere, portanto, um perfil de técnico especializado que garanta, também, o desempenho de certas funções genéricas ou transversais, em prejuízo de técnicos super-especializados. Aposta-se mais no conceito de equipa técnica e na necessária formação, também em serviço e em termos experienciais, de cada um dos indivíduos e do próprio colectivo, enquanto estratégia adaptativa face à turbulência e aos riscos inerentes a uma actividade associativa toda ela dependente do ritmo e das regras dos financiamentos externos, obtidos através de processos de candidatura, umas vezes sucedidos e, outras vezes, insuccionados.

Não sendo, no limite, inteiramente incompatíveis, a organização por departamen-

tos e a organização por projectos são contudo percebidas como alternativas que se excluem. No primeiro caso, os departamentos correspondem à lógica de inscrição típica dos técnicos, reforçando a sua especialização e identidade, ao passo que a organização por projectos é entendida como mais realista e racional do ponto de vista da liderança, especialmente em termos de recursos e de coordenação mais centrada na acção associativa e menos nas estruturas formais internas e nos seus respectivos responsáveis departamentais.

Esta questão, que se revelou central nos discursos produzidos por todos os dirigentes e técnicos entrevistados, embora absolutamente estranha a mediadoras e formadores, não deixa de ter alguma relação com as representações mais gerais que os actores associativos produzem sobre a Associação.

Admitindo que, enquanto organização não governamental para o desenvolvimento local, a ATAHCA compreenderia, possivelmente, algumas dimensões típicas de uma associação de tipo popular, cultural ou recreativo, envolvendo práticas de participação e mobilização dos associados, dirigentes e eventuais animadores voluntários, estilos de liderança e de militância associativa potencialmente semelhantes e, por outro lado, dimensões mais associáveis a uma organização mais estruturada e formalizada, de orientação mais acentuadamente técnico-racional, por exemplo do tipo empresa de formação, os inquiridos foram questionados acerca do lugar que atribuíam à ATAHCA por referência a um *continuum* simbolicamente limitado, de um lado, por uma associação cultural e, de outro, em situação extrema, por uma empresa de formação.

Tratava-se de admitir representações variadas e eventualmente compósitas da Associação enquanto organização, no limite admitindo um padrão organizacional mais incipiente, voluntarista e plástico, menos rígido em termos estruturais e menos articulado em termos técnico-racionais e, por outro lado, um padrão mais tipicamente técnico-racional, dotado de um maior grau de formalização, de planeamento e de estruturas complexas centradas nos objectivos e na produção de resultados. As duas imagens contrastivas remeteriam, do ponto de vista teórico, para interpretações bastante distintas; no primeiro caso para uma organização de tipo *debilmente articulado* ou mesmo passível de ser metaforicamente expressa enquanto *anarquia organizada* e, no segundo caso, adoptando uma focalização mais típica da burocracia-racional e das imagens de organização formal em busca da realização de objectivos (cf. Lima & Afonso, 2006).

Tal como se havia admitido teoricamente, as imagens organizacionais emergentes nos discursos dos entrevistados faziam apelo a dimensões características do tipo associação cultural e do tipo empresa de formação, resultando numa caracterização complexa e, de certo modo, híbrida da Associação.

Globalmente considerada, a ATAHCA foi representada mais próxima de uma empresa de formação, especialmente face aos seus objectivos, ao seu grau de formali-

zação e centralização do poder, ao planeamento, à capacidade de intervenção técnica, aos encargos permanentes com salários, aos vínculos laborais e às relações de trabalho, à competitividade inerente à participação sistemática em concursos de projectos e à emulação típica de quem depende da obtenção de financiamentos escassos e difíceis de obter num contexto concorrencial. A presença e o papel do presidente-coordenador representa ainda a relevância das funções de gestor e da gestão, de resto já profissionalizadas, e o trabalho voluntário quase se reduz à participação de certos associados nos órgãos sociais.

É neste grupo que ainda é possível encontrar alguns discursos próprios dos militantes e activistas associativos, bem como lógicas mais ligadas à animação e à intervenção comunitária orientadas por certos ideários políticos e sociais. Frequentemente baseados numa memória e numa experiência pessoal de mobilização, activismo e animação, de tipo voluntário na maioria dos casos, os dirigentes ainda apelam a esse universo de referência no sentido de conferir *alma* e significado renovado aos projectos actualmente em curso, talvez em busca de condições de maior eficácia centradas num certo engajamento que, sabem bem, é difícil de recuperar. Esse *ethos* associativo e participativo foi, em contextos como este, progressivamente substituído pela capacidade organizativa, pelo planeamento e pela decisão estratégica, por profissionais altamente qualificados capazes de fazer face a inúmeras e crescentes exigências técnico-científicas. Mas, como compreendem, a emergência dos técnicos superiores assalariados e a centralidade dos novos profissionais do terceiro sector só muito dificilmente se revelou compatível com a manutenção dos ideais de militância, embora tal situação chegue a parecer, aos olhos dos dirigentes mais antigos e experientes, como uma solução ideal em termos de perfil – a articulação de valências técnicas e instrumentais, do profissional, com as valências do militante e do animador em termos de engajamento, de motivação e de mobilização para a acção.

Como reconhece o presidente, estes técnicos-militantes são cada vez mais raros: *Ainda aparecem, felizmente, mas pouco* [E(D)1]. Em todo o caso, é para ele claro que o técnico da Associação *não pode ter horário de funcionário público* (*Ibid.*) e deve, pelo contrário, estar disponível a qualquer dia ou hora, dada a relevância dos contactos informais e a urgência de certos projectos. Conforme afirma, apelando a um perfil ideal muito difícil de atingir, *os técnicos devem ser missionários* (*Ibid.*), devem ter um conhecimento especializado capaz de ser articulado com aquele *espírito de missão*, e por isso a imagem organizacional percebida, e simultaneamente desejada, pelo presidente situa a ATAHCA entre uma associação cultural e uma empresa de formação, suficientemente informal e horizontal, mobilizada e engajada para atingir os padrões de organização eficaz e eficiente, a liderança e a acção racional que mais facilmente são associadas a uma empresa. Este hibridismo é bem expresso por outro dirigente ao

optar pela representação de *uma empresa mas por amor à camisola* [E(D)2].

Quanto aos técnicos entrevistados, eles tendem a representar a ATAHCA como mais próxima de uma empresa de formação do que de uma associação cultural, embora refiram dimensões igualmente híbridas e, em três casos, optem por colocá-la exactamente *no meio*, ou *no centro* [E(T)1; E(T)4; E(T)5]. Porém, outros entendem que só o tipo de relações informais poderá permitir estabelecer algum paralelo com uma associação cultural. O tipo de funcionamento e de intervenção dos profissionais *não tem nada a ver com uma associação* [E(T)3]; *a ATAHCA não pode estar do lado do voluntarismo [...] Não pode ser. Exige gente com competências técnicas de nível superior* [E(T)2].

As posições expressas configuram, no mínimo, uma representação organizacional de tipo misto, em boa parte em processo de transição, evidenciando elementos mais tipicamente associativos e informais em articulação com dimensões mais claramente profissionais e técnico-rationais, afinal remetendo para a heterogeneidade e o hibridismo que têm sido imputados ao chamado terceiro sector, ele mesmo frequentemente encravado entre o Estado e o mercado e, não raras vezes, mais dependente do Estado e da Administração Pública (cf., por exemplo, Hespanha, 2000; Montañó, 2002; Monteiro, 2004; Lima & Afonso, 2006) do que propriamente das dinâmicas da sociedade civil e da sua organização autónoma. Como a este propósito observava um dos técnicos entrevistados,

*as próprias associações para sobreviverem tiveram que se adaptar. Para isso tiveram que abrir mais o leque das suas actividades. A única forma era agarrarem-se aos instrumentos de apoio que existem. Esses instrumentos de apoio são todos públicos [...] Depois, toda a forma de funcionar de todos esses instrumentos de apoio, de funcionamento burocratizado, tem ligação ao Estado* [E(T)2].

### **3. ORIENTAÇÕES PARA A INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS**

Segundo o testemunho precedente, as associações para o desenvolvimento local só conseguiriam sobreviver se se adaptassem às políticas, prioridades e regras de financiamento instituídas pelo Estado, dessa feita abrindo o leque das suas actividades a novas áreas e prioridades induzidas pelas políticas públicas. Deste ponto de vista, sugere-se que quanto mais adaptadas às políticas sociais de origem governamental, mais reforçadas e perenes se tornarão essas associações, perspectiva que tende, por outro lado, a retirar-lhes autonomia política e funcional, subordinando-as ao Estado e diminuindo-lhes a capacidade de inserção local e comunitária, bem como a capacidade de reivindicação e de luta face aos poderes instituídos. Podem, assim, vir a gravitar mais em torno do Estado, relativamente ao qual, e em nome da sociedade civil, se afirmam frequentemente como alternativa, e a adoptar orientações políticas, formas de organização e estilos de intervenção relativamente isomórficos face à administra-

ção pública e às suas regras mais típicas, adaptando-se funcionalmente, mais do que afrontando certas políticas e certos poderes e incorporando-se cada vez menos em movimentos e lutas sociais, particularmente nos casos em que a oposição possa ser dirigida a autoridades locais com quem mantêm parcerias e acordos.

Em tais casos, *alguma diplomacia*, como reconheceu o presidente da ATAHCA, parece revelar-se necessária por forma a compatibilizar uma certa autonomia crítica ou reivindicativa e, simultaneamente, a não colocar em causa projectos e financiamentos; por isso, afirmou, *Tentamos sempre é que as situações de conflito aberto nunca aconteçam [...] Tento evitar rupturas. Não é necessário atitudes radicais, com diplomacia consegue-se, perfeitamente. Nem sempre é fácil* [E(D)1]. Embora, por outro lado, os potenciais perigos de uma actuação demasiado *diplomática* residam na cooptação da Associação por outras lógicas e poderes e na eventual perda de protagonismo e capacidade de intervenção, assim contribuindo para a sua despolitização. A este propósito, contrapõe um técnico, *Eu, sinceramente, como cidadão, gostava de ver a ATAHCA ser mais interventiva em termos políticos*. Era necessário uma Associação *mais aguerrida* [E(T)2].

É claro que no caso específico da ATAHCA a sua origem se articula mais imediatamente com os organismos oficiais locais, especialmente um conjunto de câmaras municipais, do que propriamente com qualquer movimento de base social ou reivindicativa, eventualmente forjado no seio do movimento associativo local. O que não significa que, desde a sua origem, o processo de constituição da Associação não tenha intencionalmente sido cruzado com outras dinâmicas e líderes locais, o que contribuiu para que cedo atingisse credibilidade e visibilidade sociais no seu contexto de intervenção. E, neste quadro de referência, os objectivos centrais perseguidos pela Associação revelam-se invariavelmente claros e consensuais nos discursos dos diferentes actores entrevistados.

Quando foi criada, em 1991, a ATAHCA assumiu um âmbito de actuação preciso e mais limitado do que aquele que assume actualmente, em torno do desenvolvimento rural, da preservação do património e da promoção da região. Como sintetiza um dos técnicos, *dinamizar actividades que promovam o desenvolvimento integrado do território* [E(T)2] representa, ainda hoje, a prioridade da Associação. Prioridade que é unanimemente reconhecida pelos dirigentes, técnicos, mediadoras e formadores entrevistados, de tal forma que é para todos eles claro que a formação e, especialmente, a educação de adultos, só mais tarde *surgiriam, como um complemento* [E(M)1], procurando integrar no desenvolvimento rural uma componente de *desenvolvimento pessoal*, sem dúvida *uma aposta mais recente* [E(F)1], promovendo *a formação para fixar as pessoas no mundo rural* [E(F)2], designadamente através das primeiras *acções de formação profissional* [E(F)9]. É a par desse desenvolvimento rural que vem a formação profissional [E(T)1], especialmente a partir da intervenção no programa LEADER, considerado a *âncora* da Associação [cf., por exemplo, E(T)2].

Tal como no caso da criação da Associação, sem dúvida assumindo objectivos de desenvolvimento rural integrado e buscando, fora do enquadramento jurídico-formal restrito das câmaras municipais que estiveram na sua origem, uma maior flexibilidade de actuação e capacidade de *aproveitamento de fundos comunitários* [E(D)2], também no que concerne à intervenção no campo da formação profissional, primeiro, e, mais recentemente, na área da educação e formação de adultos, através dos Cursos EFA e das actividades de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, se tratou não apenas do assumir de uma vocação mais ou menos primordial, ou com ela articulável, mas também de uma *oportunidade*, por alguns considerada absolutamente estratégica, no sentido de reforçar o projecto da Associação e as condições da sua sobrevivência. Como referiu um dos técnicos,

*Posteriormente, a ATAHCA candidatou-se aos programas de Educação e Formação de Adultos e, também, porque sentiu que havia essa lacuna [...]. E nós, portanto, aproveitámos essa oportunidade e avançámos com as candidaturas e correram com algum sucesso, penso eu, até ao momento [E(T)4],*

lembrando que, de resto, o presidente já tinha experiência anterior no domínio da educação de adultos.

O recurso às actividades de educação e formação de adultos, externamente financiadas, tem de facto precedentes nas múltiplas acções de formação profissional levadas a cabo pela Associação, de resto constituindo a base do seu currículo institucional na área da educação e formação, mas também, deve reconhecer-se, na oportunidade aberta por mais uma via de financiamento que pode contribuir para alcançar dois objectivos relevantes: consolidar a viabilidade da Associação e reduzir o sentimento de insegurança que é partilhado por uma boa parte dos actores associativos, particularmente dos técnicos, um dos quais recorda que *na transição de um quadro [comunitário] para outro, estamos sempre um bocado com o coração nas mãos [E(T)4]*; enveredar mais sistematicamente pelo desenvolvimento de projectos de educação e formação de adultos que venham a ser articulados com as políticas e os projectos de desenvolvimento local e, eventualmente, a apoiar projectos futuros mais ousados na área de educação. Quanto a estes, refira-se apenas que, quando interrogados sobre o futuro da ATAHCA, não foram raros os entrevistados que admitiram possíveis evoluções do projecto no âmbito específico da educação permanente [E(D)1], referindo designadamente a criação de uma creche e de um infantário [E(T)1] ou mesmo de uma cooperativa de ensino [E(D)1]. Mesmo que para esse efeito venha a ser necessário, no futuro, introduzir alterações nos estatutos da Associação [E(T)1] pois, na verdade, *a formação tem vindo a ocupar um papel cada vez mais preponderante e está nos objec-*

*tivos da Associação [E(T)2].*

A formação, em geral, e a educação e formação de adultos, em particular, revelam-se, para a maioria dos entrevistados, projectos e valências que fazem todo o sentido em conjunção com a promoção do desenvolvimento local e, de resto, que concentram um elevado potencial de consolidação de possíveis desenvolvimentos futuros da Associação. Não se trata, portanto, de uma área vista como exógena ou estranha à vocação da ATAHCA, nem um recurso puramente instrumental face à sua consolidação. Contudo, as valências da educação e formação de adultos conhecem uma valorização e centralidade crescentes que, por vezes, tendem a ser naturalizadas, ou até mesmo exageradas, especialmente quando se constata que as relações entre a educação de adultos e o desenvolvimento local em contexto rural, por muito óbvias e imediatas que pareçam, do ponto de vista teórico ou doutrinário, são porém bastante mais complexas e exigem a definição de uma política e a concepção de um projecto educativo próprio. Ora tal formulação está longe de se poder encontrar de forma minimamente organizada e consistente, seja nos discursos dos entrevistados, seja ainda nos documentos produzidos e nas práticas observáveis.

Em termos discursivos genéricos, todos os actores declararam a existência de relações estreitas entre educação e desenvolvimento. Com efeito, *o desenvolvimento rural sem massa crítica não se faz [E(D)1]*, uma vez que *não há desenvolvimento sem... educação, sem formação [E(D)2]*. Um dos técnicos, mesmo admitindo que não sabe bem como surgiram os Cursos EFA na Associação, situação que é comum a outros entrevistados, logo afirma, no entanto: *Vejo que não se faz desenvolvimento sem as pessoas; isso é essencial. E acho que a ATAHCA fez bem em apostar na formação [...] Acho que esta área da educação e formação de adultos representa uma viragem [E(T)2]*. Mais pragmaticamente, outro técnico reconhece que

*há algum tipo de formação que se calhar não vai muito no sentido do desenvolvimento rural, mas isso também tem a ver com o facto de as instituições terem de sobreviver e têm que ter um leque abrangente de outro tipo de actividades paralelas para também poderem ir mexendo com o meio [E(T)3].*

Mais cauteloso sobre as relações entre educação, formação e desenvolvimento rural, outro técnico admite que *Casa pouco. Não digo o contrário. Não estou dentro [E(T)5]*.

Quanto às mediadoras entrevistadas, elas revelaram um conhecimento genérico sobre os objectivos da Associação, embora um manifesto desconhecimento da sua organização, orientações políticas e modos de funcionamento, quase invariavelmente subsumidos na figura do presidente-coordenador, de novo considerado a *figura central [E(M)2]*. Agora, porém, a ATAHCA surge mais representada pelo vector da formação,

remetendo por vezes o desenvolvimento rural para uma actuação paralela e algo independente. Em geral, a formação é apresentada como um instrumento eficaz de solução de problemas locais, assumindo um carácter eminentemente funcional e adaptativo na tentativa de *segurar as pessoas e trazer mais emprego* [E(M)1], *de dar às pessoas meios e formas de se desenvolverem* [E(M)3]. Porém, tanto o contexto local quanto o contexto institucional da ATAHCA, sua história e experiência capitalizada, surgem como referências bastante diluídas, chegando-se a reconhecer que são algo indiferentes no que se refere ao desenvolvimento dos Cursos EFA, embora num ambiente sem dúvida humano, acolhedor e solidário, com preocupações manifestas com as pessoas e o seu destino, com as possíveis desistências, etc.

No que concerne aos formadores entrevistados, a falta de informação aprofundada sobre a Associação volta a ocorrer, tal como a naturalização das relações entre educação, formação e desenvolvimento rural. Quase todos as reafirmam, mas dificilmente alguém consegue elaborar um pouco mais sobre a natureza daquelas relações, ou convocar exemplos, ou práticas, suficientemente esclarecedores. As concepções predominantemente instrumentais repetem-se, de resto certamente também por influência de um discurso público e de uma política educativa crescentemente subordinados às lógicas da formação profissional, da necessidade de qualificação dos portugueses, da certificação de competências, da empregabilidade e da gestão dos recursos humanos (cf., para uma análise crítica, Lima, 2007).

O que surpreende é a ausência de um discurso mais crítico, ou minimamente alternativo, centrado nas realidades socioeducativas locais e nas experiências concretas dos agentes do terreno, mais próximos das dificuldades quotidianas mas também das práticas potencialmente inovadoras, capazes de recontextualizarem de forma criativa as políticas educativas nacionais, suas regras de aplicação uniforme e seus constrangimentos.

Isto não significa que as práticas locais estejam condenadas à pura reprodução das políticas centrais, pois a vários títulos é possível adivinhar os efeitos divergentes, a influência do *ethos* associativo. Porém, os discursos seguem, talvez também estrategicamente e convenientemente, as orientações oficiais e remetem para o já referido *corpus* de ideias-chave instituídas, reforçadas por uma espécie de senso comum educacional, ideologicamente *fabricado* e de circulação global. Por isso as comparações com a formação profissional e, até, com as escolas profissionais, podem ocorrer sem sentimentos de desconforto ou de incongruência [E(F)2], tal como as ideias centrais de *integração de pessoas desqualificadas* [E(F)4], *de empregabilidade e de qualificação da mão-de-obra* [E(F)6], *de dar formação, de organizar cursos e de realizar levantamentos de necessidades* [E(F)8; E(F)9], ou de simplesmente moldar pessoas [E(T)1]. Independentemente de uma reflexão crítica sobre conceitos e expressões, compatibilidades e incompatibilidades com determinadas concepções de educação de adultos,



realizações práticas e resultados obtidos.

De forma paradigmática, nas palavras de um dos formadores [E(F)8], parece que *A educação é compatível com tudo* e parece poder tudo, remetendo para uma concepção demiúrgica, fortemente marcada por uma espécie de pedagogismo socioeconómico e gerencial, incapaz de se confrontar humildemente com os limites, as dificuldades, os fracassos e, em geral, com a desproporção de meios à disposição de educadores e formadores face à magnitude dos problemas enfrentados. As sobredeterminações políticas e económicas do desemprego estrutural, por exemplo, bem como as suas relações com os fenómenos de globalização, com a competitividade no mercado transnacional, ou com a reforma do Estado, são quase sempre ignoradas, dando lugar a concepções voluntaristas e ingénuas, ainda que quase sempre generosas e bem intencionadas.

O problema, que tudo leva a crer é generalizado à maioria dos actuais promotores de educação e formação de adultos, não é de equacionamento simples, mas, à margem de uma política educativa local e/ou institucional e do respectivo projecto educativo, torna-se simplesmente insolúvel. Naturalizar a educação e a formação, optando pela sua despolíticação e correspondente administrativização, significa amputar-se das condições mínimas para agir de forma consciente e estratégica no interior do campo.

Conclui-se, no caso em estudo, que não foi possível recolher suficiente evidência da Associação ter sido capaz, até ao momento presente, de formular uma política de educação e formação de adultos própria e minimamente integrada, em articulação com a sua história, os seus objectivos e o seu contexto específico de intervenção. Mesmo admitindo que tal tarefa não é fácil e que as políticas educativas tendem a revelar-se contraditórias face ao desenvolvimento deste tipo de projectos e definição de prioridades locais, a ATAHCA não fica dispensada de tal exigência, especialmente considerando a experiência e os recursos de que dispõe.

Pressentem-se e enunciam-se vagamente, é certo, elementos que poderiam ser convocados para uma resposta potencialmente positiva, e em processo de construção, à pergunta: mas um Curso EFA promovido por uma Associação como a ATAHCA, no seu contexto preciso de intervenção, faz a diferença face a qualquer outro promotor que ali actuasse, ou mesmo face a qualquer outro curso desenvolvido noutra região? E se sim, que diferença faz? Não é, em qualquer caso, possível encontrar um projecto educativo ou político-pedagógico minimamente constituído, capaz de conferir sentido às acções realizadas, ao que se assume como prioritário e ao que, eventualmente, se rejeita, aos objectivos e às práticas de mediadores e formadores, aos seus discursos, argumentos e justificações. A menos que se admitisse que uma Associação desta envergadura e capacidade pudesse, nalguma circunstância, vir a prescindir da elaboração própria de orientações políticas, o que não é, de facto, o caso.

Estamos, neste sentido, perante uma fase de transição e de construção de um projecto

educativo da Associação, até ao momento aparentemente mais influenciado por políticas e por discursos oficiais de circulação nacional e, em certos casos, por ideários político-educativos autonomamente construídos e praticados, por modelos pedagógicos desenvolvidos em estreita articulação com a experiência acumulada no domínio do desenvolvimento rural e respectivos processos e estilos de intervenção junto à comunidade.

No plano das políticas de educação e formação parece ainda bastante difícil encontrar elementos de produção própria, não apenas devido ao facto de esta área ser mais recente e, também, se encontrar fortemente regulada em termos políticos e administrativos – a ponto de se assemelhar mais a dispositivos de educação formal do que de educação não formal –, mas sobretudo porque falta a definição de uma política associativa global e de um projecto educativo próprio. Falta ainda elaboração pedagógica autónoma, integração do corpo de formadores no âmbito do projecto associativo, das práticas quotidianas da Associação, dos seus processos de organização e de decisão, acções congruentes de formação de formadores, de resto pouco compatíveis com o conceito de “bolsa de formadores” e com as suas respectivas práticas de gestão.

Interrogados directamente sobre a existência de um projecto educativo da Associação, a maioria das respostas revelou-se ambígua. Os dirigentes são geralmente afirmativos, mas, não obstante, ou são pouco convincentes ou não justificam a sua resposta: *Eu penso que nós... eu, pessoalmente, posso ter e tenho, neste momento, uma ideia* [E(D)1], afirmou o presidente, enquanto que outro dirigente se limitou a repetir – *tem, tem* [projecto educativo], embora sem elaborar minimamente ou justificar a sua afirmação [E(D)2].

Os técnicos tendem a ser mais claros na expressão das suas dúvidas, especialmente quando está em causa uma visão integrada entre desenvolvimento rural e formação [E(T)1]. Em certos casos reconhecem:

*Não conheço. Não está... Não vejo. Não conheço nenhum documento sequer que tenha uma estrutura que me possa definir que há um projecto. Se me disser: há projectos de formação aqui dentro? Há. Mas um educativo... não* [E(T)2].

Ou ainda, *Não sei. Não sei. Se calhar não é tanto esse o objectivo central da instituição, ou pode ser agora um objectivo secundário* [E(T)3], ou simplesmente *Não sei. Não sei* [E(T)5].

Talvez uma solução de compromisso, de certo modo parecendo de facto corresponder à fase de transição vivida na ATAHCA, tenha sido expressa por outro dos técnicos entrevistados: *Objectivamente, ainda não estamos nesse ponto. Mas para lá caminhamos* [E(T)4].

#### 4. REFLEXÕES FINAIS

A Associação aqui estudada integra-se num campo complexo e heterogéneo, com

que partilha certamente várias características – o campo das organizações não governamentais, também genericamente designado terceiro sector por se situar, teoricamente, em alternativa ao Estado e ao mercado.

Estas organizações não governamentais, também no campo específico da educação e formação de adultos, vêm assumindo relevância crescente, especialmente pela sua intervenção nos Cursos EFA e no processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), a partir de parcerias estabelecidas com o Estado na sequência de processos de candidatura.

Beneficiando de uma tradição político-educativa historicamente forjada no âmbito da educação popular de adultos e da educação comunitária, embora com menor expressão em Portugal do que noutros países, pelo menos até 1974, algumas associações de desenvolvimento local vêm acumulando experiências de relevo, assumindo-se como lugares de aprendizagem e de promoção da mudança social, orientados para o desenvolvimento de outros saberes e conhecimentos, para a participação em lutas democráticas e em movimentos sociais.

É neste sentido que vários autores têm valorizado os contributos destas associações para a dinamização da sociedade civil, quando estão em causa processos educativos que favoreçam a promoção do debate e da discussão entre pontos de vista divergentes, processos estes suportados por acções que permitam a formação de cidadãos esclarecidos, autónomos e reflexivos. Neste sentido, estas associações marcam simultaneamente um espaço caracterizado pela heterogeneidade de finalidades, estruturas e modos de acção, bem como pela procura de causas comuns, através do diálogo e da negociação de interesses orientados para a transformação social. É também nestes espaços que os cidadãos podem discutir e analisar problemas e possibilidades de acção que requerem atenção pública e intervenção sistemática, podendo recorrer a formas de perspectivar o mundo e de agir que não são privilegiadas por outras instituições, públicas ou privadas.

Nesta linha de ideias, muitos autores defendem que estas organizações desenvolvem iniciativas significativas e inovadoras, de dinamização da participação e da defesa da justiça social, dado que estão mais próximas das comunidades e são mais eficientes e eficazes no envolvimento de grupos sociais mais desfavorecidos. São assim tidas como agentes de democratização, de pluralismo e de dinamização da sociedade civil, bem como um contra-poder relativamente ao Estado. No seu melhor, estas organizações podem até constituir-se enquanto agentes de transformação social, a nível global e a nível local, permitindo às pessoas e às comunidades enfrentar, resistir e mudar as relações de poder desiguais que resultam das contradições do capitalismo.

Porém, é importante não esquecer que a transformação social, nomeadamente aquela que é alicerçada nos contributos da educação, terá que ocorrer em esferas que

envolvem a sociedade civil, bem como o Estado e o mercado. Neste contexto, a sociedade civil também pode traduzir um terreno minado no qual é possível encontrar processos educativos marcadamente instrumentais, constrangidos por políticas nem sempre orientadas para a igualdade e a justiça social. Assim, se vários estudos têm destacado as finalidades que estas organizações assumem e enfatizado o seu carácter transformador, promotor de igualdade, participação e desenvolvimento sustentável das acções realizadas, outros têm alertado para as estratégias de cooptação que emergem num contexto económico particular, que levam a que estas entidades desenvolvam, contraditoriamente, estratégias mais ou menos inovadoras de reprodução social, que se repercutem na manutenção das desigualdades.

Neste quadro, a capacidade de intervenção das organizações pode estar comprometida, de resto porque elas assumem funções que resultam frequentemente de processos de privatização de serviços antes assumidos pelo Estado. Em muitos casos passam então de parceiros a contratantes, entidades aparentemente apolíticas que lutam por apoios financeiros com outras organizações semelhantes, apoios estes muitas vezes escassos e regulamentados, surgindo agora, segundo Steven J. Klees, como indistinguíveis trabalhadores contemporâneos do desenvolvimento, úteis a nível nacional e internacional para a implementação de determinadas tarefas, mas facilmente descartáveis no momento em que as circunstâncias mudam e constrangidas na capacidade de desafiar certas concepções de desenvolvimento (Klees, 1998, p. 50).

Embora não possam ser encontrados muitos estudos que permitam generalizações, é neste quadro político adverso que são apontadas limitações ao modo de intervenção e à eficácia destas organizações (cf. Edwards & Hulme, 1998, pp. 7-19). De um lado, os financiamentos, oriundos em muitos casos de organizações e programas públicos, parecem favorecer a transformação destas organizações em entidades prestadoras de serviços sociais e educativos, não sendo em muitas situações clara a existência de vantagens económicas que justifiquem tal opção. Por outro lado, estes financiamentos parecem comprometer a capacidade e o(s) modo(s) de intervenção mais tradicionais destas organizações, em termos do seu envolvimento na defesa dos interesses colectivos e na sua própria existência. Também a dependência financeira parece enfraquecer a sua legitimidade enquanto entidades não governamentais e enquanto actores independentes nas comunidades em que se inserem, uma vez que as suas finalidades originais são, por vezes, esquecidas e substituídas por outras mais consentâneas com as políticas sociais e educativas em desenvolvimento.

No caso concreto da ATAHCA, e de acordo com os dados empíricos recolhidos, a sustentabilidade da Associação surge como um dos mais significativos dilemas com que se confronta. Apesar da existência de associados e das respectivas quotas de participação, é nos financiamentos externos que a associação obtém, na sequência de

candidaturas a programas nacionais (PRODEP, POEFDS, etc.) e internacionais (EQUAL, LEADER, etc.), os recursos que garantem a sua sobrevivência económica. Esta opção surge como resultado de políticas sociais e educativas que sugerem a subtração de certas responsabilidades ao Estado. Deste modo, são multiplicadas as responsabilidades destas organizações, através de transferências de quantias cada vez mais avultadas, acrescentando objectivos e formas de intervir nas comunidades que nem sempre são articuláveis com as suas finalidades. Neste âmbito, emergem vários problemas: de um lado, a substituição do Estado por estas associações levanta dúvidas quanto à relação entre aquele e os cidadãos, no que concerne ao contrato social e às expectativas que os cidadãos possuem; de outro lado, parece existir uma imbricação (ou miscelânea) entre público e privado, no que respeita aos financiamentos públicos e às iniciativas promovidas por entidades não-públicas, que levanta diversas dúvidas, de resto porque, apesar de abdicar de algumas responsabilidades, o Estado, formalmente, não negou as suas funções sociais.

Nesta linha de ideias, M. Edwards e D. Hulme (1998, p. 10) sugerem que os programas de financiamento disponíveis para certas actividades de natureza social e educativa constituem fragmentos de políticas que visam manter as desigualdades económicas e sociais. Desse modo, as organizações, ao acederem a estes financiamentos, implementam acções paliativas que contradizem a missão que possuem desde a sua constituição, iniciativas essas que parecem indiciar mudanças mais significativas ao nível da sua missão, estrutura e formas de intervenção.

A missão de muitas destas organizações, e da ATAHCA em particular, parece estar associada à defesa de valores com muito significado a nível local (neste caso a defesa de um património agrícola, histórico, arquitectónico, económico e cultural rico), à proximidade com as comunidades locais que tem favorecido modos de intervenção caracterizados pela especificidade (na agricultura local, nas formas de estruturação dessa agricultura, na produção de produtos tradicionais que são característicos desta região – linho, ourivesaria – e que assentam em modos de produção e matéria-prima locais). Esta intervenção tem também sido justificada pela defesa dos mais “fracos”, daqueles que desejam manter-se nas suas comunidades locais, mas que não encontram espaços de trabalho e de vida no quadro das mudanças económicas e sociais com as quais os concelhos em questão se confrontam. Neste âmbito, a Associação aposta numa intervenção que parte do que é local e tradicional para a criação de formas inovadoras e mais consentâneas com o que são as necessidades das pessoas na actualidade.

Contudo, face à reduzida independência relativamente a interesses externos a estas comunidades (as políticas nacionais sociais e educativas, a preocupação pelas estatísticas, indicadores, etc.), a proximidade com aqueles que são mais “fracos” (e pobres) pode ficar debilitada, de resto porque as intervenções de longo-prazo (que se-

riam as mais congruentes nestas comunidades) não são fomentadas e a capacidade de afrontar aquelas agências que têm mais poder sai enfraquecida.

Segundo M. Edwards and D. Hulme (1998, p. 13), áreas importantes das actividades destas organizações que não se enquadram na agenda das agências financiadoras podem ser retiradas, enquanto as organizações sucumbem à tentação de desenvolver funções que sabem irão atrair financiamentos avultados, em detrimento de outros aspectos da sua missão. Neste contexto, a sua legitimidade fica assim enfraquecida.

Exposta a numerosos dilemas e obstáculos, a ATAHCA revelou-se dotada de capacidade de definição de políticas e de uma organização própria, embora talvez demasiado concentradas e pouco mobilizadoras de maior participação interna. Evidenciou, ainda, capacidade técnica, sentido estratégico na sua acção, manifesta preocupação com a qualidade das suas intervenções e com a manutenção do prestígio já granjeado.

O debate em torno do seu modo de organização – por projectos ou por departamentos –, é ilustrativo da capacidade que possuem os actores associativos para pensar criticamente as práticas e procurar alcançar níveis mais elevados de eficiência e eficácia na sua acção. A actual organização por projectos parece mais consentânea com os recursos disponíveis, embora exija níveis de coordenação por projecto mais claros e, sobretudo, com maior capacidade de gestão, mesmo sem prejuízo da coordenação global que vem cabendo ao presidente-coordenador, embora atribuindo maior autonomia aos níveis intermédios.

É no âmbito da definição da sua missão e dos processos e conteúdos das suas políticas, onde é visível o esforço já empreendido no sentido de articular adequadamente, e criativamente, a tradição associativa na promoção do desenvolvimento local com as novas intervenções em educação e formação de adultos, que, não obstante, se podem identificar mais questões ainda por resolver. O processo está em curso e deve-se reconhecer que não é fácil de conduzir em pouco tempo, mesmo reconhecendo o capital de experiência, os recursos disponíveis e a liderança existente.

Chegar a produzir uma política de educação e formação integrada na missão da Associação e compatível com a sua história de promoção do desenvolvimento local revela-se uma tarefa complexa, tal como conceber e aplicar um projecto educativo que confira sentido e integre as novas valências educativas em desenvolvimento. Tudo indica que a ATAHCA tem condições para o realizar com sucesso, desde que não abdique do seu ideário e da procura de intersecções pertinentes entre desenvolvimento rural e educação. Para isso, contudo, é imprescindível trabalhar mais as pontes entre os dois campos, reflectir criticamente sobre as concepções de educação e formação mais compatíveis com as aludidas articulações, assumir a produção de modelos pedagógicos e didácticos, a formação e a coordenação pedagógica dos formadores e, em geral, conseguir escapar aos elementos de uniformização e homogeneização de uma pedagogia técnico-buro-

crática que emerge e se abate sobre os promotores associativos locais.

Finalmente, em termos mais gerais, não deixa de ser bastante significativo concluir que se as dificuldades de elaboração de um projecto educativo próprio são visíveis numa Associação tão consolidada, experiente e próxima do desenvolvimento local como a ATAHCA, então haverá fortes razões para pensar que um grande número de promotores de educação e formação de adultos se encontra actualmente confrontado com dificuldades idênticas e, possivelmente, perante maiores obstáculos a vencer.

Porém, uma política pública apenas assente em processos de candidatura e de contratualização parece ignorar as aludidas dificuldades e, sobretudo, centra-se mais na selecção de potenciais parceiros e no controlo das suas acções, do que na promoção das condições educacionais e organizacionais indispensáveis à realização de uma política pública assente na acção de organizações não governamentais prestadoras de serviços. Também aqui é possível registar um evidente défice de participação política que afecta as organizações locais e nelas se pode vir a repercutir – a centralização dos poderes de decisão e a desconcentração das acções necessárias à concretização das orientações políticas centralmente definidas, as primeiras incumbindo exclusivamente ao Estado e as segundas cabendo aos actores locais, assim conceptualizados de forma despolitizada e instrumental.

## **ESTUDO II**

### **A OFERTA FORMATIVA DA ASSOCIAÇÃO: ENQUADRAMENTO, CURRÍCULO, RECURSOS, PÚBLICOS**

*Raquel Oliveira e Paula Guimarães*

O presente estudo tem como propósito a caracterização e discussão da oferta formativa da Associação de 2001 a 2005, no que respeita aos Cursos EFA. Para tal, num primeiro momento realiza-se um enquadramento dos cursos, através da identificação dos objectivos definidos pelo Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), em particular aqueles que constam do Eixo de Financiamento para a Medida 5.3.1.2., bem como pela indicação das prioridades que foram neste âmbito estabelecidas; estes objectivos são depois confrontados com aqueles que a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV)<sup>9</sup> definiram para as acções em estudo e com aqueles que a Associação indicou no Formulário de Constituição dos Cursos. Ainda relativamente aos objectivos, procura-se ver a sua expressão ao nível da relevância social e técnico-científica dos cursos no Formulário indicado. Neste enquadramento, teremos em consideração todos os Planos de Formação desenvolvidos no período entre 2001 e 2005,

<sup>9</sup>Após a extinção da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) em 2002, foi à Direcção-Geral de Formação Vocacional que coube a missão de dar continuidade aos vectores de intervenção que eram até aí atribuição da referida Agência.

nomeadamente PF1, PF2, PF3 e PF4.

Num segundo momento, analisa-se o currículo projectado e o currículo declarado dos cursos, tendo em consideração as competências e os objectivos do processo pedagógico, bem como o desenho curricular, no que concerne à Formação de Base e à Formação Profissionalizante, dando particular relevo aos Temas de Vida. Para efeitos da análise desenvolvida neste estudo, foram estudados oito dos onze Cursos EFA realizados entre 2001 e 2005. A amostra foi constituída tendo em conta a representatividade dos Planos de Formação e das áreas de formação em causa. Os dados privilegiados na redacção desta secção foram os registos escritos que constituíam os dossiers técnico-pedagógicos, embora em diferentes momentos do texto se tenha considerado que dar a palavra aos elementos da equipa pedagógica seria mais elucidativo e pertinente, nomeadamente nas referências realizadas a aspectos e situações que não são identificáveis porque não foram registados.

Num terceiro tempo, procede-se a uma descrição da equipa pedagógica, tendo-se recorrido para tal a dados de natureza quantitativa, sistematizados a partir dos registos escritos consultados nos dossiers técnico-pedagógicos; estes dados favoreceram uma caracterização genérica dos profissionais da Associação envolvidos nos Cursos EFA. Em certos momentos do texto também se recorreu a trechos de entrevistas realizadas a elementos desta equipa, com o propósito de dar a voz aos actores e elucidar alguns aspectos menos evidentes pela observação dos registos privilegiados neste estudo.

Por fim, realiza-se uma caracterização dos formandos que frequentaram os cursos objecto de análise, valorizando-se informações recolhidas pelos profissionais da Associação aquando da selecção dos adultos. Estes dados foram posteriormente sistematizados, sendo apresentados sob a forma de gráficos que favorecem uma caracterização mais objectiva destas pessoas. Procurou-se ainda efectuar uma primeira leitura de cariz interpretativo destes dados de modo a compreender a relação entre a situação destes adultos e o trabalho levado a cabo pela ATAHCA no âmbito dos cursos já mencionados.

Com estas diferentes entradas, pretende-se, em suma, garantir a compreensão de dimensões configuradoras da oferta de Cursos EFA da ATAHCA: do enquadramento gerado ao nível do Estado às características dos formandos que os frequentam, passando pela análise das opções curriculares e dos recursos humanos que sustentam a sua concretização.

## **1. ENQUADRAMENTO**

Para o POEFDS, os Cursos EFA visam proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos pouco escolarizados e qualificados, bem como contribuir para a redução do défice de qualificações da população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade, e para a redução do défice de certificação da população portuguesa quanto às competências e aos saberes adquiridos



ao longo da vida<sup>9</sup>. Estes cursos representam uma inequívoca ruptura com modelos de educação e formação (e sobretudo de ensino) de adultos até então existentes na sociedade portuguesa (veja-se a este propósito o estudo realizado por Pinto, Matos & Rothes, 1998, e Castro, Sancho & Guimarães, 2006) e consagram uma ligação pouco frequente até então entre políticas de carácter social, nomeadamente entre a educação e a formação e as políticas que se destinam à promoção do emprego, que, durante muitos anos tiveram caminhos paralelos e não articulados.

Tendo em vista potenciar as condições de empregabilidade e a adaptação destes adultos às transformações do mercado de emprego, são consideradas prioritárias as acções que: privilegiem públicos com baixos níveis de escolarização, entendidos enquanto indivíduos que não tenham cumpridos os diferentes patamares da escolaridade obrigatória, a saber o 1º, o 2º e o 3º ciclos; contribuam para o desenvolvimento de sectores de actividade económica considerados estratégicos e que, desse modo, proporcionem maiores garantias de colocação em termos de emprego dos formandos; sejam levadas a cabo em regiões com carências manifestas do mercado de trabalho. São também prioritárias acções que prossigam os objectivos de uma política de igualdade de oportunidades, em particular entre sexos.

Segundo o Programa referido, são ainda relevantes as acções organizadas com base em modelos educativos e pedagógicos flexíveis, em particular quando estruturadas por módulos, nas quais se promova o recurso a meios didácticos inovadores, como, por exemplo, os suportes multimédia.

Os objectivos da ANEFA e da DGFV evidenciam as mesmas orientações relativamente à promoção de uma oferta integrada de educação e formação para adultos maiores de 18 anos pouco qualificados e ao contributo para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população activa portuguesa, potenciando neste domínio as condições de empregabilidade. Estas entidades procuravam também a construção de uma rede local de organizações que fossem capazes de levar a cabo iniciativas de educação e formação de adultos, em particular no que concerne a aplicação de um modelo educativo inovador (cf. Ávila, 2004 e ANEFA, 2001), assente no Referencial de Competências-Chave, no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida em situações não-formais e informais de aprendizagem e no estabelecimento de percursos de formação personalizados, modulares, flexíveis e integrados, de acordo com as potencialidades e as necessidades dos sujeitos em formação.

A matriz estruturadora dos Cursos EFA é de âmbito nacional, determinada pelas orientações do POEFDS e da ANEFA/DGFV; porém, o modelo de desenvolvimento proposto aposta essencialmente na acção de outros actores, que não exclusivamente a escola, na dinamização de cursos, mas também na sua intervenção em termos de es-

<sup>9</sup>Informação recolhida na consulta ao sítio [http://www.poefds.pt/portal/page?\\_pageid=33.30902&\\_dad=gov\\_portal\\_poefds&schema=GOV\\_PORTAL\\_POEFDS&p\\_cod=MENU\\_465&p\\_cod\\_pai=MENU\\_444](http://www.poefds.pt/portal/page?_pageid=33.30902&_dad=gov_portal_poefds&schema=GOV_PORTAL_POEFDS&p_cod=MENU_465&p_cod_pai=MENU_444), consultado em 16/03/2007)

estratégias de concepção local, favorecendo alguma diversidade de propostas e o surgimento de grupos de aprendizagem que dificilmente seriam envolvidos em iniciativas promovidas pelas entidades de educação de adultos públicas mais tradicionais. Deste modo, este modelo determina que a concepção e monitorização educativa e pedagógica dos cursos sejam efectuadas pela ANEFA/DGFV, mas que a sua concretização seja da iniciativa de entidades locais, com forte enraizamento na sociedade civil, com melhores condições para organizar e dinamizar acções desta natureza. Aliás, afirma-se que estas entidades, devido à sua natureza, asseguram flexibilidade e pertinência às iniciativas que organizam, pois detêm um maior conhecimento das condições, recursos, necessidades e interesses das pessoas e das comunidades locais. Procura-se desse modo construir uma rede local de Cursos EFA (Melo et al., 1999), assente em organizações da sociedade civil e não governamentais que não reproduzam exclusivamente as orientações sugeridas pelos serviços públicos responsáveis, mas que sejam capazes de re-produzir e re-apropriar-se de finalidades e objectivos. Esta era de resto uma mudança ansiada e que quando concretizada foi desde logo vista como oportunidade por um dos dirigentes da Associação:

*Era muito difícil uma associação poder dar essa resposta, estava quase limitado às escolas com os cursos nocturnos e ao ensino recorrente e educação de adultos. Portanto, as associações quase não podiam desenvolver actividades, a esse nível. Quando surgiu essa possibilidade, nós próprios preparámos, portanto, uma candidatura para dar uma resposta a essa necessidade que sentimos. [E(D)1]*

Assim, relativamente aos objectivos definidos pela Associação nos diferentes Planos de Formação, regista-se, de um lado, a preocupação de articulação com aqueles indicados pelo POEFDS e pela ANEFA/DGFV, nomeadamente no que concerne à certificação, escolar e profissional, à redução dos baixos índices de escolarização e de qualificação profissional, bem como à promoção das condições de empregabilidade dos adultos. A estes objectivos, acrescenta a Associação a procura de resposta para as necessidades de mão-de-obra qualificada na região (PF1), pois como referiu um dos dirigentes *Nós temos aqui problemas e alguns problemas só conseguimos ultrapassar se tivermos massa crítica, se tivermos pessoas preparadas, com qualificação* [E(D)1], assim como o combate à falta de pessoal especializado sentida na área de influência da ATAHCA, a saber nos concelhos de Vila Verde, Terras de Bouro, Póvoa de Lanhoso e Amares:

*Acho que a formação profissional surgiu como um complemento... uma forma, também, de... enfim... de segurar mais pessoas aqui, trazer mais emprego... E, também, de alguma forma, também, contribuir para a população ter mais escolaridade... [E(M)1]*

*Eu sei que a ATAHCA começou muito com isto, com criar incentivos às pessoas que tinham, sei lá!, algum tipo de comércio, quer dizer, não basta só criar esses incentivos, as pessoas também têm que estar sensibilizadas e ter formação nessas áreas. Daí, os cursos EFA. [E(M)3]*

É neste domínio que os Formulários de Constituição dos Cursos analisados procuram realçar a relevância social dos cursos, sendo quanto a este aspecto indicadas mutações no emprego, de natureza geral no país, e no mundo rural, em particular naquele que integra os concelhos de intervenção da Associação. A título de exemplo, nos Formulários de Constituição dos Cursos constantes do PF2, estas mutações são descritas como transformações no sector do emprego da região, na qual se verifica a incapacidade do pessoal existente de responder às necessidades profissionais então sentidas. Neste sentido, registava-se procura de mão-de-obra, mas essa não era suficientemente qualificada para o desempenho das funções inerentes aos empregos que surgiam. Nas palavras de um dos dirigentes da Associação,

*[...] fomos sempre candidatando mais cursos do que aqueles que nos foram depois, posteriormente, aprovados, no sentido de dar resposta, aqui também, a dois sectores que eram importantes. Primeiro, a sectores que tinham possibilidade de empregar e, também, à necessidade que as pessoas sentiam na sua formação. Tentamos sempre ter este cuidado, fazer uma auscultação: “vamos dar formação para quê? Para o desemprego?” Também não nos interessava. Dar formação de maneira a que as pessoas, depois, fiquem com a ferramenta e que possam trabalhar de seguida. Auscultava sempre tudo, portanto, os agentes económicos da região, umas vezes por inquérito, outras vezes através de uma informação muito informal, os contactos, as relações que tinha com as pessoas. Ia ouvindo uma pessoa, ia a outra, ia anotando, em relação às necessidades que tinham. Os cursos quase sempre eram, sempre eram, propostos para dar respostas a essas necessidades. Quase como garantia, a pessoa, portanto, o formando termina o curso, de seguida tem aqui, já, uma porta aberta para poder entrar na área, portanto, na área de emprego. [E(D)1]*

Assim, no que respeita à relevância técnica e científica dos Cursos EFA de Práticas-Técnico Comerciais (cf. Formulários de Constituição dos Cursos dos PF1 e PF2), são indicadas transformações quantitativas e qualitativas da actividade comercial na região do Alto Cávado nos últimos anos, dado o aumento do número de estabelecimentos comerciais para os quais se registava falta de recursos humanos qualificados. No caso dos cursos da área de serviços de apoio, como Geriatria e Acção Educativa, a justificação apresentada para a candidatura vai no mesmo sentido, pois afirma-se

que surgiram novas unidades de apoio à terceira idade que necessitavam de recursos humanos qualificados, detentores de competências específicas que lhes permitiriam realizar tarefas e actividades de modo mais ou menos autónomo e responsável (cf. FCC1.2 e FCC2.1):

*Quanto começámos o curso de geriatria, sabíamos que as Casas do Povo e os Centros Sociais tinham problemas, nos Centros de Dia e no Apoio Domiciliário tinham problemas de pessoal especializado, e que a Segurança Social obrigava que elas só admitissem pessoal com alguma formação. Vamos dar resposta: formar aqui um grupo de pessoas. Sempre disse: “vamos formar... quem são as entidades, que necessidades têm?” Aqui, um grupo de vinte, trinta pessoas será o necessário para a região. Tudo o que ultrapasse isto... [E(D)1]*

Esta é de resto a mesma ordem de razões invocada para justificar a relevância social e técnica do Curso de Apoio Familiar e à Comunidade ao se afirmar que, para além do elevado número de idosos na zona de intervenção da Associação, é necessário assegurar o acompanhamento social de crianças e de pessoas dependentes, sendo por tal fundamental formar pessoas que possam exercer um trabalho qualificado nas unidades de apoio social e educativo existentes (cf. PF3, FCC3.1). Embora estas sejam justificações importantes para a realização dos cursos, elas parecem não assentar em qualquer documento oficial ou estudo, dando a sensação de que as afirmações contidas nos Formulários se devem a avaliações empíricas e pouco fundamentadas dos responsáveis e profissionais da Associação.

Todavia, os cursos incluídos nos PF3 e PF4 são justificados de uma forma mais objectiva e até mais ambiciosa. Neste sentido, às razões indicadas em documentos já mencionados neste texto, surgem outras apoiadas num levantamento de necessidades efectuado por questionário a entidades sedeadas na área de influência da Associação, estudo que aponta a falta de mão-de-obra em sectores como a informática, mas também contabilidade, práticas de administração e gestão, higiene e segurança no trabalho, entre outras (cf. PF3, FCC3.2). São também indicadas outras razões relacionadas com a própria Associação e com o impacto das iniciativas por ela promovidas. Neste domínio, encontraram-se registos escritos que referiam que em Portugal se está a apostar na construção de uma sociedade da informação e de uma economia do conhecimento, de modo a ultrapassar o atraso de desenvolvimento, evidente, por exemplo, nos baixos níveis de escolaridade obrigatória que a população adulta apresenta; para tal, poderá a Associação contribuir para formar pessoas detentoras de competências específicas que permitam satisfazer as necessidades dos potenciais empregadores, porque se regista uma falta de entidades promotoras de formação em áreas especí-

ficas, como a Informática; Instalação e Reparação de Computadores. De resto, esta é uma área vista como um instrumento de trabalho, integrante de diversos contextos em mutação, exigindo por isso empregados detentores de novas competências. Num momento em que se verifica uma prevalência do sector terciário na economia local, por exemplo, as casas comerciais não dispõem de técnicos em número suficiente para dar resposta à procura de pessoas com tal perfil profissional, o que obriga ao recurso a serviços prestados noutras localidades e a um conseqüente aumento de custos para o consumidor. No caso das áreas industriais, afirma-se que, a título de exemplo, a automação visa aumentar a qualidade, a produtividade e a segurança dos processos de produção; dado que a maioria dos cursos de formação profissional existentes noutras entidades abordam a componente de electrónica e automação sob uma perspectiva técnica e funcional, levando a uma formação inadequada e afastada das reais necessidades do mercado de trabalho, estes cursos propostos pela Associação promovem a aquisição de conhecimentos de bases de dados e de ferramentas de desenvolvimento aplicacional e de competências de manipulação dos componentes que constituem os equipamentos e a sua inter-operacionalidade (cf. PF4, FCC4.1).

## 2. CURRÍCULO: ENTRE A REGULAÇÃO, O PROJECTO E O RELATO

A análise dos registos escritos encontrados, assim como de algumas falas de elementos da equipa pedagógica, mediadoras e formadores, teve como propósito identificar semelhanças e diferenças entre as orientações preconizadas pela ANEFA/DGFV, os desenhos curriculares realizados localmente pela Associação e os relatos de práticas, sobretudo as de natureza pedagógica. Todavia, não podemos esquecer que a ambição de captar práticas fica grandemente condicionada pelo cariz e conteúdo dos registos aqui privilegiados e que nem as falas incluídas neste texto podem ultrapassar esta limitação. Neste confronto entre o que era desejável, o que foi previsto e o que terá sido efectivamente levado a cabo, regista-se uma reprodução de princípios e actividades (algumas vezes preferida pela ANEFA/DGFV), mas também uma progressiva apropriação das orientações e dos instrumentos oficiais por parte da equipa pedagógica, no que foi por nós designado de re-produção. Para esta re-produção contou largamente a experiência e os conhecimentos (ou falta destes) da equipa pedagógica, pois como nos foi dito:

*Foi um bocado complicado! Isto, de facto, era uma coisa completamente inovadora, completamente diferente. Mas foi para todos. Não foi só para as mediadoras. Foi para as mediadoras, foi para os coordenadores, foi para os formadores. O RVC era uma incógnita. Os referenciais, ninguém sabia interpretá-los. O que é que era isso de um critério de evidência? Enfim... O que é que era uma unidade? Como é que se avaliava uma unidade? [E(M)3].*

Contou ainda a vontade de, entre profissionais e formandos e de modos mais ou menos comprometidos com o modelo preconizado, se construir percursos formativos alternativos, distanciados de modelos escolares mais tradicionais e promotores da articulação entre a vida, a formação de base e a formação profissional.

### **2.1. PERFIL PROFISSIONAL E OBJECTIVOS DO PROCESSO PEDAGÓGICO**

Os cursos analisados constantes dos PF1, PF2 e PF3 não contemplam elementos que permitam avaliar o perfil profissional pretendido, dado que não existem registos sobre as competências a atingir pelo profissional qualificado. Esse perfil só surge indicado para os cursos do PF4, nomeadamente para o caso do Curso de Instalação e Reparação de Computadores, no qual se refere que, no final da acção de formação, o formando deve ser capaz de executar a instalação, colocação em serviço, reparação e manutenção de computadores e outros equipamentos informáticos, de modo autónomo e competente, proceder à demonstração do seu funcionamento e dar instruções sobre o seu manuseamento e operações básicas de conservação aos utilizadores, tal como instalar e configurar, diagnosticar e reparar avarias, planear e executar a manutenção dos equipamentos informáticos (cf. FCC4.1). Embora estes cursos incluam uma dimensão de formação de base importante, a verdade é que no perfil apontado as dimensões de cariz profissionalizante têm uma maior evidência, assim como são destacadas certas competências, em particular aquelas que se relacionam com os saberes profissionais de um trabalhador que tenha a seu cargo a instalação e a reparação de computadores.

A preocupação com as competências e os saberes profissionais é também muito evidente nos objectivos do processo pedagógico da grande maioria dos cursos analisados, sendo que esta preocupação é acompanhada, de Plano para Plano, por uma progressiva pormenorização das áreas de intervenção profissional, das actividades e das tarefas que os formandos possam vir mais tarde a desenvolver. Assim, no que concerne a estes objectivos, nos três primeiros cursos incluídos no PF1, só o Curso de Geriatria os identifica, contemplando a necessidade de assegurar cuidados de higiene, saúde e alimentação, proporcionar actividades de acompanhamento, ocupação e animação, proceder à vigilância e realizar visitas de apoio e acompanhamento domiciliário. Como se pode verificar, estes são objectivos relacionados com a vertente profissional dos cursos, que de alguma forma substituem a indicação do perfil profissional a atingir pelo formando no final do curso, e são, na essência, vagos e simultaneamente abrangentes, já que não são especificadas actividades e/ou tarefas de certos contextos de trabalho.

No Plano seguinte, os cursos estudados apresentam objectivos pedagógicos que voltam a incidir sobre a vertente profissionalizante da formação e, para o caso do Curso EFA de Acção Educativa, refere-se que o formando deve ser capaz de cuidar de crianças atendendo às suas necessidades de acordo com as características e especificidades de

cada uma, vigiar e acompanhar uma ou mais crianças e ajudar e orientar as crianças na realização ou desenvolvimento de actividades ou tarefas. Contudo, se a identificação de objectivos do processo pedagógico para o Curso de Práticas Técnico-Comerciais revela a mesma orientação ao indicar que a acção visa a aquisição de competências humanas e técnicas para apoiar a gestão de um espaço comercial de atendimentos a clientes, simultaneamente evidencia uma preocupação em particularizar áreas de intervenção, actividades e tarefas, ao indicar que no final do curso o formando deve ser capaz de perceber as necessidades de quem compra, enquadrando-as na oferta de produtos existentes nos serviços comerciais locais, realizando actividades de promoção, aconselhando e ajudando os clientes, tratando e/ou encaminhando reclamações e/ou gerindo o serviço pós-venda.

O mesmo sucede nos cursos dos Planos seguintes, destacando-se uma cada vez maior preocupação em especificar as competências a atingir, sendo para tal referidas áreas de intervenção profissional diferenciadas. A este propósito, os objectivos do processo pedagógico do Curso de Apoio Familiar e à Comunidade são reveladores da importância de formar pessoas para momentos distintos do trabalho de acção social, já que é indicada a necessidade de estabelecer uma dinâmica de comunicação e relacionamento interpessoal equilibrado entre o profissional e o utente, de forma a favorecer o bem-estar ao nível físico, mental, psíquico, social e espiritual deste último, de identificar recursos humanos e materiais disponíveis na instituição em que o formando venha a trabalhar, assim como de prestar cuidados humanos e de saúde básicos, de acordo com as necessidades dos utentes e dos fins da instituição em que está inserido. Refere-se ainda que o formando deve ser capaz de executar tarefas de higienização e de tratamento de roupa que lhe correspondem como membro de uma equipa de uma instituição ou serviço em que venha a estar inserido, de actuar de modo adequado em situações de perturbação dos sinais vitais dos utentes, de desempenhar todas as tarefas relativas ao serviço de refeições, nomeadamente na sua confecção, preparação e de alimentação, de prestar serviços de recepção e acolhimento sob a orientação de um técnico responsável por estas áreas de actuação e de atender de forma personalizada cada utente de acordo com a sua especificidade, utilizando de modo adequado os meios de comunicação interpessoais e aplicando os princípios da ética profissional inerentes à sua actividade (cf. Curso EFA de Apoio Familiar e à Comunidade do PF3). Ora, a mesma preocupação pode ser registada na indicação dos objectivos do processo pedagógico do Curso de Instalação e Reparação de Computadores do último Plano estudado que, sendo mais pormenorizados do ponto de vista das actividades e tarefas a desenvolver, também se tornam progressivamente especializados. Assim, para este curso afirma-se que no final da acção o formando deve ser capaz de instalar cabos para alimentação de energia eléctrica (desde a caixa de derivação à tomada), cabos de

comunicação de dados e componentes de unidade central, configurar e testar componentes de unidade central, instalar e configurar diferentes tipos de placas de interface e proceder à instalação, configuração e teste de periféricos. Acrescentam-se ainda os objectivos de instalar e configurar uma rede local de comunicação, efectuar um diagnóstico e executar a reparação de avarias nos equipamentos informáticos, assim como efectuar o planeamento e executar a manutenção de equipamentos informáticos.

## **2.2. RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

Os Cursos EFA assentam numa estrutura pedagógica específica que se inicia com o Reconhecimento e Validação de Competências (RVC). Tendo como finalidade situar cada um dos formandos relativamente às áreas de competências-chave previstas no Referencial, este processo permite começar um processo formativo que deverá ser construído a partir das competências já adquiridas pelos formandos ao longo da vida. Neste sentido, o RVC favorece, por um lado, a valorização pelo reconhecimento das aprendizagens anteriormente realizadas e, por outro, permite um maior envolvimento dos formandos nas práticas educativas e formativas que após este processo venham a ser desenvolvidas. Este processo favorece então uma maior visibilidade e legitimidade às aprendizagens anteriormente adquiridas, transformando-as num recurso efectivo que nunca havia gozado de grande reconhecimento social e que era por tal entendido como “inexistente” em muitos domínios, nomeadamente no pedagógico; constitui-se ainda num recurso, educativo, formativo e de aprendizagem, pois permite a adequação do currículo à situação na qual cada formando se encontra e a consequente construção de percursos de formação individualizados.

O RVC é concretizado pelo recurso à metodologia de Balanço de Competências, estratégia que assenta no método autobiográfico, com os objectivos de identificar conhecimentos e competências prévios e recorrer à experiência como ponto de partida num processo educativo e formativo, criando desse modo condições para o efectivo centramento da aprendizagem nos sujeitos. A validação das competências é da responsabilidade de um júri, formado pelo mediador e pelos formadores das diferentes áreas de competências, bem como por outros elementos como um avaliador externo, o representante máximo da entidade formadora e membros da comunidade com reconhecimento social. Os resultados da validação efectuada no RVC, bem como das competências adquiridas no decurso da acção, são registados numa Carteira Pessoal de Competências. Neste sentido, este processo permite romper com lógicas e formas de intervenção pedagógicas ainda dominantes no ensino de adultos, mas também no sistema de educação e formação, dando ênfase aos adultos e às suas vidas num processo educativo e de aprendizagem contínuo.

Nesta linha de ideias, nos Cursos EFA, o Reconhecimento e Validação de Competên-



cias é um dos elementos distintivos do seu desenho curricular. Sendo uma fase inicial destas acções, é também um momento ao longo do qual os elementos do grupo em formação convivem pela primeira vez uns com os outros; mas é sobretudo o primeiro contacto com o “novo” modelo de educação e formação, podendo até apresentar um forte impacto no domínio das atitudes dos formandos perante a acção e a aprendizagem dela resultante, sobretudo devido ao facto de estes poderem ver valorizados os seus percursos de vida e alguns dos saberes neles desenvolvidos. Por esta razão, o RVC é particularmente importante para as restantes etapas do processo formativo, pois a auto-estima dos formandos pode por esta via sair reforçada e estes podem então partir para a formação de base mais motivados (sobre este assunto, consultar Ávila, 2004, p. 59-76).

Devido à sua natureza, distinta de qualquer outra que tenha já sido privilegiada em acções de educação e formação de adultos, em Portugal, e ao seu carácter inovador, uma vez que rompe com outros modelos educativos mais tradicionais e de natureza escolar, o RVC constituiu-se certamente num desafio para os profissionais da Associação, assim como para os formandos que, em muitos casos, pela primeira vez, olham para o seu passado e para as suas histórias de vida como um recurso educativo e de aprendizagem. Talvez devido a esta razão, os primeiros Cursos EFA analisados revelam algumas incertezas que se traduziram em incongruências entre os tempos e as actividades previstos nos Formulários de Constituição dos Cursos, por um lado, e as horas efectivamente gastas e os exercícios levados a cabo na sessões de RVC, por outro.

De acordo com as orientações da ANEFA/DGFV, o tempo previsto para o RVC poderá oscilar entre as 25 e as 40 horas por formando, incluindo neste âmbito 12 horas de trabalho em grupo, 13 horas de trabalho individual e 4 horas a serem dispendidas com a realização de actividades que podem ser em grupo ou não, dependendo da opção realizada pelos mediadores e formadores. Seguindo esta orientação, os Formulários de Constituição dos Cursos do PF1, bem como dos referentes aos PF2 e PF3 referem que deveriam ser atribuídas 25 horas por formando, das quais 15 horas seriam de trabalho realizado em grupo e 10 horas de trabalho individual.

Contudo, os sumários e as fichas de presença contidos nos dossiers técnico-pedagógicos apontam para durações variáveis no RVC que, nos cursos de 2001/2002, oscilaram entre as 24 e as 31 horas por formando, sendo que o trabalho em grupo variou entre as 14 e as 21 horas e o trabalho individual entre as 9 e as 10 horas. Esta discrepância entre o tempo previsto e o tempo gasto efectivamente voltou a acontecer nos cursos do PF2, sendo que os sumários e fichas de presença indicam a atribuição de 25 horas por formando, incluindo 21 horas de trabalho em grupo e as 4 horas restantes de trabalho individual. Embora nos cursos de 2003/2004 não haja registo de diferenças, o Formulário de Constituição do Curso estudado do PF4 prevê a atribuição de 40 horas por formando, das quais 20 de trabalho de grupo e as restantes de trabalho individual;

os sumários e as fichas de presença indicam que as 40 horas do RVC foram distribuídas do seguinte modo: 27 horas de trabalho em grupo e 13 horas de trabalho individual. Talvez estas diferenças possam ser explicadas pelo carácter inovador do processo e pelas dificuldades que, certamente, a equipa pedagógica sentiu no seu desenvolvimento, quer por falta própria de experiência, quer sobretudo pela falta de informação e formação inicial e preparatória das equipas pedagógicas por parte das entidades responsáveis:

*Tentei, pesquisei, vi o que é que havia, o que é que estava escrito sobre... Ainda me lembro da primeira vez que vi a sigla RVCC: "O que é isto? Quem é que me explica o que quer dizer RVCC?" Foi um bocado descobrir aos pouquinhos e, depois, tentar corrigir aquilo que foi feito de mal; porque houve asneiras. [E(M)2].*

No RVC dos cursos estudados, o manual de apoio à intervenção proposto pela ANE-FA/DGFV, vulgarmente denominado de *kit*, foi o instrumento utilizado, sendo que as actividades desenvolvidas são aquelas que nesse documento vêm contidas, pois como nos disse uma das mediadoras entrevistadas: *eu, por acaso, segui sempre as actividades propostas. [E(M)3].* O trabalho minucioso de identificação das competências previamente adquiridas pelos formandos e a sua localização face ao Referencial traduziu-se certamente em muitas dificuldades em termos de operacionalização, para cuja superação o *kit* foi fundamental, mas para as quais o referido instrumento poderá nem sempre ter tido soluções, pois *às vezes não há normas e é um bocado pela experiência que chegamos lá. [E(FR)1].* De resto, no âmbito do RVC as actividades indicadas pelo *kit* são regra geral levadas a cabo pelas mediadoras e pelos formadores segundo a ordem na qual surgem no documento mencionado. Porém, nem sempre os tempos previstos são suficientes e nem sempre as sugestões relativas ao trabalho individual e em grupo são exequíveis ou até levadas a cabo. Confrontados com alguma falta de conhecimentos e experiências relativos ao desenvolvimento do RVC, em muitas situações a equipa pedagógica recorria ao que considerava ser mais adequado:

*Eu acho que no princípio foi um bocado por aquilo que eu considerei que era o bom-senso. Só pode ter sido o bom-senso! Porque nós, preparação para trabalharmos em cursos EFA não tínhamos nenhuma. Ou íamos buscar o nosso know-how à nossa formação, ou então não sei, não é!?! [E(M)2].*

Tendo também sido afirmado alguma lentidão nas respostas dos serviços centrais na distribuição de informação relevante, *Eu acho que quem idealizou os cursos não preparou, primeiro, as bases para as pessoas começarem a construir. [E(M)2],* tal facto poderá também ter dificultado a apropriação dos instrumentos pela equipa pedagógi-

ca, com reflexos evidentes no desenvolvimento e resultados do processo de RVC.

Assim, nos cursos dos PF1 e PF2, foram registadas discrepâncias ao nível do tempo dispendido na realização de certas actividades, até porque o tempo previsto para trabalho de grupo foi considerado insuficiente, levando mesmo a que mediadoras e formadores tivessem solicitado que horas inicialmente previstas para trabalho individual fossem substituídas por horas de trabalho colectivo. No caso do PF3, os registos consultados apontam para a realização de diversas actividades propostas pelo kit da ANEFA/DGFV, havendo contudo algumas alterações na ordem com que eram propostas. De resto, a maior discrepância refere-se ao tempo dispendido na realização de certas tarefas e num maior envolvimento dos formadores que passaram a efectivamente participar na dinamização das actividades (cf. sumários e fichas de presença do Curso Apoio Familiar e à Comunidade do PF3). Este envolvimento é justificado por uma das mediadoras entrevistadas devido às dificuldades sentidas no processo de RVC de identificação de competências em áreas específicas:

*[...] achou-se (e de alguma forma muito bem) que o mediador não sendo formador, neste caso, obviamente que para poder avaliar em termos de critérios e de unidades, se estavam presentes ou não, quer dizer, eu como mediadora, como é que eu avalio a presença de uma determinada unidade ou de um determinado critério a Matemática? Não é? Eu posso fazer o preenchimento e ajudar o formando a fazer o preenchimento do questionário utilizado, por exemplo, ou da actividade, mas a interpretação dessa mesma actividade ou desse mesmo questionário jamais poderia ser conduzida por mim, não é?. [E(M)3]*

Este maior envolvimento dos formadores volta a acontecer no curso do PF4 analisado, nomeadamente na acção de Instalação e Reparação de Computadores, sendo que pela primeira vez se constituiu um júri de validação no final de um processo de RVC nesta Associação, o que permitiu a três adultos a validação de seis Unidades de Competência<sup>10</sup>, apesar da dificuldade do processo:

*[...] inicialmente, os RVC's eram conduzidos unicamente pela mediadora, pronto!, entretanto começaram a ser... já numa fase mais adiantada, penso que talvez no último plano de formação em que eu estive cá e no penúltimo (já não me lembra muito bem!), em que os formadores participaram de uma forma mais activa. Mas, mesmo assim, era muito complicado... [E(M)3].*

Não podemos, no entanto, deixar de realçar este esforço, de melhorar progressivamente e, ainda que muito à custa da experimentação, de cada vez mais aproximar os modos de desenvolvimento do processo do ideal tipo preconizado.

<sup>10</sup>A validação de Unidades de Competência é um dos resultados previstos do processo de RVC sempre que os formandos as tenham evidenciado.

Os registos escritos analisados permitem-nos pensar que o RVC nesta Associação favoreceu o desenvolvimento de práticas educativas e formativas sugeridas pela ANEFA/DGFV, levando assim à reprodução de um modo de intervenção pedagógica oficial e instituído, o que de acordo com o que foi afirmado, parece ter sido preferido pelo serviço central já indicado, pois

*[...] os instrumentos que muitas vezes eles utilizavam, e lembro-me que houve uma altura em que vieram cá os da DGFV e, de facto, quando olharam para os instrumentos não os acharam... não eram os mais adequados. Eram... aí está, eram tipo standard. Não podia ser! Portanto, o RVC foi sempre uma questão muito debatida! [E(M)3].*

Contudo, estes registos permitem-nos também entrever alterações aos suportes propostos, alterações estas que nos foram sugeridas pelos diferentes tempos atribuídos às mesmas actividades em distintos cursos (veja-se a título de exemplo o tempo aconselhado pela ANEFA/DGFV para a actividade “Que competências?”, de duas horas individuais, e o tempo efectivamente gasto com esta actividade no Curso de Apoio Familiar e à Comunidade do PF3, de sete horas); como nos disse uma das mediadoras, *Sim! Depois, nos dois últimos planos alterei umas coisinhas, modifiquei, pus mais cor, fiz um processo mais personalizado, pronto! [E(M)3].* Todavia, estes registos não nos permitem conhecer com detalhe a natureza, o conteúdo e as razões que justificam tais re-produções, nem tão pouco a validade e o significado de tais mudanças relativamente a práticas desenvolvidas por outras entidades e à possível existência de outros modos de concretização do RVC. O que é certo é que nem sempre o tempo era suficiente para o trabalho a realizar, como sugeriu uma das mediadoras:

*E depois os RVC's eram sempre conduzidos num espaço de tempo muito pequeno. Por acaso também era uma das limitações. Quer dizer, o RVC tinha que ser conduzido de uma forma muito... muito acelerada, muitas vezes, não é? O que era muito complicado. [E(M)3].*

Uma das hipóteses explicativas para estas apropriações pode estar relacionada com o grau de dificuldade de muitas das actividades propostas ao nível da identificação de competências-chave, podendo o balanço de competências vir a ser secundarizado e o seu impacto no desenho curricular dos cursos ser reduzido face ao que seria desejável (Ávila, 2004, pp. 69-70). Esta não deixou de ser uma impressão que ficou da análise dos registos dado o reduzido número de júris de validação de competências que a Associação levou a cabo ao longo de cinco anos de promoção de Cursos EFA. Mas esta também foi uma impressão que foi tomando forma nas entrevistas dos formandos e dos profissionais da Associação realizadas no âmbito deste estudo, o que nos leva a concordar com

Patrícia Ávila quando esta reflecte sobre os problemas manifestados pelos mediadores e formadores ao nível da identificação de competências e o indiscutível sucesso do processo RVC em termos de motivação e auto-estima dos formandos, factos que suscitam a hipótese de este processo estar a ser conduzido, em muitos casos, segundo um modelo em que as competências constituem, essencialmente, o ponto de partida para uma reflexão pessoal sobre os percursos de vida, não sendo trabalhadas, em si mesmas, de forma tão aprofundada como seria desejável; assim, “[...] o balanço que é feito assume, sobretudo, um carácter de balanço psicológico” (Ávila, 2004, p. 76). A fala seguinte sobre o trabalho levado a cabo por uma das mediadoras atesta esta orientação:

*[...] ela estava interessada na história de vida, mas aspectos pessoais da pessoa... não, a história de vida enquanto valorizações profissionais e coisas assim do género. [...] o RVC era uma forma de ela saber que o formando A, B ou C tinha um problema assim e assado e... [E(M)1]*

### **2.3. APRENDER COM AUTONOMIA**

A estrutura curricular dos Cursos EFA contempla o módulo Aprender com Autonomia que se apresenta com um espaço especificamente destinado ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais necessárias para que os adultos possam perspetivar o seu percurso pessoal e profissional de modo activo e autónomo. Deste modo, pretende-se contribuir para que os formandos adquiram competências necessárias para que ao longo das suas vidas possam aprender a aprender, assim como desenvolver uma aprendizagem autónoma e agir sobre os seus projectos de vida, proporcionando técnicas e instrumentos de auto-formação e facilitando a integração no grupo, a aquisição de hábitos de trabalho, o assumir de compromissos, a definição e a aceitação de regras. São objectivos deste módulo elevar a auto-estima e auto-confiança dos formandos, cativá-los para o processo de formação e desenvolver técnicas facilitadoras da aprendizagem (Alves & Grilate, 2002).

Este módulo, orientado pelas mediadoras da Associação, foi sempre iniciado na sequência do RVC e foi organizado a partir do modelo proposto pela ANEFA/DGFV, quanto ao tempo e às actividades previstas, apesar de algumas diferenças pontuais, visíveis nos registos dos cursos do PF1, relacionadas com o tempo efectivamente gasto, com a introdução de outras actividades, como jogos pedagógicos, com a abordagem de certos assuntos suportada por métodos pedagógicos menos activos e com o desenvolvimento irregular das sessões, dado que houve sessões interpoladas de duração variável e sem periodicidade definida.

Todavia, no curso do PF4 registam-se outras alterações relacionadas com a apresentação dos objectivos do módulo aos formandos, os momentos de debate nos quais

foram discutidas as actividades realizadas, as actividades de convívio e intercâmbio com formandos de um outro curso que na altura decorria na Associação e um tempo de avaliação do módulo. Neste mesmo curso, os instrumentos utilizados, ainda que na essência idênticos aos propostos pela DGFV, foram adaptados pela ATAHCA no decurso do módulo em questão (cf. Dossier Técnico-pedagógico do Curso de Instalação e Reparação de Computadores – PF4).

Como vimos, tanto no Reconhecimento e Validação de Competências como no módulo Aprender com Autonomia as mudanças introduzidas pela Associação ao que era proposto pela ANEFA/DGFV não foram muito expressivas, em particular nos três primeiros Planos estudados, pois como afirmou uma das mediadoras

*[...] nós temos um livro com orientações da Direcção Geral, onde tem todas as actividades que nós devemos fazer, durante quanto tempo... Portanto, é... bastava fotocopiar aquilo e levar para os formandos... [E(M)1].*

Porém, a análise efectuada permite identificar uma progressiva apropriação pela Associação das orientações, dos objectivos e dos instrumentos disponibilizados pelos serviços mencionados, dado que *desde que comecei a fazer o Aprender com Autonomia fui tentando... mantendo os mesmos instrumentos, mas tentando dar outra dinâmica.* [E(M)1]. A introdução de outras actividades, para além das iniciativas propostas pelos manuais e guias, sugere uma procura de maior adequação dos instrumentos às competências adquiridas pelos formandos ao longo da vida, assim como aquelas que estes viriam a desenvolver, como foi evidente nos registos do módulo Aprender com Autonomia do último curso estudado. Como afirmou uma das mediadoras:

*São construídos através das orientações da acção que são fornecidas pela Direcção Geral. Depois têm só o meu cunho pessoal, não é?... Eu nunca, nunca fotocopiei nada para lhes dar. Foi criação minha. Levo... levo as orientações da acção para casa e faço... o próprio manual; meu! [E(M)1].*

As alterações referidas, pelo interesse e o significado que podem apresentar para a aprendizagem dos formandos, levantam-nos algumas dúvidas relativamente à congruência entre os objectivos do módulo, no que concerne à necessidade de aprender a aprender, e ao seu desenvolvimento que, nesta Associação, foi na grande maioria dos casos posterior ao RVC e anterior à Formação de Base, seguindo determinada periodicidade. Assim, levantam-se algumas questões que se relacionam com: os modos de articulação deste módulo com os restantes (que revelaram na generalidade dos cursos estudados uma articulação ténue, dado que os módulos só estavam ligados

pela “regra” da sequencialidade); e com a forma mais linear como os serviços responsáveis e a própria Associação olhavam para este módulo (pois, frequentemente não eram consideradas ligações com outras acções educativas levadas a cabo pela entidade promotora). Este era assim um módulo no qual a dimensão da transversalidade e da área-projecto não era favorecida.

## **2.4.FORMAÇÃO DE BASE**

A situação relativa aos módulos da Formação de Base é bastante diferente da sinalizada para o RVC e para o módulo Aprender com Autonomia, sobretudo no que diz respeito à comparação entre as orientações oficiais e o currículo projectado e declarado e a articulação entre a Formação de Base e os Temas de Vida. Os documentos disponibilizados pela ANEFA/DGFV também apontam para a necessidade do desenho curricular de cada um destes módulos ser elaborado de acordo com o Referencial de Competências-Chave, assentando na exploração dos Temas de Vida. Todavia, nem sempre isso sucedeu, sendo as diferenças mais evidentes nos cursos dos primeiros Planos de Formação.

Olhando para os tempos previstos para os módulos da Formação de Base, a saber Língua e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida e Tecnologias da Informação e da Comunicação, verificamos que estes deveriam ter uma duração entre as 100 horas e as 400 horas por área de competências-chave, no caso dos cursos B2, e de 100 a 800 horas, no caso dos cursos B3. Os registos recolhidos no âmbito deste projecto apontam para uma distribuição equitativa do tempo entre os diferentes módulos, de 100 horas cada nos cursos B2 e de 200 horas cada nos cursos B3. Tendo em consideração a possibilidade de construção de percursos formativos individualizados, concebidos a partir das competências adquiridas pelos formandos ao longo da vida e das suas necessidades, não deixa de ser curiosa uma distribuição tão linear dos tempos de formação, sugerindo de resto uma aposta em percursos simétricos e similares para todos os formandos, em detrimento da rentabilização dos saberes possuídos e da riqueza das aprendizagens que os formandos tenham anteriormente adquirido.

No que se refere à concretização do currículo, as orientações sugeridas pela ANEFA/DGFV apontam para um desenho curricular elaborado de acordo com o Referencial e com base na exploração de Temas de Vida. Neste âmbito, para os cursos do PF1, a observação dos sumários permite-nos verificar uma razoável distância entre o que é proposto pelo Referencial de Competências-Chave e o desenho curricular realizado pelos formadores, mais evidente nos módulos de Cidadania e Empregabilidade, Língua e Comunicação e Matemática para a Vida, mas também em Tecnologias da Informação e Comunicação.

Assim, no caso de Cidadania e Empregabilidade, o desenho curricular afasta-se de

modo mais expressivo das orientações sugeridas no Referencial, dado que é concebido a partir de conteúdos. De resto, a ideia de disciplina escolar parece estar aqui presente, pois os assuntos são abordados seguindo uma sequência cronológica, que dá mostras de estar bastante próxima de um modelo escolar tradicional. Em alguns momentos, os sumários parecem sugerir uma procura de aproximação ao Referencial de Competências-Chave, em particular quando são indicados Temas de Vida. Contudo, em nenhum registo analisado foi possível verificar o desenvolvimento de tais Temas.

O módulo de Linguagem e Comunicação (PF1) apresenta um desenho curricular que, sendo elaborado por referência a conteúdos (e não a competências-chave), temas e tarefas, permite vislumbrar conexões entre estes e as unidades de competência e critérios de evidência estipulados para a área referida e para o nível ao qual o curso se dirige, sendo que num dos cursos essas conexões não são particularmente evidentes. Esta situação também se verifica com o módulo Matemática para a Vida, apesar de a linguagem dos sumários sugerir aproximações às Unidades de Competências e aos Critérios de Evidência do Referencial; mas a verdade é que o trabalho desenvolvido parece ter sido concebido com base em conteúdos, aos quais se seguem sessões nas quais o formador sugere a realização de diversos exercícios. O mesmo sucede com o módulo de Tecnologias da Informação e Comunicação, no qual a apropriação do Referencial é quase inexistente em dois dos cursos (de Geriatria e Práticas Técnico-Comerciais), embora no Curso de Construção Civil - Alvenarias, Revestimentos e Acabamentos seja possível identificar similitudes e conexões entre os temas abordados e os Critérios de Evidência patentes no Referencial.

Nos cursos dos restantes Planos de Formação, os módulos da Formação de Base vão-se aproximando progressivamente do Referencial de Competências-Chave. Num primeiro momento, aparecem referências às Unidades de Competências de acordo com o respectivo Referencial, ainda que esta seja uma situação mais evidente nuns cursos que noutros e mais numas áreas do que noutras. Contudo, na maior parte dos casos, essas referências iniciais vão-se transformando em conteúdos que levam até à realização de tarefas e exercícios de difícil articulação com o referido documento orientador (cf. módulos de Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade nos cursos de Acção Educativa e, sobretudo, de Práticas Técnico-Comerciais do PF2). A situação é ainda menos clara e menos aproximada do campo das intenções deste tipo de oferta no que concerne aos Temas de Vida ou, melhor, aos temas da vida que vão sendo abordados em determinados períodos do ano, como o Natal ou por altura de uma feira local, que levam à realização de diversas actividades que vão permitindo a articulação dos módulos dos cursos (como no caso dos módulos do Curso de Práticas Técnico-Comerciais do mesmo Plano de Formação).

Num segundo momento, os sumários revelam conexões mais evidentes entre os



documentos oficiais orientadores e o currículo projectado, dado que as Unidades de Competência e os Critérios de Evidência vão surgindo nos registos encontrados. Esta é de resto a situação dos cursos analisados do PF3: o desenho curricular é realizado no âmbito da construção curricular de cada Tema de Vida, sendo nomeadas as Unidades de Competência e os respectivos Critérios de Evidência que parecem ser efectivamente trabalhados no desenvolvimento de cada actividade. Esta é de facto uma diferença significativa relativamente aos dois Planos anteriores, pois revela a apropriação do Referencial por parte dos formadores e, até, dos formandos, ainda que esta apropriação seja mais evidente no caso de certos módulos, em que o trabalho levado a cabo é efectuado de forma mais articulada, e menos visível noutros, nos quais os formadores parecem estar ao serviço do referencial sem se envolverem numa construção curricular alternativa.

No desenho curricular dos módulos da Formação de Base do curso estudado do PF4, é claro um esforço de continuidade relativamente ao Plano anterior, evidente por exemplo na construção curricular suportada por Temas de Vida. Contudo, parece-nos que esta preocupação é mais premente no currículo projectado que no currículo declarado. Neste sentido, quando se observam as actividades que efectivamente foram desenvolvidas, verificam-se diversas referências a conteúdos, sendo frequente relegar para um segundo plano as Unidades de Competência e os Critérios de Evidência (neste domínio, o módulo de Tecnologias da Informação e da Comunicação é uma excepção à regra). Ora, este aparente retrocesso leva-nos a levantar a hipótese de que o sucesso de um desenho curricular assente nos Temas de Vida e na articulação com módulos de Formação de Base depende em grande medida da constituição da equipa pedagógica, concretamente dos formadores que a integram. Levam-nos ainda a reflectir sobre a dificuldade certamente sentida pela equipa pedagógica ao procurar substituir modos mais tradicionais de intervenção educativa (assentes em conteúdos disciplinares e em métodos pedagógicos menos activos e participativos) por outros mais inovadores. Como referiu uma das mediadoras com quem falámos,

*[...] nós, pelo menos, tínhamos (e julgo que continuam a ter) um corpo de formadores com uma experiência muito rica. Vinham muito influenciados por outro tipo de ensino... pelo ensino regular, não é? A maior parte deles eram professores. Portanto, leccionavam no ensino regular. [E(M)3].*

Se os dados recolhidos no âmbito deste Projecto não nos permitem afirmar que no desenvolvimento de certos módulos se registam maiores possibilidades de afastamento relativamente ao Referencial de Competências-Chave, é ao nível da equipa pedagógica (da sua constituição e formação) que se joga o maior dos desafios: o de descolarizar a formação pela articulação do *currículo com a vida e da vida com o currículo*

(Quintas, 2006). Esta, de resto, foi uma dificuldade sentida na Associação e identificada pelo serviço central responsável: *acho que inicialmente a visão que nós tínhamos dos cursos era muito – foi uma das críticas apontadas pela ANEFA – era muito... digamos, cingia-se muito ao modelo tradicional, não é?* [E(M)3], que foi sendo colmatada pela experiência e pela participação da equipa pedagógica em diversas acções de formação promovidas pela ANEFA/DGFV.

É neste domínio que os Temas de Vida são particularmente importantes. Mas apesar das orientações claras da ANEFA/DGFV no sentido de o desenho curricular dos módulos dever ser elaborado de acordo com o Referencial com base na exploração de Temas de Vida, a verdade é que nos cursos do primeiro Plano de Formação estes Temas são indicados de acordo com o estipulado pelo serviço central nos Formulários de Constituição dos Cursos, regra geral em grande número<sup>11</sup>, não sendo no entanto posteriormente abordados no desenvolvimento das acções, ou então, como no caso do Curso de Construção Civil, sendo abordado um Tema novo, Saúde, num número pouco significativo de sessões de dois dos módulos da Formação de Base. Todavia, nos Planos posteriores, os Temas de Vida surgem nos Formulários de Constituição dos Cursos em menor número<sup>12</sup> e vão progressivamente sendo referidos, primeiro em alguns módulos e sem ligação aparente com os restantes, depois mais articulados com o trabalho pedagógico desenvolvido. Nos primeiros cursos, os temas sobre os quais incidem relacionam-se com as épocas festivas (por exemplo, Natal, como no caso do Curso de Práticas Técnico-Comerciais do PF2), com acontecimentos locais com significado, como as feiras locais. Estas primeiras abordagens aos Temas de Vida sugerem-nos dois comentários: de um lado, uma aparente semelhança com os temas das actividades extra-curriculares levadas a cabo nas escolas, nomeadamente aquelas que se ligam aos períodos do ano mais marcantes do ponto de vista social e até religioso (Natal, Carnaval, Páscoa, festa do final de ano, etc.); de outro lado, estes são temas que, pelos registos indicados nos sumários, terão privilegiado uma abordagem de temas *da* vida (e não de temas *de* vida). Por outro lado, existem ainda diferenças entre os Temas indicados nos Formulários de Constituição dos Cursos que, regra geral, incluem um número significativo de assuntos, uns mais abrangentes que outros, e aqueles que efectivamente são levados a cabo. Por exemplo, em 2002/2003, foram dois

<sup>11</sup>Nos cursos do PF1 são indicados sete Temas de Vida para a acção de Práticas Técnico-Comerciais (Economia, Trabalho e Sociedade; Educação para o Lazer e o Consumo; Higiene e Segurança no Trabalho; Sociedade da Informação e do Conhecimento; Portugal na Europa e no Mundo; Técnicas de Venda; e Serviço Pós-Venda), nove para a acção Construção Civil – Alvenarias, Revestimentos e Acabamentos (Economia/Trabalho; Sociedade; Património; Lazer/ Tempos Livres; Igualdade de Oportunidades; Informática; União Europeia; Democracia; e Ecologia/Ambiente) e dez para a acção Geriatria (Economia/Trabalho; Sociedade; Educação; Lazer/Tempos Livres; Igualdade de Oportunidades; Informática; União Europeia; Democracia; Ecologia/Ambiente; e Apoio Domiciliário).

<sup>12</sup>Cinco Temas são indicados no Formulário de Constituição do Curso de Práticas Técnico-Comerciais (Economia, Trabalho e Sociedade; Educação para o Lazer e o Consumo; Higiene e Segurança no Trabalho; Sociedade da Informação e do Conhecimento; e Portugal na Europa e no Mundo) e seis temas para o Curso de Acção Educativa (Economia, Trabalho e Sociedade; Educação para o Lazer e o Consumo; Higiene e Segurança no Trabalho; Sociedade da Informação e do Conhecimento; Portugal na Europa e no Mundo; e Apoio a Actividades de Tempos Livres) (cf. PF2).

os Temas abordados no Curso de Acção Educativa (O Cidadão no Mundo do Trabalho e Natal Solidário) e cinco no Curso de Práticas Técnico-Comerciais (Saúde, Animação Natalícia, A Criança e o Trabalho Infantil, O Comércio e a “Feira com Vida”), embora se deva registar que para este último curso, para além destas designações pouco indicativas e significativas em número de vezes que ocorreram, não encontramos qualquer outra informação que nos possa levar a concluir que o desenho curricular desta acção tenha sido enformado por Temas de Vida.

A situação é substancialmente distinta nos últimos dois Planos analisados. Assim, o Curso do PF3 de Apoio Familiar e à Comunidade tem indicado em Formulários de Constituição de Curso dez Temas de Vida<sup>13</sup>, cinco no desenho global do curso<sup>14</sup>, indicação aliás que surge pela primeira vez, enquanto que nove destes foram efectivamente desenvolvidos, a saber Cursos EFA, A Família, O Desemprego, A Toxicodependência, Igualdade de Oportunidades, As Novas Tecnologias e Euro 2004. Quanto ao Curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos do mesmo PF3, no seu Formulário de Constituição também se prevê o desenvolvimento de sete Temas de Vida<sup>15</sup>, tendo sido encontradas evidências da realização de outros sete (Educação de Adultos; Euro 2004; O Aborto; Roteiro do Artesanato e do Mundo Rural; As Novas Tecnologias; O Negócio e as Novas Tecnologias; e Ambiente e Saúde). No último curso analisado, Instalação e Reparação de Computadores (PF4), foram onze os Temas indicados no Formulário de Constituição de Curso<sup>16</sup>, seis daqueles referidos no Desenho Global<sup>17</sup> e sete os que foram efectivamente desenvolvidos (O Sistema de Educação e Formação de Adultos; O Ambiente; Igualdade de Oportunidades; O Natal; As Novas Tecnologias; Obesidade; e Emprego).

Como já foi mencionado neste texto, os Cursos EFA procuram combinar dois modos de abordagem educativa e pedagógica: de um lado, o Referencial de Competências-Chave que consiste numa matriz de base nacional orientadora do processo formativo, na qual surgem as competências que em cada área deverão ser evidenciadas pelos formandos; de outro, os interesses e as necessidades dos contextos locais, nos quais os formandos possuem um papel essencial. Assim, em articulação com o Referencial de Competências-Chave, a equipa pedagógica, com a intervenção que se deseja activa dos formandos, deve conceber e construir um currículo localmente significativo. Neste sentido, este currículo deve revelar articulações com os interesses dos formandos,

<sup>13</sup>Nomeadamente, Economia, Trabalho e Sociedade, Ambiente, Educação para o Lazer e o Consumo, Higiene e Segurança no Trabalho, Sociedade da Informação e do Conhecimento, Portugal na Europa e no Mundo, Cuidados Humanos e de Saúde Básicos, Higienezação e Conforto, Nutrição e Confeccção de Refeições e Gestão do Comportamento.

<sup>14</sup>O desenho Global do Curso de Apoio Familiar e à Comunidade (PF3) contempla os seguintes Temas de Vida: Cursos EFA, o Ambiente, A Família, O Desemprego, A Droga e O Emprego/Inserção na Vida Activa.

<sup>15</sup>Foram estes os Temas: Economia, Trabalho e Sociedade; Educação para o Lazer e o Consumo; Higiene e Segurança no Trabalho; Sociedade da Informação e do Conhecimento; Portugal na Europa e no Mundo; Instalação e Manutenção de Micro Computadores; Aplicações de Escritório; Gestão de Bases de Dados; e Instalação, Configuração e Operação em Redes Locais e Internet.

<sup>16</sup>Os Temas de Vida indicados são: Educação de Adultos; Ambiente; Turismo em Espaço Rural; As Novas Tecnologias; Trabalho e Sociedade; Sociedade da Informação e do Conhecimento; Igualdade de Oportunidades; Emprego; Inserção na Vida Activa; Instalação e Configuração de Equipamentos Informáticos; Diagnóstico e Reparação de Avarias nos Equipamentos; e Planeamento e Execução da Manutenção de Equipamentos Informáticos.

<sup>17</sup>Cursos EFA; Ambiente e Saúde; As Novas Tecnologias; O Artesanato; Igualdade de Oportunidades; Emprego/Inserção Profissional.

através de estratégias que permitam a expressão da diversidade de propostas, tantas quantas as dos grupos em formação, e com os contextos locais nos quais os cursos são levados a cabo, entendidos estes como as organizações dinamizadoras dos cursos, neste caso a Associação, e as comunidades locais.

Nestes cursos, os Temas de Vida constituem uma área transversal do currículo que enquadra actividades diversas, implementadas pelos formandos, com vista ao desenvolvimento de competências sistematizadas no Referencial de Competências-Chave. Por essa razão, os Temas de Vida têm que ser significativos para os formandos, relevantes e motivadores, mas deverão também permitir uma forte articulação entre os diferentes módulos. Consistem então num elemento unificador, num recurso de conhecimento e de contextualização da experiência e das aprendizagens dos formandos, podendo ser percebidos como uma rede na qual assenta uma diversidade de temas e problemas socialmente relevantes para a compreensão e intervenção nos seus mundos e no mundo.

Devido aos aspectos referidos, consideramos positivo o caminho que foi sendo percorrido pela equipa pedagógica dos Cursos EFA implementados pela Associação, apesar das dificuldades certamente sentidas, mas que foram sendo progressivamente ultrapassadas, provavelmente pelo empenhamento dos profissionais envolvidos nestes cursos, mediadoras e formadores, mas também dos responsáveis da Associação e dos técnicos da ANEFA/DGFV. Aliás, os profissionais da Associação destacam o envolvimento deste serviço central no acompanhamento dos cursos, em particular nos primeiros anos: *bastantes reuniões com representantes da ANEFA onde se foram afinando, não só ao nosso nível mas como da própria ANEFA, onde se foram afinando as orientações*, [E(FR)7]. Este percurso foi traduzindo uma progressiva apropriação dos princípios orientadores na construção do currículo destes cursos; por um lado, esta apropriação foi sendo evidente nas (cada vez menos significativas) diferenças entre os Temas previstos (nos Formulários de Constituição e no Desenho Global dos Cursos) e nos Temas efectivamente desenvolvidos e, por outro, nos conteúdos dos Temas realizados, sugeridos pela designação que adoptaram, que nos parecem cada vez mais contextualizados e próximos das realidades locais das quais os formandos fazem parte. Como afirmou um dos formadores entrevistados:

*[...] quando comecei, se calhar, com alguma... tive alguma dificuldade, pronto, normalmente, a entidade... essa informação foi-me transmitida pela entidade... para começar a trabalhar. Ao longo destes anos, como lhe disse, tenho participado em algumas acções de formação e, realmente, tenho-me inteirado mais... como é que... como é que funcionam estes cursos.* [E(FR)9].

constrangimentos dos Temas de Vida com os quais todos os actores dos Cursos EFA se confrontam (veja-se a este propósito Ávila, 2004, pp. 77-85), é de realçar a experiência adquirida pela equipa pedagógica da Associação que, não sendo perfeita, não poderá ser desperdiçada no futuro. Os registos analisados neste projecto sugerem uma cada vez maior participação dos formandos no desenho e desenvolvimento destes Temas, assim como um cada vez mais expressivo envolvimento da equipa pedagógica, associado ao esforço de transversalidade do currículo e dos saberes construídos. Neste domínio, parece-nos importante a realização de um trabalho cuidadoso e sistemático no seio da equipa pedagógica, no sentido de não perder a experiência adquirida e de capitalizar novos conhecimentos e formas de trabalho, até porque a equipa pedagógica é constituída por profissionais “jovens” que, desde o surgimento do Cursos EFA, acumulou experiência profissional relevante e fundamental para a educação e formação de adultos.

## **2.5. FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE**

Como já afirmámos, a Formação Profissionalizante representa uma importante aposta (e simultaneamente um desafio essencial) para os Cursos EFA. A sua inclusão no desenho curricular visa a aproximação e a articulação de duas áreas tradicionalmente separadas, a formação de natureza mais escolar e a formação profissional, suportadas por lógicas de acção distintas e nem sempre consentâneas. Uma das potencialidades desta articulação é a possibilidade de desenvolver estratégias pedagógicas que valorizam modalidades de alternância entre situações educativas formais e processo de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho. Existe contudo o perigo de esta articulação não chegar a acontecer e de estarmos perante um cenário de coexistência de dois modelos e de duas lógicas de formação distintas, não comunicantes entre si (Canário, 2002).

Talvez um dos factores que mais contribuía para esta dissociação seja a relativa independência destas duas áreas de formação. Se o modelo da Formação de Base foi construído de raiz a partir de uma matriz inovadora, o modelo da Formação Profissionalizante foi herdado do sistema que vigora no Instituto de Emprego e Formação Profissional e nas acções por este promovidas. Este modelo de formação profissional orienta-se por referenciais específicos, estruturados por unidades capitalizáveis, mas que não prevêem o reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida, nem competências-chave. Ora, esta dissociação, que suscitou dúvidas em diferentes Relatórios de Avaliação dos Cursos EFA (nomeadamente nos trabalhos de Couceiro & Patrocínio, 2002 e Ávila, 2004), foi particularmente evidente nos registos que recolhemos, pois traduzia-se numa aparente desorganização dos módulos, não só relativamente aos tempos como à sua estrutura, sendo de resto sentida pelos formadores como uma dificuldade:

*[...] roubo muito tempo em casa à família para poder preparar as aulas, para... de alguma maneira pegar nas orientações e no caso da formação profissional, as orientações são do IEFP, e para transformar aquilo em coisas palpáveis, coisas entendíveis para os formandos. [E(FR)3].*

No caso dos módulos referentes à Formação Profissionalizante, o tempo previsto para o seu desenvolvimento poderia oscilar entre as 220 horas e as 360 horas, sendo que, no caso dos três cursos do primeiro Plano estudados (PF1), estes módulos tiveram entre 260 horas e 320 horas. Relativamente ao desenho curricular destes módulos, os registos encontrados não incluíam qualquer Referencial do Instituto de Emprego e Formação Profissional. Foram contudo identificados documentos que se crê terem sido criados pelos formadores responsáveis a partir de orientações do IEFP; porém, nas situações em que a Formação Profissionalizante era assegurada por mais de um formador, registou-se alguma discrepância entre o desenho curricular proposto e as informações contidas nos sumários. Assim, esta situação parece ser reveladora de que quando os formadores são responsáveis pela execução ou apropriação do plano projectado, este terá menores probabilidades de sofrer desvios e de ser cumprido ao nível do plano executado. Esta foi também a situação dos cursos do PF2, nos quais se destaca ainda a partilha de diversos “sub-módulos” por vários formadores, a partir, crê-se, da área de especialização profissional de que cada formador detinha. Neste caso, o desenho curricular é elaborado por referência a conteúdos e temas, alguns claramente expressos no Referencial de formação do Instituto de Emprego e Formação Profissional, sendo que em alguns “sub-módulos”, de cariz mais prático, são apenas mencionados temas e actividades. De registar ainda que raramente são referidos Temas de Vida, mas quando estes são indicados surgem com frequência enquanto actividades extra-curriculares, o que nos faz pensar que não houve uma efectiva apropriação dos Temas no desenho curricular dos módulos (ou “sub-módulos”).

O esforço de articulação dos Temas de Vida na Formação Profissionalizante torna-se mais evidente no PF3. Regista-se, por um lado, a preocupação em seguir o Referencial de Formação do IEFP, patente no desenho curricular do módulo; por outro lado, os sumários das sessões de formação revelam que esta orientação foi seguida, embora nem sempre segundo a ordem sugerida, sendo que alguns “sub-módulos” foram mesmo mais além do proposto no referencial. Este “desrespeito” deve-se à tentativa de integração dos Temas de Vida na construção curricular da Formação Profissionalizante que, apesar do desenho previsto, nem sempre encontrou eco no currículo realizado. Este facto faz-nos pensar que em muitas situações esta articulação foi forçada no sentido em que acabou por não ser muito vinculadora, tendo em alguns casos sido mesmo

inexistente (cf. cursos de Apoio Familiar e à Comunidade e de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos do PF3). O mesmo se regista no curso do último Plano analisado relativamente à ordem e organização dos conteúdos abordados e à articulação com os Temas de Vida, mais uma vez pouco ou nada sucedida, já que o desenho curricular previsto não corresponde ao currículo realizado.

Por tal, esta articulação não passou em muitas circunstâncias das intenções, pois sempre que no âmbito deste módulo e “sub-módulos” foram referenciados os Temas de Vida estes pareciam ser encarados enquanto actividades extra-curriculares, para as quais eram dispensadas algumas horas. Nesta linha de ideias, um dos formadores desta área manifestou a sua dificuldade de articulação do Referencial do IEFP com os interesses dos formandos:

*Muitas das vezes tenho alguma dificuldade em seguir o... o referencial do Instituto de Emprego e Formação Profissional... porque as necessidades e os interesses do grupo, às vezes, são ligeiramente diferentes. [E(FR)3]*

Esta desarticulação, agora relacionada com a Formação de Base e até com a Formação Profissionalizante, foi ainda mais gritante no módulo Prática em Contexto de Trabalho, relativamente à qual, nos registos consultados, não foi identificada qualquer programação ou planificação prévia das actividades a desenvolver. De resto, os documentos consultados relacionam-se com aspectos formais do mesmo e apontam, por exemplo, para o desenvolvimento da Prática em Contexto de Trabalho ao abrigo de protocolos de cooperação com diversas entidades, comerciais e outras, sedeadas em Vila Verde, no caso do curso analisado do PF2, Amares, Terras de Bouro e Braga, nos cursos do PF3, e em Barcelos (PF4). Embora não tivessem sido encontrados dados sobre estas entidades nos três primeiros Planos, sabemos que estas proporcionavam estágios nas áreas profissionais dos cursos promovidos pela Associação, sendo que no caso do Curso de Instalação e Reparação de Computadores, estas entidades incluíam os Bombeiros Voluntários, a Câmara Municipal e a Santa Casa da Misericórdia. No âmbito deste módulo, a entidade que recebia o *estagiário* designava um tutor para acompanhar o formando e a Associação indicava um orientador, sendo ambos responsáveis pelo acompanhamento do formando no seu percurso formativo, pelo que os dossiers observados continham contratos e outros documentos que explicitavam regras e procedimentos. Outros documentos ainda indicam a realização pelos formandos de muitas tarefas de complexidade variável, sendo que muitas actividades são simples e de reduzida responsabilidade.

Estas dissociações traduzem alguns aspectos que gostaríamos de salientar. Um primeiro prende-se com as diferenças ao nível da filosofia orientadora dos Referen-

ciais e a impossibilidade do reconhecimento das competências no domínio profissional adquiridas pelos formandos. Se considerarmos que a grande maioria dos formandos dos Cursos EFA trabalhou antes de frequentar uma destas acções, então é por demais evidente a diferença entre lógicas de entendimento da formação, no que respeita ao seu significado e ao seu desenvolvimento. Um segundo aspecto liga-se ao trabalho levado a cabo pelos formadores da Formação Profissionalizante e à dificuldade que certamente sentem em trabalhar a ligação com a Formação de Base e, em particular, com os Temas de Vida. Como vimos, obrigados a integrar nos módulos da sua responsabilidade estes Temas, esta integração surge frequentemente como forçada, não passando em muitos casos de uma intenção. Um terceiro aspecto prende-se com a importância que os formandos atribuíram à aquisição de saberes profissionais e ao impacto que tal dissociação pode surtir nos seus percursos formativos, não só ao nível da utilidade dos saberes adquiridos nos Cursos EFA, mas também da contribuição para o seu desenvolvimento profissional. Neste domínio, o modo como foi desenvolvido o módulo Prática em Contexto de Trabalho nos diferentes cursos é elucidativo desta dissociação e até da menor produtividade dos conhecimentos que através do mesmo venham a ser desenvolvidos, porque em nenhum momento são sistematizados, reflectidos ou discutidos.

## **2.6. ENTRE O PREVISTO E O RELATADO**

A falta de congruência entre o currículo regulado, o projecto curricular e os relatos obtidos pelas entrevistas foi, através da experiência e da experimentação, sendo ultrapassada pelos profissionais da Associação e pelos próprios formandos, sobretudo pela sua progressiva participação nos Temas de Vida. O bom-senso, em alguns casos, a tentativa-erro e a reflexão na e sobre a acção noutros foram permitindo aos profissionais trabalhar mais de acordo com uma proposta curricular e pedagógica nova.

*Eu lembro-me, na altura, que só havia o referencial... o referencial de competências-chave... mas não havia nada sobre orientações para a acção; que era outro dos manuais da Direcção Geral. Entretanto, através dos colegas fomos trocando essa informação, fomos fotocopiando, fomos ligando para a Direcção Geral para saber as formações que havia, e fomos frequentar essas formações para conseguirmos, realmente, entrar no espírito dos cursos EFA. [E(M)1]*

Esta apropriação do currículo, que em muitos casos se traduziu numa re-produção de práticas, contextualizadas e situadas, foi realizada a partir da comunidade na qual a Associação se insere e naquilo que a define, da história e da natureza desta organização, assim como das características da equipa pedagógica e dos formandos dos Cursos EFA.



*É engraçado, mas quando se trabalha em várias entidades... Em termos de Cursos EFA... [...] É assim, dizem-nos uma coisa, é que eles têm várias equipas de acompanhamento... [...] há sempre algumas coisas que divergem, que não são... que não são iguais, o que uns têm... Eles entendem lá de uma forma, aqui entendem de outra, mas pronto, em termos... em termos gerais é... as linhas orientadoras são as mesmas; mas depois há pequenas... pequenas situações que não... num lado faz-se de uma forma, no outro lado faz-se de outra, em termos de horários, em termos de... uma série... uma série de situações que são diferentes. [E(FR)9]*

### **3. A EQUIPA PEDAGÓGICA**

De acordo com o anteriormente exposto, verificou-se que das características, qualidade, esforço e empenho da equipa pedagógica parece depender o sucesso na apropriação e adequação das orientações para acção, na descodificação do Referencial de Competências-Chave e sua adequação ao desenvolvimento curricular e, ainda, à articulação e transversalidade conferida aos Temas de Vida.

Neste sentido, verificou-se que a Associação se preocupava em deixar claras, aquando da celebração do contrato de prestação de serviços, quais as obrigações dos formadores, a saber: estruturar o plano curricular relativo à área de competência-chave ou área de formação profissional, articulando-o com as restantes áreas de formação do curso; participar nas reuniões de planificação, acompanhamento, construção de materiais e avaliação propostos pela equipa pedagógica do curso; apoiar os formandos ao longo do processo formativo, nomeadamente nas actividades de desenvolvimento curricular não organizadas em sala; disponibilizar a informação e a documentação necessárias à boa organização e execução do curso; e, colaborar e disponibilizar as informações necessárias ao acompanhamento, avaliação e controlo do curso por parte das entidades competentes para o efeito, o que poderia incluir a avaliação do desempenho dos formadores (cf. Obrigações do Formador, cláusula terceira do contrato dos formadores, dos diversos Planos de Formação analisados).

No mesmo sentido, os próprios formadores revelaram que aquilo que a Associação espera deles é que *consigam fazer um trabalho pedagogicamente interessante, mas também humanamente interessante. [E(FR)7].* Nessa perspectiva, o formador [...] *não é só alguém que está a debitar matéria, mas é alguém que extra-matéria tem que arranjar estratégias muito diversificadas para conseguir motivar as pessoas. [E(FR)2]* e que simultaneamente continue a ser capaz de *transmitir dentro da área de cada um dos cursos o máximo possível, o melhor possível e no fundo, que consiga preparar o melhor possível os formandos para uma actividade posterior. [E(FR)4]*

Já às mediadoras estava reservado o desempenho de papéis mais multifacetados:

[...] eu fiz um bocado o papel de tudo... desde psicóloga, a educadora, a assistente social, a enfermeira, enfim [riso]... Fiz várias coisas, e acho que é isso que era esperado. Era alguém que, de facto, mostrasse alguma polivalência, que tivesse sensibilidade para as questões humanas e para as questões sociais. [E(M)3]

Ainda assim é também reconhecido por estas que, para além das questões relacionadas com a organização e acompanhamento administrativo dos processos, a Associação confia-lhes a tarefa fundamental de

*manter os grupos de formação coesos; e que não desistam... porque isso é importante – não desistir – até porque a ATAHCA... se houver uma desistência a ATAHCA sofre com isso a nível de cortes financeiros. Portanto, a nível de mediação acho que o grande objectivo é, realmente, conseguirmos que haja um bom relacionamento entre ATAHCA/formandos, formandos/formadores... E entre os formandos entre si... [E(M)1].*

O trabalho destes profissionais é ainda complementado pelo dos coordenadores pedagógicos. Ainda que ao nível dos registos não seja facilmente perceptível o seu grau de envolvimento na concretização da acção, é possível identificar a importância da sua participação no desenvolvimento dos cursos, até porque, vastas vezes, a expensas das funções desempenhadas são identificados como “mediadoras”, tanto por formandos como por formadores.

No período entre 2001 e 2005, a Associação desenvolveu onze Cursos EFA que envolveram a participação de dois coordenadores pedagógicos, três mediadoras e de trinta e sete formadores.

Quanto às mediadoras envolvidas, estas desenvolveram funções sempre em equipas de dois elementos. São mulheres jovens, recém-licenciadas em Educação, Psicologia e Serviço Social, que iniciaram funções como prestadoras de serviços à Associação, tendo esta, posteriormente, com as que permaneceram até mais recentemente, celebrado contratos de trabalho, condicionados ao termo das acções EFA em desenvolvimento: *Tenho um contrato, a termo. Portanto, acabando os cursos EFA, supostamente, não tenho mais emprego... [E(M)1].*

Os trinta e sete formadores envolvidos no desenvolvimento destes onze Cursos EFA foram mais mulheres (20 sujeitos) do que homens (17 sujeitos), também eles jovens e frequentemente recém-licenciados<sup>18</sup> com pouca ou nenhuma experiência no âmbito

<sup>18</sup>A distribuição do número total de formadores de acordo com a idade foi a seguinte: 3 sujeitos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos; 16 sujeitos com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos; 14 sujeitos com idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos; e, 4 sujeitos com idade igual ou superior a 45 anos.

A distribuição do número total de formadores de acordo com as habilitações literárias foi a seguinte: 3 sujeitos possuíam o 9º ano de escolaridade; 5 sujeitos detinham o 12º ano de escolaridade; 4 sujeitos possuíam um Bacharelato; e 25 sujeitos haviam obtido uma Licenciatura.

de acções de educação de adultos<sup>19</sup>. Em função do seu não-vínculo à Associação de *formador externo. Prestador de serviços*. [E(FR)7], estes formadores exerciam outras actividades em áreas diversas, ainda que com maior prevalência as de formador e de professor<sup>20</sup>. No entanto, apesar da natureza precária de vínculo, é também claro para estes que *é um vínculo que se vai perpetuando em função do agrado ou não da minha função como formadora*. [E(FR)2]

As sucessivas equipas pedagógicas da ATAHCA têm-se caracterizado por serem constituídas, maioritariamente, por jovens recém-licenciados. A essa juventude alia-se o dinamismo, a disponibilidade e a vontade de se afirmarem no mercado de trabalho, estes aspectos positivos e facilitadores da sua integração na filosofia EFA. No entanto, a sua falta de experiência ao nível do modelo EFA em particular, e da educação de adultos em geral, são constrangimentos a ser ultrapassados. Nesse sentido, crê-se que o comprometimento da ATAHCA com a formação contínua dos seus profissionais é uma aposta que efectivamente tem de ser realizada a enquadrar no âmbito de um Projecto Educativo global da Associação, que vise não só a prossecução de objectivos de educação e formação ao nível do seu âmbito de intervenção, mas também dentro de si própria, orientada para os profissionais que a integram e constituem.

#### 4. OS FORMANDOS DA ATAHCA

No período compreendido entre 2001 e 2005, a ATAHCA incrementou quatro planos de formação, correspondendo ao desenvolvimento de onze Cursos EFA, que envolveram um total de 119 adultos, sendo que 27 frequentaram duas acções. Desse número total de participantes, a clara maioria, de três quartos, pertencia ao sexo feminino (90 sujeitos), cabendo ao sexo masculino representar apenas um quarto (29 sujeitos) dessa distribuição.

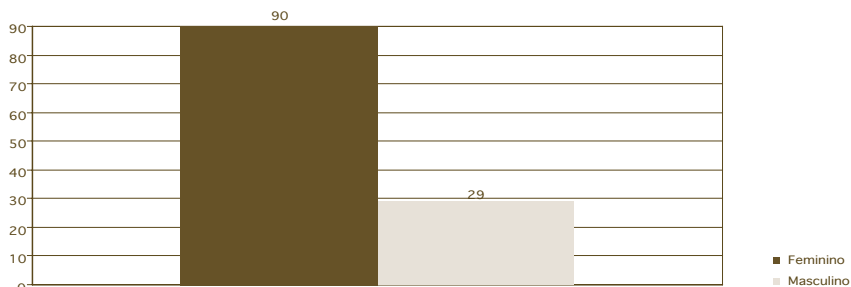


Gráfico 1 – Distribuição do número total de adultos participantes nos Cursos EFA da ATAHCA de acordo com o sexo

<sup>19</sup>A distribuição do número total de formadores de acordo com o número de experiências anteriores em acções de educação de adultos foi a seguinte: 9 sujeitos não possuíam qualquer experiência; 12 sujeitos possuíam entre uma e três experiências; 3 sujeitos tinham entre quatro e seis experiências anteriores; 5 sujeitos possuíam entre sete e nove experiências anteriores; e, 8 sujeitos tinham experiências profissionais anteriores nesta área em número igual ou superior a oito.

<sup>20</sup>O número de referências feitas pelos formadores a outras actividades exercidas em simultâneo com a de formador na ATAHCA obtiveram a seguinte distribuição: uma referência: nutricionista, cozinheiro, educador de infância, técnico superior e tradutor; três referências: enfermeiro e consultor; doze referências: professor; dezassete referências: formador.

Relativamente às idades desses adultos<sup>21</sup>, verificou-se que estes tinham idades compreendidas, maioritariamente, entre os 25 e os 44 anos à data de entrada no curso.

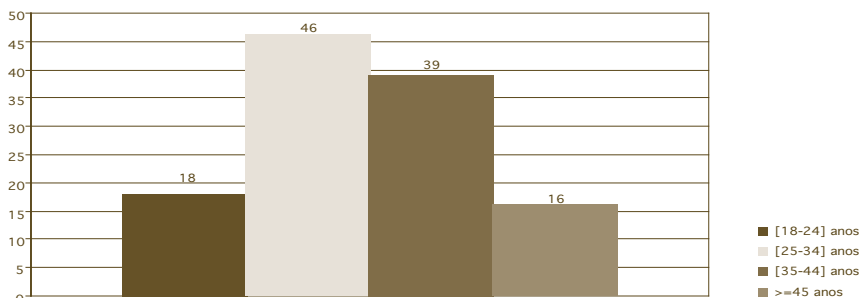


Gráfico 2 – Distribuição do número total de adultos participantes nos Cursos EFA da ATAHCA de acordo com a idade

No entanto, foi possível estabelecer algumas relações com a variável idade, nomeadamente, a jovialização dos participantes nas acções EFA promovidas pela ATAHCA, ou seja, a média de idades dos adultos decresce em função dos planos de formação analisados e são tanto mais jovens quanto o plano é mais recente. Foi também perceptível a relação entre idade e área de formação profissionalizante do curso frequentado, isto é, a média de idades dos participantes é mais baixa para os cursos de áreas ligadas à informática e mais elevada naqueles que se relacionam com a área de serviços pessoais e à comunidade.

Maioritariamente, estes adultos são casados, vivem em agregados familiares do tipo família tradicional (pai, mãe, filhos), tendo por isso filhos a cargo que se encontram ainda em idade de cumprimento da escolaridade obrigatória.

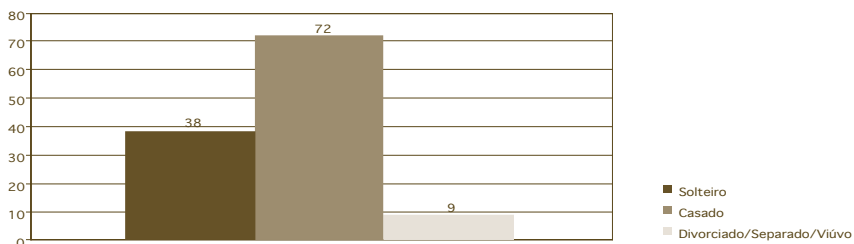


Gráfico 3 – Distribuição do número total de adultos participantes nos Cursos EFA da ATAHCA de acordo com o estado civil

<sup>21</sup>No caso dos adultos que frequentaram dois Cursos EFA considerou-se a idade que os mesmos tinham aquando da entrada na segunda acção.

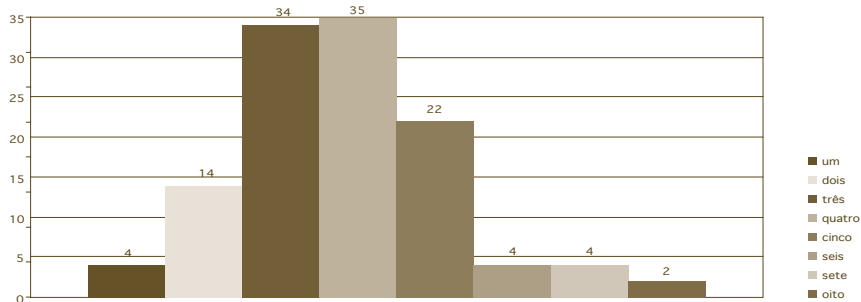


Gráfico 4 – Distribuição do número total de adultos participantes nos Cursos EFA da ATAHCA de acordo com o número de elementos do agregado familiar

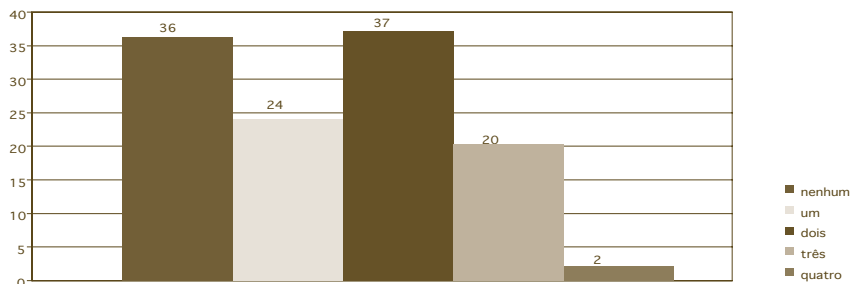


Gráfico 5 – Distribuição do número total de adultos participantes nos Cursos EFA da ATAHCA de acordo com o número de filhos

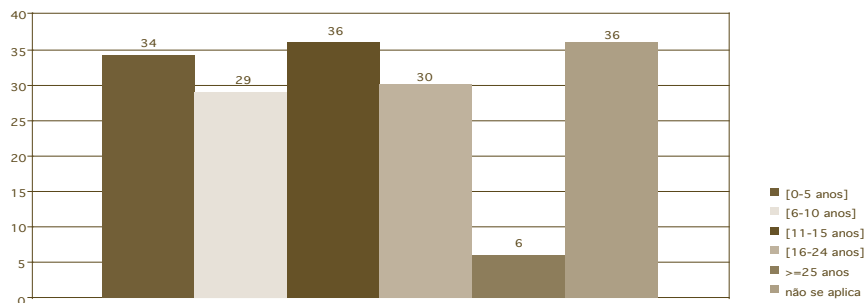


Gráfico 6 – Distribuição do número de filhos dos adultos participantes nos Cursos EFA da ATAHCA por níveis etários

Quanto ao local de residência, pese embora a área de intervenção da ATAHCA abranger quatro concelhos<sup>22</sup>, cerca de três quartos dos adultos participantes nos Cursos EFA promovidos pela Associação residiam no concelho de Vila Verde. A esta ocorrência, não será também estranho o facto de quase em exclusivo os cursos analisados terem decorrido na sede da Associação em Vila Verde, sendo que apenas um se realizou num outro concelho, o de Amares, o qual aparece em segundo lugar.

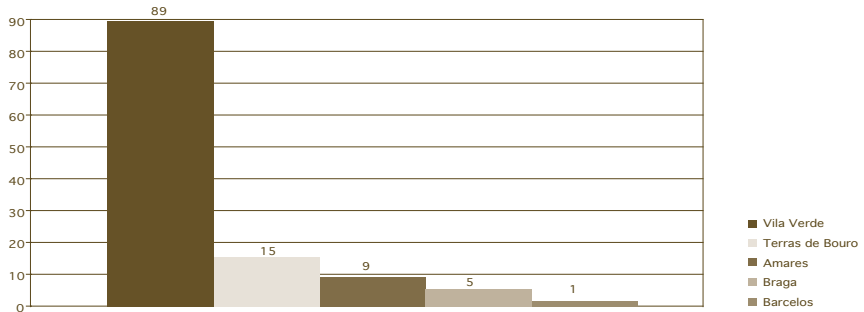


Gráfico 7 – Distribuição do número total de adultos participantes nos Cursos EFA da ATAHCA de acordo com o concelho de residência

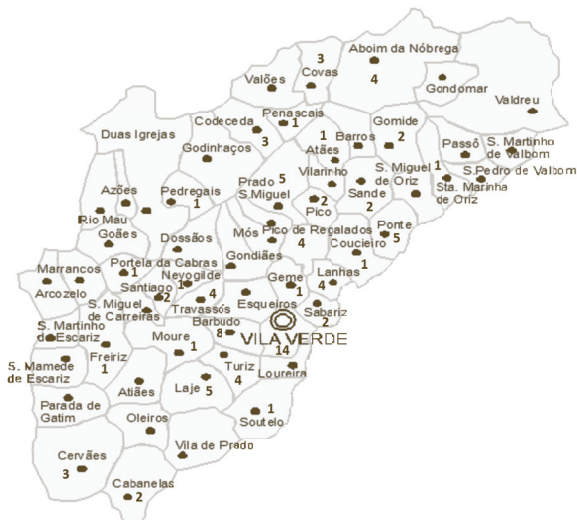


Figura 4 - Distribuição dos adultos participantes nos cursos EFA da ATAHCA residentes no concelho de Vila Verde por freguesia de proveniência

<sup>22</sup>A área geográfica de intervenção da ATAHCA é constituída pelos concelhos de Amares, Póvoa de Lanhoso, Terras de Bouro e Vila Verde.

De qualquer modo, mesmo dentro do concelho de Vila Verde é possível verificar algumas assimetrias. Assim, para além da evidente prevalência das freguesias circundantes da localização da sede da Associação, como Vila Verde (14 sujeitos), Barbudo (8 sujeitos) e Turiz (4 sujeitos), os formandos da ATAHCA são mais provenientes da parte Norte do concelho [Ponte S. Vicente, Prado S. Miguel (5 sujeitos cada), Aboim da Nóbrega, Lanhas, Pico de Regalados (4 sujeitos cada), Codeceda, Covas (3 sujeitos cada)] do que da parte Sul, o que de algum modo parece ir de encontro à intenção de intervenção num território marcado pela ruralidade.

No que concerne os percursos de educação e formação anteriores dos adultos participantes nas iniciativas EFA dinamizadas pela ATAHCA, foi possível observar alguma diversidade relativamente ao grau de escolaridade que possuíam à entrada do curso e que iam desde o 3º ao 8º ano do ensino básico, sendo que sobressaem com maior número de ocorrências o 4º e o 6º ano, com 54 e 42 sujeitos respectivamente. Tal situação em muito ficar-se-á a dever ao facto de que para a grande parte destes adultos esses graus de escolaridade corresponderem à escola obrigatória “do seu tempo”.

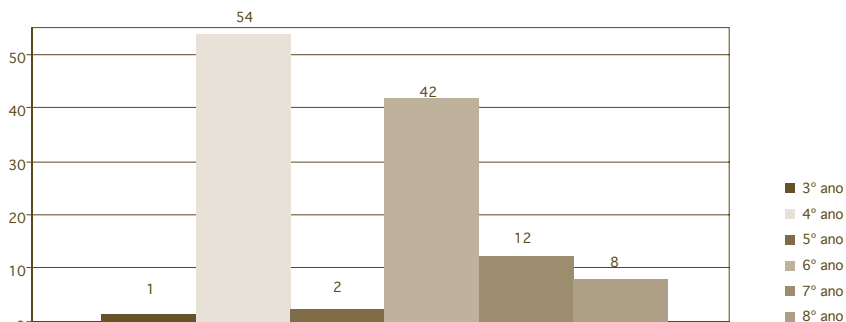


Gráfico 8 – Distribuição do número total de adultos participantes nos Cursos EFA da ATAHCA de acordo com o nível de escolaridade que possuíam à entrada do curso

Relativamente à frequência de cursos<sup>23</sup> ou acções de formação profissional<sup>24</sup>, foi possível verificar que uma ampla maioria, 84 sujeitos, não possuía qualquer experiência anterior desse tipo. No entanto, 35 adultos haviam já frequentado cursos ou acções de formação, sendo as mais frequentes aquelas que se relacionavam com artes e ofícios tradicionais, tais como os bordados regionais ou a tecelagem.

<sup>23</sup>Não foram aqui considerados os Cursos EFA anteriormente realizados na ATAHCA, que tal como já foi referido foi o caso de 27 sujeitos.

<sup>24</sup>Quanto a este aspecto é de ressaltar que as informações disponíveis não permitiram aferir sobre se os cursos e acções referenciados, para além de iniciados, foram também concluídas e/ou certificados.

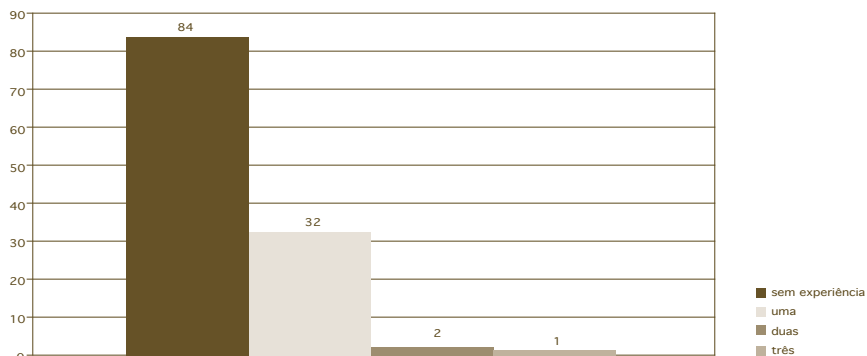


Gráfico 9 – Distribuição do número total de adultos participantes nos Cursos EFA da ATAHCA de acordo com o número de experiências de formação anteriores

No mesmo sentido apontam também os dados que revelam que apenas em sete casos é que a área de formação profissionalizante tem relação, de continuidade ou aprofundamento, com esses cursos ou acções anteriormente frequentados.

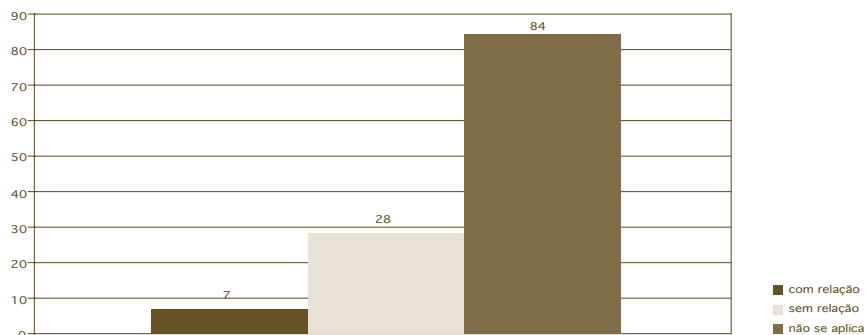


Gráfico 10 – Distribuição do número total de adultos participantes nos Cursos EFA da ATAHCA de acordo com o grau de relação entre as experiências de formação anteriores e a área profissionalizante do curso

No que respeita a situação face ao emprego destes adultos à data de entrada no curso, convém lembrar que as acções em análise tinham como destinatários, únicos, pessoas em risco de exclusão. Assim, é requisito do respectivo eixo financiador e até porque



se trata de cursos desenvolvidos em horário laboral, que os adultos envolvidos neste tipo de iniciativas sejam todos eles desempregados, preferencialmente há mais de um ano, isto é desempregados de longa duração (DLD), uma vez que esta designação permite a rápida alocação dos mesmos na categoria de excluídos ou em risco de exclusão. Ainda assim verificaram-se ocorrências, ainda que poucas relativamente ao universo total, de adultos desempregados há menos de um ano, bem como de procura de primeiro emprego. Curiosamente, verificou-se um caso de um adulto reformado por invalidez, devido a deficiência física, o que se julga tenha sido preponderante para a consensual aceitação deste caso como pertencente ao grupo de excluídos ou em risco de exclusão.

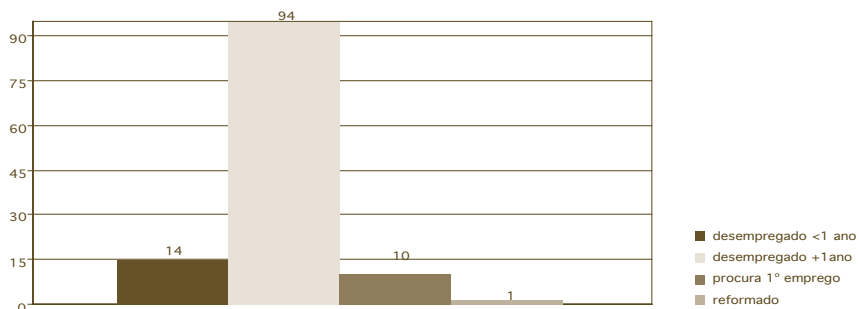


Gráfico 11 – Distribuição do número total de adultos participantes nos Cursos EFA da ATAHCA de acordo com a situação face ao emprego aquando do processo de selecção para o curso

Apesar da sua condição de desempregados à entrada do processo formativo, a maioria dos adultos participantes nos Cursos EFA promovidos pela ATAHCA tinham já experiência profissional. Assim, o contacto com o mundo do trabalho que para muitos ocorreu nos primeiros anos da adolescência era já longo e caracterizava-se por alguma intermitência, diversidade e precariedade. Intermitência, entre períodos de actividade e desemprego, muitas vezes consequência do desenvolvimento de trabalhos do tipo sazonal. Diversidade, nas áreas e tipo de tarefas desempenhadas. Precariedade, inerente ao baixo nível de qualificação profissional e à frequente ausência de vínculo contratual. É ainda de relevar que os registos consultados podem em diversos casos não fazer justiça ao número real de experiências profissionais dos adultos, uma vez que remetiam para áreas de trabalho, sendo pouco frequente a inclusão de tempos e duração dessas experiências, o que leva a crer que o número de experiências efectivas destes adultos sejam então superior aos contabilizados, pelo menos em alguns casos.

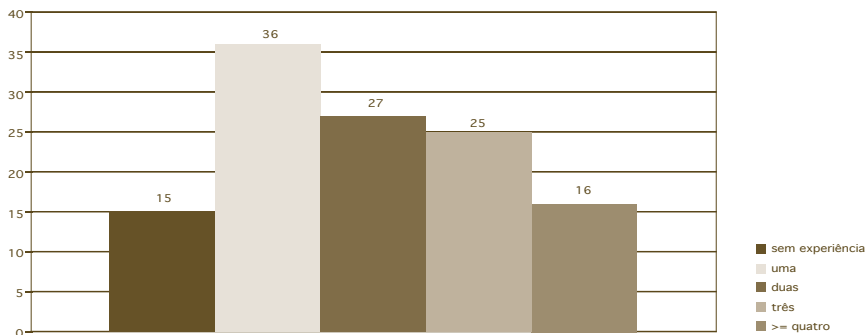


Gráfico 12 – Distribuição do número total de adultos participantes nos Cursos EFA da ATAHCA de acordo com o número de experiências profissionais anteriores

As áreas de actividade onde essas experiências profissionais ocorreram foram diversas. No entanto, destacaram-se aquelas ligadas à hotelaria/restauração (35 ocorrências), ao comércio e à confecção/têxtil (34 ocorrências cada). Foram também ainda frequentes as referências a duas áreas muito caracterizadas pela ausência de vínculo e sazonalidade: realização de limpezas/trabalhos domésticos (20 ocorrências) e trabalhos agrícolas (16 ocorrências).

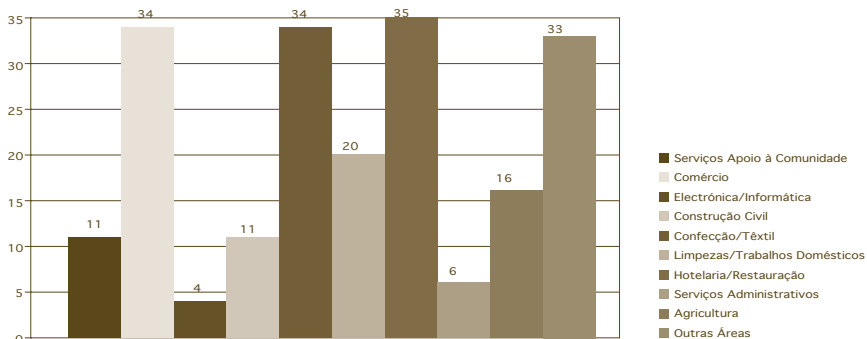


Gráfico 13 – Áreas onde ocorreram as experiências profissionais anteriores dos adultos participantes nos Cursos EFA da ATAHCA

Um dado emergente que se revelou interessante foi o de que apenas para 25 adultos é que a área profissionalizante do curso em que ingressou tinha relação com alguma das actividades anteriormente exercidas. Assim, na medida em que a formação profissionalizante conferida pelo Curso EFA a frequentar é valorizada tanto pela entidade promotora como pelos próprios formandos, parece então que essa valorização não será tanto no sentido da continuidade e aprofundamento de áreas profissionais já

experienciadas, mas sim no sentido da reconversão e do “começar de novo”.

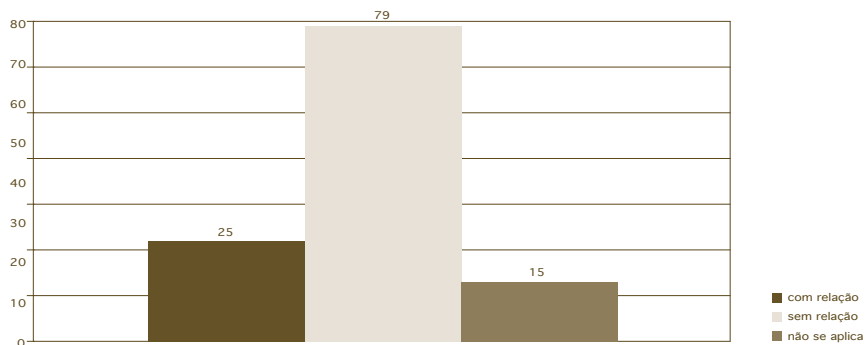


Gráfico 14 – Distribuição do número total de adultos participantes nos Cursos EFA da ATAHCA de acordo com o grau de relação entre as experiências de profissionais anteriores e a área profissionalizante do curso

Por último, quanto às motivações que levaram estes adultos a procurar a oferta formativa EFA da ATAHCA, ainda que estas fossem de ordem aparentemente diversa, foi possível agrupar as mesmas em torno de três motivações principais: a escola, o exercício de uma profissão e as de ordem pessoal. Assim, em concordância com o duplo objectivo de certificação escolar e qualificação profissional destes cursos, as motivações mais referenciadas foram, em primeiro lugar, as que se relacionam com o exercício de uma profissão ou trabalho, logo seguidas daquelas que se ligam à escola e à obtenção de uma certificação de um grau escolar, deixando para último lugar as motivações de ordem pessoal.

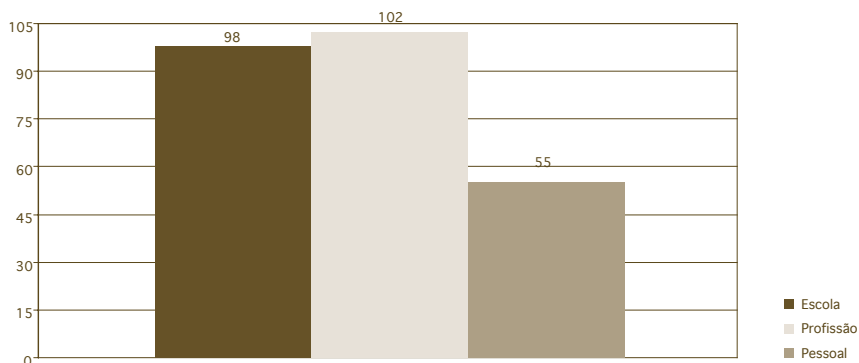


Gráfico 15 – Motivações para a frequência do curso apontadas pelos adultos participantes nos Cursos EFA da ATAHCA

## 5. EM JEITO DE SÍNTESE

Como vimos, as incongruências e desarticulações entre o currículo regulado, aquele que era posteriormente desenhado pela Associação e as práticas relatadas deviam-se em grande parte às incertezas dos profissionais da Associação, em particular dos formadores e mediadoras, e à falta de conhecimentos resultante do carácter inovador e alternativo do modelo pedagógico dos Cursos EFA. Ao longo dos sucessivos Planos de Formação, estas diferenças foram sendo esbatidas pela apropriação que foi sendo efectuada pela equipa pedagógica e pela re-produção de práticas, mais consentâneas com as realidades sociais e pedagógicas com as quais os profissionais se confrontavam.

Neste processo, deve ser destacada a experiência que as equipas foram adquirindo, resultante em muitas circunstâncias da experimentação, da tentativa-erro, assim como do bom-senso. Para tal, contribuiu certamente a curta experiência profissional desta equipa que, como afirmamos, era constituída por recém-licenciados, jovens, com um vínculo contratual ténue e que encontraram nos Cursos EFA o seu primeiro trabalho (ou um dos seus primeiros trabalhos). Porventura esta falta de experiência, associada ainda a uma falta de formação específica no domínio de uma pedagogia inovadora, mas que não sofre de “vícios” profissionais, poderá explicar a existência de “pedagogias híbridas” nestes cursos (ver estudo seguinte), pedagogias apoiadas em múltiplos referentes, algumas vezes articuláveis e coerentes, outras vezes conflituantes e discrepantes, como é possível verificar no estudo seguinte. Talvez esta falta de experiência também possa apontar caminhos para a interpretação dos olhares revelados pelos formandos sobre as suas vidas, passadas e futuras, e sobre os próprios cursos, bem como para a aceitação, menos crítica e reflectida, da “promessa-formação”, aquela que assenta na forte (e sobretudo desejada, mas raramente cumprida) relação entre os Cursos EFA e o emprego, como se pode ler no último estudo deste trabalho.

## ESTUDO III

### “O CONJUNTO É QUE FAZ COM QUE AS COISAS FUNCIONEM”

#### AS PEDAGOGIAS HÍBRIDAS DOS CURSOS EFA

*Maria de Lourdes Dionísio*

#### 1. AS PEDAGOGIAS EFA: CAMINHOS PARA UMA CARACTERIZAÇÃO

Uma ‘pedagogia’ é um produto e uma produção de relações complexas que, num dado contexto, se estabelecem entre múltiplos factores: os sujeitos, os recursos, as tarefas e formas de organização do trabalho, as práticas de avaliação. Neste sentido, não é “um processo de linear aplicação”, sendo cada caso “necessariamente, singular e contextualizado” (Canário, 2002, p. 51). É esta singularidade e contextualização que se

pretende captar neste momento para o qual, por isso, foram convocadas várias fontes: dossiês de caracterização dos cursos, particularmente os sumários registados e mediadores, formadores e formandos inquiridos por entrevistas. Com uns e com outros considerava-se ser possível uma mais clara reconstituição das práticas produzidas, nos seus contornos e relações.

O recurso a estas distintas vozes, produzidas em circuitos discursivos historicamente distintos e com fins distintos, contribuirá, no nosso ponto de vista, para uma melhor interpretação das escolhas feitas quando se opta por registar ou dizer uma coisa e não outra. Consideram-se, assim, nos silêncios e nas declarações, os contextos da produção, destes, ainda, “discursos sobre as práticas” (Canário, 2002, p. 51), como forma de evitar leituras ‘taxativas’.

Na caracterização realizada assume-se o princípio da impossibilidade de singularização de uma pedagogia, mas antes o da existência de relações de afinidade entre os vários elementos que a constituem e nela são constituídos. Por isto, a análise foi conduzida (e conduziu) no sentido da reconstituição de famílias de práticas, identificadas pelas relações de contiguidade que os diversos elementos mantêm entre si. O objectivo é ainda o de dar conta dos vasos comunicantes que entre essas famílias possam existir, na assunção de que, se é possível a produção de determinados movimentos, em determinados sentidos, a natureza dos contextos não é pré-determinada, e por isso, é passível de ser transformada.

## **2. ENTRE APRENDER NA ESCOLA E APRENDER NA VIDA – FAMÍLIAS DE PRÁTICAS (EM CONVIVÊNCIA) NOS CURSOS EFA**

Da contiguidade que se estabelece entre os conjuntos de referências a dimensões e factos das práticas pedagógicas registados nos vários dossiês de caracterização dos cursos arquivados na ATAHCA saem representadas duas grandes famílias de práticas: uma muito próxima de uma pedagogia de transmissão e outra com características de prática de aprendizagem situada de que a descoberta, a construção e a experimentação fazem parte.

Como elementos catalizadores daqueles dois campos semânticos encontram-se, no primeiro caso, a *matéria*, em *exposição*, em *consolidação* ou *revisão* (*revisão da matéria* [D.G1.2]) ou explicitada por conteúdos (‘conceitos’, *revisão de conceitos* [D.CC1.1]), pesem embora as várias afirmações de que, aqui, *não há tanto a pressão dos conteúdos* [E(FDO)9] e temas; o ‘trabalho individual’; ‘exercícios’; as ‘fichas informativas’; ‘de conhecimentos’; a ‘avaliação sumativa’, expressa em linguagem de matriz escolar como: suficiente, suficiente +, bom, muito bom, quando não em escalas numéricas. O padrão organizacional que emerge é linear, partindo-se da exposição de conteúdos para a resolução de ‘exercícios de aplicação’, na mesma sessão, ou em ‘sessão prática’ após ‘sessões teóricas’.

Para a segunda, contribuem os trabalhos de ‘projecto’, as ‘pesquisas’, as ‘simu-

lações' e os 'role-playing', os 'trabalhos de grupo', as 'montagens e desmontagens' [*Aquilo é uma coisa que lhes diz muito...* [E(FDO)8]; as 'avaliações feitas em grupo' [D.PTC2.2] que reenviam para práticas colaborativas de construção e avaliação do conhecimento. Incluem-se, ainda aqui, os momentos em que entre formador e formandos há partilha de decisões nos processos de planificação e desenvolvimento das tarefas a desenvolver na área:

*Sempre que possível tenciono... colocá-los em situações reais e tentamos que sejam eles a descobrir o caminho, ou tentar que sejam eles a... a descobrir ... [E(FR)3];*

*De repente eles aparecem com coisas giríssimas: 'e se fizéssemos assim?' e depois dizem 'não, vamos fazer antes assim' e é esta partilha toda que resulta em trabalhos muito giros, coisas interessantíssimas. [E(FR)2]*

São, assim, dois os universos de referência para onde a linguagem dos registos (corroboradas pelas vozes) nos reenvia. Um é o da 'escola', com as suas 'disciplinas', 'leccionação', 'aulas', 'professores' e 'alunos' e onde, inclusivamente, existem 'trabalhos de casa' – existem vários registos sobre correcção de trabalhos de casa. O outro é o de uma formação na vida e para a vida, onde o conhecimento novo é construído colaborativamente, integrado nas experiências pessoais e colectivas anteriores ou vividas nas visitas de estudo, pelos filmes visionados, pelo aprender por tentativa e erro, pela experimentação [*Vocês vão montar um computador. Vou trazer as peças 'Ui, isso é uma maravilha...' E depois quando chego ali, ponho aquilo e aquilo funciona. Parece que fizeram uma nave espacial. Vão trabalhar para a NASA, não é? Para eles é uma coisa...* [E(FDO)8]), pela construção de uma rede sócio-cultural em que outros, por exemplo, a família, também participam.

Os modos de existência destes dois universos não são, contudo, exclusivos. Na verdade, os seus contornos não são nem estanques nem imutáveis, especializando de forma definitiva uma e outra área de formação e existindo, como não seria possível existir, em estado puro. Contribuem como evidência desta permeabilidade e consequente coexistência de elementos das duas famílias num mesmo lugar, as referências, no caso das áreas profissionalizantes, a práticas fortemente vinculadas à tradição escolar: sumários plenos de conteúdos, em maior especificação do que o próprio referencial; a presença frequente do mesmo tipo de avaliação e das revisões gerais para a sua preparação ou ainda a forma de relação entre 'teoria' e 'prática' – *este projecto será desenvolvido a par da formação teórica, possibilitando a aplicação prática da teoria leccionada* [D.PTC1.3] e, no caso das áreas da formação de base, as referências a práticas que privilegiam já não os 'conceitos', os 'conteúdos', mas as modalidades de de-

envolvimento das competências definidas nos referenciais respectivos; menos peso e menor frequência do exercício e avaliação tipicamente escolar; uma maior articulação com os princípios do modelo de formação que *elege os saberes da vida e importantes para a vida numa gestão do currículo assente no conhecimento da realidade individual e colectiva do grupo* [D.IRC4.1].

Esta partilha e migração do que se pode tomar como mais co-natural a uma e a outra das componentes de formação configura processos de recontextualização que serão, em parte, gerados pelas especificidades dos cursos, nomeadamente quanto aos sujeitos neles envolvidos, os formandos e formandas, mas também os formadores e formadoras. Para tais processos, nas áreas de formação básica contribuirão, muito, o contínuo recordar, nas múltiplas reuniões das equipas pedagógicas, da necessidade *de alguma adaptação e flexibilidade para a aquisição de novas aprendizagens face a sujeitos que não estudam já há muitos anos e de muito baixo nível de conhecimentos* [D.AE2.1]; *de respeito pelos ritmos individuais de cada um; de sustentação do currículo nos pressupostos pedagógicos retirados do conhecimento da realidade individual e colectiva do grupo* [D.AFC3.1].

*O ler e interpretar do referencial, nas diferenças que ele propõe, e na discussão com os outros* [D.IRC4.1] que se vai apresentando aos formadores como imprescindível, num modelo em que *é necessário diferenciar* [D.IRC4.1] parece ter impacto nos processos de ressignificação da acção pedagógica, particularmente nestas áreas da formação básica. Na verdade, à medida que os cursos se vão sucedendo nos anos, são visíveis sinais de alguma transfiguração, embora sem nunca se abandonarem, totalmente, as marcas que se reconhecem como quase identitárias. De tal forma que, nas representações colectivas, dificilmente se lhe admite a possibilidade de mudança:

*Evidentemente que em Linguagem e Comunicação, se calhar é mais... é mais fixo naquela formação. Há três anos ou agora não deve ter sofrido alterações.* [E(FDO)8]

Parecendo existir mesmo alguma transfiguração (pelo menos ao nível das práticas declaradas), os processos que lhe darão origem serão mais da ordem da adaptação, do ajuste, nunca aparecendo como uma profunda reorganização, em função das diferenciadas competências e vidas dos formandos e formandas:

*[os formadores] tentam é ajustar os critérios que têm para trabalhar.* [E(M)1]

*Acabamos por estar sempre a reformular, logo a planificação nunca pode ser uma planificação feita num ano, mas a gente vai fazendo e vai-se adaptando...* [E(FR)2]

*Normalmente, nessas reuniões de planificação, tentamos adaptar o nosso, portanto, a planificação... a nossa... inicialmente eu... normalmente tenho... tenho uma ordem em relação aos meus critérios de evidência, tenho, normalmente, aquela ordem que vou seguindo, não é? Depois adaptamos... [E(FR), 9]*

*Integrava aquilo que conseguia enquadrar. Como é que eu conseguia adaptar o tal programa? Adaptava era um bocado, e depois pegava e reestruturava um bocado para o público-alvo, não é? Sem desvirtuá-lo como é óbvio. [E(FR), 6]*

Não se trata, presente-se de uma produção situada, verdadeiramente assente nos saberes e experiências acumuladas nas trajetórias de vida dos formandos, excepto no que diz respeito à 'motivação' que, com alguma frequência, é apresentada como a primeira (e única?) razão de ser destes processos:

*[...] tem que arranjar estratégias muito diversificadas para conseguir motivar as pessoas. [E(FR)2];*

*Eu na Matemática início sempre pelos critérios mais básicos, mais fáceis [...] que é para os motivar um bocado. [E(FR)1].*

(Deve dizer-se, desde já, que esta formadora, mais à frente na entrevista, formulará um dos grandes princípios das pedagogias situadas, quando afirma que *eles têm de acreditar nas coisas e não só em definições...*)

A produção de práticas mais ou menos coerentes com os princípios estruturantes dos cursos poderá, assim, ser encontrada numa identidade que, não determinando necessariamente a produção, está a montante da diferenciação entre básico e profissionalizante.

Especificamente, mais do que no âmbito da formação profissionalizante, em que tende a sair relevada a aprendizagem por via experiencial, *quasi* situada e situacionadora, é na formação básica que a maior ou menor proximidade das áreas de competência-chave a uma certa herança escolar parece exercer a sua influência. A persistência na vinculação a 'conteúdos', a aparente 'resistência' à elaboração de um desenho curricular referível a unidades de competência e/ou a critérios de evidência ('Sumários elaborados na base dos conteúdos' é uma constante nas notas tomadas a partir dos dossiês consultados, mesmo nos relativos a cursos de 2004-2005), o destaque dado a actividades passíveis de serem encontradas em qualquer livro de sumários de uma escola básica – *Leitura e análise do texto; exercícios de expressão escrita; leitura e comentário; exercício de superação de dificuldades; resolução de fichas de trabalho; revisões; consolidação de conhecimentos...; revisão de conceitos; teste de avaliação;*



*entrega e correcção do teste* – andam privilegiadamente associadas às áreas de Linguagem e Comunicação e Matemática para a Vida. O grau deste vínculo – a ter em atenção nos processos que visam a mudança de pedagogias – sai reforçado quando se vê como ele está representado no discurso colectivo:

*Quem está ligado às matemáticas não tem esta proximidade tão grande com o formando, como tem por exemplo, quem está em linguagem e em cidadania, porquê? Porque os próprios conteúdos não lhe permitem.* [E(FR)2];

*[...] estamos a debater a UNESCO, ou uma entidade qualquer e, normalmente, eles utilizam a ... as aulas de TIC para fazer pesquisa, para depois levarem para Portugal... [E(FR)9].*

A área de Cidadania e Empregabilidade é aquela que, apesar de nas edições iniciais ainda dar lugar à mesma família de práticas das áreas anteriores e as suas actividades serem regularmente designadas como ‘exercícios’, com testes cujas classificações são, em alguns dos cursos, expressas em escalas de 0 a 20 e de 0 a 40, mais cedo vai dando corpo, pelo que se pode ver nos sumários, a práticas em que se destacam os trabalhos de grupo, os debates, a integração de actividades realizadas no exterior, a produção de materiais, os registos fotográficos, as sessões de apresentação de trabalhos, a participação em palestras, etc., pelas quais se vê a centralidade dos sujeitos como construtores das suas aprendizagens e um currículo orientado para a acção.

Aqui, o quadro resultante, se utilizarmos a proposta de Luke e Freebody (1999), revisitada por Durant e Green (2001), quanto aos possíveis papéis e dimensões envolvidos nas aprendizagens das múltiplas literacias que medeiam as práticas sócio-culturais, é o da centralidade da dimensão cultural dessas aprendizagens – aquela dimensão que Jo-Anne Reid (1997, p.150) caracterizou como “prática genérica”, como “a produção ‘engajada’ de textos sociais para fins reais”.

Perspectivado pelas vozes de formadores e formadoras, trata-se de ... *ser o formando a descobrir coisas, a aperceber-se de coisas... serem eles a construir* [E(FR)2], numa, às vezes, inversão de papéis,

*Eu lembro-me há uns anos, foi um senhor, que depois ensinou o grupo todo, inclusive a mim, a fazer uns bonecos em que saía... a relva era o cabelo* [E(FR)2];

por oposição a práticas de algum ‘mascaramento’, cujos fins parecem visar a aproximação a um caminho que não é o do desenho curricular específico:

*Pesquisa de acordo com os temas de vida e com as solicitações deles e, depois, diplomaticamente, eu vou ... pondo uns pozinhos que eu acho que eles precisam... Às vezes aproveito a pedagogia do erro, o próprio erro e naquele momento saio um bocado do tema de vida... [E(FR)5].*

Uma construção de sentidos/conhecimentos assente em acções autênticas, próprias de uma dada comunidade, ao serviço da vida real ou em práticas sociais 'como' as da vida (considerem-se, aqui como exemplo, os já referidos *role-playing*, dramatizações, práticas de escrita assentes nos testemunhos pessoais, etc.) está em latência nesta área de Cidadania e Empregabilidade onde encontra um bom lugar para um harmonioso desenvolvimento. As suas diferenças relativamente a outras áreas poderão constituir indicadores para a mudança e resposta aos desafios que os Cursos EFA impõem.

Neste quadro deve ainda ser considerada, nas pedagogias representadas, a forma de presença da área de Tecnologias de Informação e Comunicação, cujo estatuto vai sendo 'refeito' (pelo menos ao nível do declarado) à medida que os cursos se vão sucedendo. Nem sempre numa relação de dependência das outras áreas de formação, a TIC vai perdendo a sua natureza de área autónoma – nos cursos iniciais ainda é possível vê-la com 'conteúdos' próprios, por exemplo, *Unidade II – sistema operativo Windows [D.G1.2]*, numa divisão 'tradicional' em exercícios teóricos e práticos, com avaliações sumativas, revisões – para depois vir ocupar uma função instrumental que, ao nível dos registos, parece ficar consolidada (nas últimas edições dos cursos em análise, o seu desenho curricular é estruturado à volta dos temas de vida e, nestes, a TIC assume a tarefa de dar forma aos trabalhos realizados ou a realizar). De vocação puramente operacional, o seu papel também ao nível das dimensões culturais e críticas poderia ganhar em ser considerado.

Na verdade, as práticas que aí são produzidas parecem apagar da reflexão tanto os sujeitos (formando/as e formador/a) como a relação dos 'textos', artefactos e tecnologias com as práticas sociais próprias ou mais vastas da sociedade:

*Porque é assim, eu... eles... eu estou ali em termos do Word, do Excel. ... É do género, imagine... estou a abordar os critérios do Word. É... tem um textozinho que é: 'processe este texto' e depois 'faça a formatação da pasta desta forma'. Depois outro parágrafo: 'Faça a formatação do tipo de negrito' e tal e pronto [E(FR)9].*

Enquanto que a possibilidade, embrionária ainda, deve dizer-se, de, pela área de Cidadania e Empregabilidade, os formandos se identificarem com os assuntos, se reconhecerem como membros efectivos e participantes activos de uma dada cultura, capazes de tomarem como seus os problemas que aí se discutem, ao nível da área de

TIC, mas também, de certa maneira, da área de Linguagem e Comunicação, e da área de Matemática para a Vida (embora aqui, mais cedo ultrapassada), o foco na dimensão operacional (o saber apenas decodificar linguagens) tenderá a constituir-las como áreas suplementares e periféricas. Em consequência, a importância do seu domínio, na relação com a sua função social, pode não ser reconhecida e, nesse sentido, os saberes susceptíveis de, por elas, serem construídos, nunca serem devidamente apropriados. Talvez por isto, os formandos e formandas se lhes refiram tão poucas vezes e, quando o fazem, é muitas vezes pelo lado da má memória:

*Talvez menos o Português, nunca fui bom aluno a Português... [E(FD0)8];*

*Depois em matemática então é que era um desastre... já não era bom... agora ainda piorou [E(FD0)2]*

Não significando, necessariamente, “disfuncionamentos” (Canário, 2002, p. 51), mas antes o resultado de ajustes e reajustes determinados pelo confronto, primeiro, com um modelo que exige um trabalho laborioso, depois, com sujeitos cujas experiências de vida e papéis naquele contexto exigem um olhar particularizado, não compatível com *uma formação estandarizada* [E(FR)8], as pedagogias agora cartografadas a partir do discurso institucional (o dos dossiês) e de discursos pessoais (o dos relatos dos formadores e formadoras e das mediadoras) deixam vir ao de cima um hibridismo, natural a uma esfera que, não sendo a escola, o é em muitos dos seus factores constituintes e constitutivos.

São vários os sinais dos processos de actuação deste híbrido: desde uma primeira acção sobre os formandos e as formandas – *Eles nem sabiam estar dentro de uma sala. Portanto, primeiro tivemos de os ensinar a saber estar, a contextualizarem, a interagirem uns com os outros... antes de produzirem o que quer que fosse para o dossier pedagógico.* [E(FR)5] – até à acção sobre as próprias convicções e práticas de formadores e formadoras; acção frequentemente metaforizada pela expressão ‘dar a volta’ – *O formador tem de ser criativo, tem de ser capaz de dar a volta e de ter uma envolvimento que nos outros sítios [como por exemplo na escola] não é necessário porque esta é outra realidade.* [E(FR)2].

### **3. MAS ALI NÃO É A ESCOLA...**

Consideradas, a dois tempos, as vozes dos formadores e das formadoras, a esfera de acção pedagógica representada é, pode dizer-se, algo como um terceiro espaço; para estes sujeitos um verdadeiro ‘entre-lugares’, onde as suas identidades e práticas profissionais vão sendo reconstruídas, em conflitos de vária ordem:

*Eu sou professor de Biologia/Geologia. Sou licenciado... é a minha licenciatura... estes cursos que estão a integrar-se agora nas escolas e os EFA em que em algumas escolas já existem... vêm-nos roubar a nós horas... [E(FR)9];*

*Pego num texto... qualquer que seja! É um ... é uma ficha para adquirir conhecimentos, embora não seja ... não é um teste... não lhe podemos chamar teste, mas sem aquela ... sem aquele ... não lhes digo: 'Olha, vamos fazer um teste', 'vamos lá!' É mais uma ficha de trabalho [E(FR)9];*

*[...] assim às vezes é complicado! Eles se não tiverem bases... se o formador não der previamente as bases para a actividade integradora é quase impossível: inicia o tema, inicia a actividade, não é assim [E(FR)1]*

Estes conflitos não parecem, todavia, perpassar a representação com que os formandos e formandas vivem e saem dos cursos. Para eles, este *aqui* (por oposição ao *lá*, a escola), com estas modalidades de trabalho, é o que reconhecem e valorizam como o lugar de construção de aprendizagens significativas.

Construídos socialmente como sujeitos fortemente deficitários de saberes (e como sujeitos fortemente responsáveis por tal *deficit*), os Cursos EFA representaram a oportunidade de fazer emergir neles *Capacidades que estavam ali escondidas e aqui conseguiram puxar por elas* [E(FDO)1], porque, aos seus olhos,

*[estes cursos] puxa um bocadinho mais para a vida real. Não tão fictícia como quando andamos no liceu... e aqui é diferente [E(FDO)1];*

*A escola é diferente... nos liceus, nas profissionais é diferente, o tipo de escola. As aulas são diferentes, os professores são diferentes na maneira de explicar as coisas. E aqui não! Eles sabem que uma pessoa tem aquele ... não é defeito... mas é mais complicado numa escola normal perceber as coisas do que aqui. Eles têm outro jeito de explicar, sabem que uma pessoa precisa crescer e puxam por nós. [E(FDO)3]*

Para esta construção, parece contribuir a família de práticas pedagógicas que põe as aprendizagens ao serviço de formas autênticas de produção de sentidos e que, por isso mesmo, em vez de conteúdos, temas, matéria, coloca no centro “vidas humanas, vistas como trajectórias, em múltiplas práticas sociais, nas mais variadas instituições” (Gee, Hull & Lankshear, 1996, p. 4). Disto mesmo dão conta os formandos e as formandas quando repetidamente estabelecem comparações com o *aqui* e o *lá*, sendo que este *aqui* não parece coincidir com o mesmo lugar em que se movimentam os forma-

dores e formadoras. Para aqueles e aquelas, este é o lugar de um modo de aprender que, nas suas múltiplas dimensões, desconheciam existir:

*Fizemos imensos trabalhos que nos explicavam uma matéria inteira do que nós estávamos a trabalhar, à base de trabalhos, desenhos e coisas assim. (...) Com brincadeiras, com jogos, percebíamos tudo. O que numa escola normal para nós era mais complicado, porque passávamos o dia inteiro a ver números, a ver aquelas coisinhas todas, aqui não. A fazer desenhos, trabalhos, folhetos, coisas assim, aprendíamos a matemática de uma maneira diferente [E(FDO)3];*

*Eu acho que aqui aprende-se coisas de uma forma melhor, sem ser tão brutal; porque lá fora a vida é complicada e aqui dentro acho que tornam um bocadinho as coisas mais fáceis, mais dóceis, mas que se aprende e sai-se daqui com uma força interior muito grande [E(FDO)1];*

*Para quem já frequentou o ensino público, o ensino secundário (...) é que não tem nada a ver! É muito mais cada um por si (...) porque aqui o normal é as pessoas interessarem-se (...) quando as coisas assim são, vale, sem dúvida nenhuma, a pena. Não é sacrifício nenhum [E(FDO)4];*

*Pronto, nós aqui não era ... nós não estávamos mais num curso, não era aquilo tipo escola [E(FDO)5].*

Mas é também nesta representação fortemente positiva que se pode recuperar o negativo do retrato; negativo que, de algum modo, acaba por coincidir com a fotografia reconstruída a partir da análise dos dossiês e das vozes directas de formadores e formadoras. A escassa presença de referências a áreas como Linguagem e Comunicação ou Matemática para a Vida, como atrás se disse, ou, por outro lado, a sua assunção como algo que tem de ser

*Pronto, Português, Matemática, faz falta para adquirir conhecimentos e saber... mas a parte, os módulos de cuidados... essas aulas davam gosto! Essas aulas não eram aulas [E(FDO)5],*

permite ver reforçado o papel suplementar que nestes cursos estas áreas assumem e, nesse sentido, o seu fraco poder de impacto na formação destes indivíduos.

E se ali, globalmente e pelos muitos aspectos positivos, não era a escola, a escola de facto estava lá (embora isso, nas entrelinhas do que dizem, pouco os tenha cons-

trangido e impedido de crescer). A escola estava lá na figura das áreas de TIC, de Português (!), de Matemática, como tão intuitivamente (ou sentidamente) é colocado por uma das formandas mais velhas:

*Para mim o mais positivo era tudo! Para mim foi tudo positivo. Além de... pronto!... A escola para mim custava-me a entrar na cabeça e os computadores nem falemos... o que me chateava a mim eram os computadores e às vezes a Matemática também me chateava [E(FDO)9].*

Talvez por isto mesmo, a avaliação – facto escolar por excelência e que nos registos quotidianos das actividades realizadas assume um lugar de destaque – apareça rasurada, juntamente com os seus efeitos, das memórias dos formandos. Os resultados não atingidos ou atingidos com mais dificuldade não são destacados e, quando o são, superam-se com os outros factos que verdadeiramente contaram: *Cada uma teve as suas dificuldades à sua maneira, mas ao mesmo tempo havia sempre entreaajuda entre todos.* [E(FDO)1].

Não é, contudo, uma rasura total. Na verdade, constitui excepção uma outra situação de avaliação, mas uma sem qualquer ressonância escolar. Trata-se de uma situação de simulação que ficou na memória de alguns formandos e formandas e que, pelo que afirmam, terá marcado muitos deles:

*Ah! A única coisa que não gostei [sorrisos] foi quando nos fizeram no final do curso ... não foi não gostar ... foi assim... é o que acontece na realidade quando vamos a entrevistas de trabalho. Prepararam-nos para uma entrevista e foi das coisas que mais me assustou! ... foi a coisa que mais me custou no curso todo, nos dezasseis meses, foi aquele dia para mim... [E(FDO)3];*

*[a coisa] menos positiva foi uma vez uma entrevista aqui. Foi uma simulação, não foi bem entrevista, só que... eles puxaram muito por nós e, na altura, foi um bocado complicado. Era só uma simulação, não era... foi na parte final. Quase todos os formandos saíram daqui aflitos [risos] Porque eles fizeram de propósito assim a puxar por nós e nós chegámos a uma certa altura que já não tínhamos resposta para eles [E(FDO)10].*

No conjunto, para estas pessoas, relevante parece ser mesmo o lado desta formação que, por recurso a práticas reais ou quasi reais, tem poder para concretizar os seus fins últimos: a criação de condições para a inserção social – e muito do que se apercebe não tem a ver, apenas, com o certificado, mas também com as condições efectivas que podem gerar para a sua comunicação nos registos institucionais; a capitalização dos saberes e experiências na vida construídas; a criação de condições para aprender ao

longo da vida: *Uma pessoa muitas das vezes pensa que sabe tudo e não sabe nada*, dirá um formando sobre as razões para incentivar alguém a frequentar os Cursos EFA.

Os contornos das pedagogias que têm possibilidade para atingir tais objectivos desenham-se, a partir destas vozes, como as produzidas em práticas discursivas que dão significado pessoal e social a formas de estar e aprender:

*Lá havia, acho que ... lá somos encarados tipo... sei lá! [...] mas é um ensino diferente. Não é, não é ... sei lá... aquela coisa de estar sempre 'tens que estar atento' e isto e aquilo. É diferente, aqui assim não* [E(FDO)8];

*Aqui é diferente a maneira como os formadores dão as aulas, como explicam tudo, como encaram as pessoas [...] aqui os formadores tentam ajudar sempre a pessoa nem que seja uma por uma...* [E(FDO)10];

*[...] eu aprendi a crescer muito porque aprendi a ser mais responsável... quando eu andava a estudar posso dizer que ... onde estava toda a gente tinha de saber que eu estava lá, basicamente eu e os meus colegas todos da escola. Aprendi a ser educada num sítio público, mais sossegada, mais calma... aprendi muito com toda a gente daqui* [E(FDO)3].

São práticas que promovem o sentido de pessoa e o sentido de pertença, como aquelas que levam à identificação enquanto membro efectivo do grupo que para si é socialmente significativo:

*Tenho os papéizinhos, tenho os bilhetinhos que às vezes trocávamos uns com os outros, com os formadores, tenho tudo! Desenhos, trabalhos, tenho tudo! Tudo... disquetes, CD's que fazíamos das imagens, cadernos que fazíamos aqui, tenho tudo! ... foi a melhor coisa que me podia ter acontecido!* [E(FDO)3].

#### **4. NO CAMINHO DE UMA PEDAGOGIA SITUADA**

Qualquer que seja o olhar – do analista, dos formadores e formadoras, das mediadoras, dos formandos e das formandas – sobre o desenvolvimento dos Cursos EFA, na ATAHCA, todos, de uma forma ou de outra convergem não só para dar conta da natureza compósita e complexa das práticas produzidas em situação, mas também para um progressivo apagamento de fronteiras entre as famílias de práticas caracterizadas; particularmente pelo que diz respeito à incorporação, por parte das áreas mais próximas do currículo escolar 'tradicional', de práticas contextualizadas, geradas na intersecção das necessidades e interesses de vida dos formandos e, nesse sentido,

pela sua instituição como motor do currículo e das modalidades de aprender. Para este facto parece ser determinante a experiência acumulada pela Associação ao longo dos cinco anos de desenvolvimento dos cursos.

Entre os cursos iniciados em 2001 e os concluídos em 2005, ficam registadas diferenças quanto à maior interdisciplinaridade – a referência, em cada área, da relação com as outras áreas, por exemplo [D.IRC4.1]; ao mais forte poder dos Temas de Vida para gerar as práticas nas distintas áreas (embora, algumas vezes ainda, como referência apenas ao facto de ser tema aglutinador e como forma de enquadrar as actividades realizadas ou temas abordados); à relação com o referencial de competências-chave respectivo, por meio de uma remissão, progressivamente mais frequente, nos sumários, para esse instrumento (nisto podendo ver-se, pelo menos, uma maior fluência na ‘manipulação’ do discurso associado a uma modalidade de trabalho diferente da ‘tipicamente’ escolar); às modalidades de avaliação, em que as frequentes fichas e testes de intenção classificatória dos primeiros cursos vão dando lugar a avaliações já com algumas características formativas, embora a grande mudança pareça ser entre o quantitativo e qualitativo:

*Nós é a avaliação qualitativa, não há avaliação quantitativa. Embora inicialmente havia a quantitativa, por isso é que eu digo que isto tem estado sempre a mudar... a partir de uma certa altura deixou de haver... [E(FR)2].*

Neste percurso, não parece ser precipitado dizer que é o saber que se vai construindo sobre a forma de integrar os Temas de Vida que contribui, indubitavelmente, para a apropriação de um discurso que aponta para a mudança. A esse mais forte papel de “suporte e base de coerência das diferentes áreas de competência-chave” (Couceiro e Patrocínio, 2002, p. 17) que estas temáticas transversais vão assumindo de curso para curso, ao longo dos quatro anos, sobretudo ao nível do discurso produzido no circuito institucional, não será alheia a frequente e progressivamente mais profunda reflexão, em actas registada, sobre as suas formas de existência nos desenhos curriculares. Das iniciais “dúvidas sobre a adequação dos conteúdos curriculares com os temas de vida” [D.CC1.1], susceptíveis de explicar a escassa presença inicial de referências aos Temas de Vida, nos registos analisados, passa-se, como foi já referido, à sua quase total assunção como elemento estruturador da acção curricular, inclusivamente na avaliação. Desta sustentação só podem resultar práticas mais contextualizadas e, porque é a elas que os formandos e as formandas hoje atribuem o seu crescimento, verdadeiramente significativas.

Sendo do conjunto que resulta, afinal, o sentido de tudo, como dirá um dos formandos, ainda assim, deve dizer-se que (apesar dos trabalhos de projecto, do trabalho



colaborativo, das resoluções de problemas pessoais e colectivos, do posicionamento dos formandos não como 'alunos', mas extensões deles mesmos em novas situações, do papel dos recursos de cada um e dos seus como tão ou mais importante que alguns 'conteúdos') são pouco expressivos, neste conjunto, os investimentos, por um lado, nas competências desenvolvidas (e não em desenvolvimento) no módulo Aprender com Autonomia, e, por outro lado, em práticas de avaliação verdadeiramente formativas. Até que ponto os formandos e as formandas foram desenvolvendo a consciência das eventuais diferenças entre as suas situações de entrada e de saída (apesar do crescimento e conquistas sempre afirmadas) e dos caminhos a seguir para, noutros lugares, construir outras aprendizagens são perguntas que a partir dos dados analisados ficam sem resposta, ou não, conforme pensemos que o silêncio também tem o seu significado.

As características identificadas nas práticas declaradas – diversidade e dispersão de saberes e de procedimentos, mas também as formas da sua distribuição e partilha em interacção com sujeitos, ferramentas, recursos, tecnologias; saberes e práticas muitas vezes tácitos, isto é, construídos no quotidiano e regularmente difíceis de serem verbalizados, saberes profundos e especializados, mas também quotidianos e populares; saberes construídos em redes sociais – permitem ver estes Cursos EFA como 'espaços de afinidade' (Gee, 2004), nos quais as pessoas ali reunidas por objectivos e interesses comuns constroem saberes a que dão significado. Será por isto, também, que de entre muitas, é a dimensão afectiva que emerge como a de maior relevância nesta formação.

Se é esta natureza eclética e híbrida que acaba por dar identidade a tais espaços e, por isso, nela se devendo investir como forma de criação de condições para a construção de itinerários de vida mais felizes, uma outra forma de hibridismo, aqui identificado, deve ser objecto de particular atenção: a que resulta das tentativas, bem intencionadas terá de se reconhecer, do mascaramento afinal daquilo que a escola não tem de melhor.

## **ESTUDO IV**

### **EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: OLHARES SOBRE O VIVIDO**

*Rui Vieira de Castro, Amélia Vitória Sancho e Paula Guimarães*

Enquanto participantes nos Cursos EFA, os formandos são posicionados e posicionam-se num processo que pode envolver a sua reconstrução como sujeitos. Finalizado o processo da sua admissão, passam a habitar um *novo* espaço, o seu tempo passa a estar organizado de uma outra forma, o seu quadro de relações interpessoais passa por alterações por vezes significativas, são situados num novo universo de significados.

Esta nova experiência em que se inscrevem e são inscritos os formandos transporta consigo algum potencial de transformação do seu modo de olhar o mundo, de olhar os outros e de olhar para si e para os outros no mundo. Quais os aspectos mais significativos deste processo? Como se representam a si os formandos? Como são representados por aqueles que com eles mais directamente interagem no processo de formação, formadores, mediadores, empregadores? Como evoluem estas representações? Estas perguntas podem gerar uma abordagem capaz de iluminar aspectos centrais do processo educativo e formativo ao colocar sob o foco analítico os sujeitos da formação e os processos de transformação pessoal e social.

A resposta à pergunta matricial “Como se constrói e é construído o sujeito em formação?” é, neste contexto, evidentemente relevante ao explicitar o objectivo de caracterizar práticas e processos educativos como aqueles que se desenrola(r)am na Associação.

Tendo presente este propósito, adopta-se neste estudo uma estratégia que envolve a análise de vozes que, a partir de diferentes lugares de produção, nos devolvem versões sobre o formando em *construção*, versões que, articuladamente, se procura caracterizar e interrogar criticamente. Começa-se por apresentar sucintamente os procedimentos metodológicos adoptados; passa-se, depois, a uma análise dos discursos sobre os formandos e o seu processo de formação, produzidos pelos próprios formandos, e por mediadores, formadores e empregadores; conclui-se o exercício com uma leitura integrada e crítica dos principais tópicos que foi possível reconhecer.

## 1. ITINERÁRIOS DE ANÁLISE

Os dados que neste texto constituem o principal objecto de análise resultaram, em primeira instância, de entrevistas efectuadas a formandos de Cursos EFA levados a cabo pela Associação entre 2001 e 2005. Os formandos inquiridos (cinco mulheres e cinco homens) tinham idades compreendidas entre os 21 e os 45 anos; nove deles haviam concluído com sucesso o processo formativo em análise, tendo sido, em consequência, certificados<sup>25</sup>.

Os dados resultantes das entrevistas realizadas aos formandos foram complementados com dados gerados a partir de entrevistas realizadas a três mediadoras, a nove formadores que, no intervalo de tempo em análise, desenvolveram a sua actividade na Associação e a três empregadores cuja actividade se articulava com as práticas de formação da ATAHCA.

Produzidos a partir de diferentes posições, estes dados permitiriam engendrar:

- a. representações dos formandos sobre os Cursos EFA e sobre si próprios enquanto sujeitos de um percurso específico, possibilitando a re-construção de alguns aspectos de vida, por si reconhecidos como significativos, relacionados com as acções em análise;

<sup>25</sup>A opção por entrevistar um adulto não certificado, num contexto em que, de acordo com os dados da própria Associação e as informações contidas em diversos relatórios de avaliação, o número de formandos nesta circunstância é pouco expressivo, radica no facto de termos considerado que a versão da formação produzida poderia eventualmente constituir um contributo relevante para o conhecimento de problemas e constrangimentos na formação relevantes para a análise.

- b. representações de mediadores, formadores e empregadores sobre circunstâncias e trajectos de formação, permitindo clarificar zonas de sombra e evidenciar novos sentidos para a acção dos sujeitos que os protagonizavam, acrescentando significados ao modo como estes olhavam para as suas vidas, para a sua condição.

Em alguns casos, estas entrevistas foram realizadas em momentos já razoavelmente distanciados daquele em que teve lugar a frequência dos cursos; noutros casos, esse tempo era mais curto. O grau de familiaridade com práticas de formação era variável entre os sujeitos entrevistados. As experiências de vida, apesar da localização dos entrevistados no quadro de um determinado perfil, são díspares, com inevitável impacto na própria forma de relação com o entrevistador e a situação de entrevista.

Se não outras, pelo menos estas circunstâncias de produção discursiva seriam suficientes para se relativizar qualquer perspectiva de objectivação das representações sobre a formação e seus agentes que se procura estabelecer e caracterizar. Assumidamente o que aqui se visa, com as limitações decorrentes do antes assinalado, é a geração de versões dos sujeitos da formação, produzidas seja pelos próprios formandos, seja pelos formadores, mediadores e empregadores.

As entrevistas seleccionaram, entre outros, tópicos como as características dos formandos, os cursos frequentados<sup>26</sup>; o processo formativo e os seus significados para aqueles que neles participaram, as formas de inscrição no processo formativo e as transformações verificadas, no plano pessoal e no plano social (ver, em Anexo, Guião das Entrevistas).

Sendo semi-estruturadas, as entrevistas incluíam questões sobre as quais todos os entrevistados, no interior de cada grupo (formandos, mediadores, formadores) se manifestaram, tendo em alguns momentos sido suscitadas outras, no sentido de clarificar aspectos entendidos como pelo entrevistador como não suficientemente explicitados.

Como antes referimos, as entrevistas visavam obter respostas que, no momento da análise, pudessem ser comparadas e confrontadas, de modo a construir um *mapa*, no qual os formandos e as suas histórias se constituíssem como pontos de partida, mas também pontos de chegada. O caminho percorrido permitiu identificar lugares de confluência e lugares de distanciamento entre as representações geradas, que foram organizados em três tempos: o momento anterior à frequência do Curso EFA, postulando-se uma relação entre as categorias *vida vivida e vida projectada*; o tempo do curso, envolvendo as categorias relações com os outros e relações com os saberes, e o tempo posterior ao curso, com expressão no plano das *atitudes*, dos *saberes* e das *práticas formativas*.

Nesta perspectiva, o tempo foi instituído como eixo estruturador da análise. Trata-se, porém, de um *tempo reconstruído* através da definição de dois momentos – o tempo em que se inicia a formação e o tempo em que se conclui a formação, operação dotada

<sup>26</sup>Os cursos frequentados pelos formandos inquiridos tinham sido levados a cabo entre 2001 e 2005. Eram cursos em áreas tão distintas quanto o comércio, o apoio social e à comunidade, equipamentos e sistemas informáticos.

do grau de arbítrio que a suspensão do tempo sempre envolve – mediado por um tempo intermédio, o tempo da formação, um tempo cuja inevitável compactação não deixará de envolver algum risco de redução da complexidade dos processos experienciados.

Esta opção arrasta consigo uma concepção linear do tempo, que nem sempre se constituiu no esteio sobre o qual os sujeitos narraram as suas *versões*. De facto, as falas recolhidas correspondem a fragmentos do vivido, sendo em muitas situações difícil destrinçar acontecimentos anteriores e posteriores à frequência no curso, facto que tornou ainda mais complexa a organização destas narrativas. Ainda assim, pensamos que a leitura das entrevistas nestes três tempos - *o antes*, *o durante* e *o depois* da formação –, com a preocupação de recuperar memórias, selectivas e afectivas, relativas aos cursos em análise, revelou-se particularmente produtiva.

## **2. OS FORMANDOS À ENTRADA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO: A NARRATIVA DO DÉFICE**

A análise de um processo educativo, a identificação dos efeitos que eventualmente dele decorrem, a compreensão das práticas nele desenvolvidas, são tarefas que podem aproveitar do reconhecimento do termo *a quo* do próprio processo tal como ele é representado por aquilo que o formando *era* no momento em que iniciou o seu percurso.

Que representações produz o formando de si próprio quando toma como objecto esse tempo inaugural? Como é que os outros, designadamente, os formandos, as mediadoras e os formadores, o recordam nesse momento inicial? Estas são questões que orientam a análise a que a seguir se procede, resultado de um exercício particular que, não sendo certamente o único possível, foi aquele que nos pareceu mais apropriado, de acordo com os objectivos que estabelecemos.

Nas entrevistas realizadas aos formandos, relativamente ao modo como estes se representavam antes de terem frequentado os Cursos EFA, é possível identificar dois tópicos maiores: a *vida vivida*, privilegiando dimensões como o emprego e a formação e a perda de significado de certos modos de vida; e a *vida projectada*, valorizando sobretudo a dimensão do trabalho.

### **2.1. A VIDA VIVIDA: SINAIS DE DESCONTINUIDADE**

A marcação da condição de “desempregado” é muito evidente na apresentação que de si fazem os formandos aquando da inscrição nos cursos, uma opção que, em diversos casos, surge associada a descontinuidades nas áreas de actividade profissional:

*Antes de vir tirar o curso, estive um ano desempregado. [...] Cheguei a trabalhar numa charcutaria e numa boutique aqui em Vila Verde. Eram outros trabalhos que não tinham nada a ver com a informática [área do curso frequentado] [E(FDO)10]*

Se a relação dos formandos face ao emprego sugere descontinuidades, resultado da multiplicidade dos trabalhos executados, nem sempre relacionados, mesmo em termos de actividades complementares, a relação face ao trabalho é marcada pela instabilidade. Tanto a descontinuidade face ao emprego, como a instabilidade face ao trabalho aparecem associadas, não só pelos formandos, mas também pelos profissionais da Associação, à falta de habilitações escolares e de qualificações profissionais, entre outras.

A ausência de certificação e de “qualificações” surge relacionada com trabalhos precários e indiferenciados, ligados à agricultura, sazonal ou à jorna, à indústria e aos serviços. Muitas destas actividades aparecem marcadas por um frágil reconhecimento social, mais evidente ainda quando são de natureza doméstica e levados a cabo por mulheres que cuidam das suas famílias, mais ou menos alargadas, e das suas casas. Estas características presentificam-nos percursos (profissionais) intermitentes, fracturados, adiados ou até frustrados, em resultado de múltiplas formas de *luta pela vida* e de *fazer pela vida*.

Esta relação de *descontinuidade* face ao emprego e ao trabalho alarga-se ao ensino e à formação. Aliás, em alguns casos, é estabelecido explicitamente um nexó entre a fragilização da relação com a escola e a posterior enfraquecimento da relação com o emprego:

*[...] nós com 14 anos queremos é saber dos amigos, de faltar às aulas; não queremos saber daquilo para nada [...]. Depois com o passar dos anos deparamo-nos com a dificuldade para encontrar emprego; sem escolaridade é muito complicado. [E(FDO)1]*

Tendo conhecido a escola ainda enquanto crianças e/ou adolescentes, muitos dos formandos não guardavam desses tempos recordações positivas, por razões que se prendiam seja com os conteúdos abordados, seja com os métodos de ensino privilegiados:

*Nunca fui bom aluno a Português. Foi sempre uma disciplina que eu na escola punha de parte. [...] Chumbei no 9º ano. [...] Começava o ano, eu punha três disciplinas de parte... três eram para brincar e o resto era para estudar... depois chegava ao último período: a uma delas eu tenho que me safar. [E(FDO)8]*

O quadro de relações que assim se desenha com os contextos e as práticas de educação e formação talvez possa explicar a relação débil que os formandos afirmam possuir com o curso cuja frequência iniciam. Embora a formação pareça estar razoavelmente publicitada, em Portugal, na actualidade, dado até o elevado número de cursos e acções de formação que são propostos aos adultos, as entrevistas revelam frequentemente o desconhecimento dos formandos quanto aos princípios e às características a que obedeciam os cursos.

Esta dissonância, efeito certamente de múltiplas causas, da parca informação

prestada a estas pessoas pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, para o caso dos desempregados, pelos serviços de Segurança Social, para aqueles que eram beneficiários do Rendimento Social de Inserção, ou ainda pela própria Associação nos meios de divulgação que adopta, aparecia reforçado pelo desconhecimento, à partida, da constituição do grupo de formação, dos formadores, das mediadoras e da própria Associação, enquanto espaço educativo e formativo:

*Porque é assim, nós vimos para aqui e não sabemos ao que vimos. Sabemos que é para fazer um curso, não sabemos as pessoas que vamos encontrar aqui. [E(FD)1]*

Esta situação, reconhecida também pelas mediadoras e pelos formadores, não é evidentemente desarticulável da imersão em lugares e *modos de vida* diferentes daqueles que até então tinham estruturado as suas vivências:

*Havia pessoas que não sabiam, não tinham ideia sequer do curso a que se candidatavam, porque é que se candidatavam. [E(M)3]*

A vinculação forte àqueles *modos de vida*, mais evidente em adultos que, por diferentes motivos se encontravam menos integrados socialmente, traduzia-se em muitas circunstâncias na desmotivação e no desânimo, apontadas por diversos formandos e pelos profissionais da Associação.

*Muitos quando vêm, vêm desmotivados. Normalmente são pessoas desempregadas – uns de curta duração, outros de longa duração e vêm desmotivados. [E(FR)4]*

Nestas circunstâncias, nem sempre o acesso à formação decorre de uma ruptura pessoalmente assumida com as condições da existência, dando corpo a uma vontade própria de reorientação de projectos de vida. A motivação para um tal passo pode residir na imposição de frequência dos cursos por parte de entidades como o Instituto de Emprego e Formação Profissional e a Segurança Social; neste cenário, os formandos sentem-se obrigados a permanecer na Associação de modo a garantir certos benefícios financeiros, nomeadamente a bolsa de formação:

*O curso não lhes é dado como a melhor maneira possível, mas sim como uma imposição. [...] O utente acaba por deixar de ser beneficiário de uma prestação social para passar a ser beneficiário de uma bolsa de formação. [E(M)2]*

assumida prioritariamente como modo de assegurar recursos financeiros, em detrimento da exploração das potencialidades educativas e formativas dos cursos. Este facto suscita leituras críticas por parte dos próprios formandos: *há muita gente que se aproveita destes cursos, porquê? Porque são pagos. [...] Vou para lá, deixa-me andar; ao fim do mês ele cai, quero lá saber.* [E(FDO)1]

É porém no discurso das mediadoras que se revelam mais agudamente os efeitos perversos da existência de bolsas de estudo que, se são valorizadas positivamente, aparecem igualmente associadas a formas de inserção nas práticas educativas pouco orientadas para a exploração do leque de possibilidades que são oferecidas:

*Alguns vêm só pela bolsa de formação. Muitas pessoas colecionam cursos. [...] O curso para alguns é para obter o salário ao fim do mês e não se esforçam por muito que se fale com [eles], é preguiça pura. [...] Formação só pela bolsa e colecção de cursos só para terem a bolsa.* [E(M)1]

## **2.2. A VIDA VIVIDA: PERDAS DE SIGNIFICADO**

Os formandos dos Cursos EFA em análise eram, a priori, identificados como pessoas que corriam riscos de exclusão social. Integrando-se em grupos sociais desfavorecidos com particulares dificuldades de acesso ao mercado de trabalho<sup>27</sup>, de acordo com os critérios estabelecidos pelo POEFDS e pela Direcção-Geral de Formação Vocacional, estas eram pessoas que tendiam a olhar para o *passado*, para o tempo anterior à frequência no curso, como um tempo negativamente marcado, caracterizado pelo isolamento social, pela baixa auto-estima, pela falta de autoconfiança, efeito, por vezes, de problemas familiares graves ou da experiência de rupturas psicológicas em resultado de dificuldades económicas e sociais vividas:

*É assim: eu quando «vim para o curso, a minha vida andava mesmo assim. Sei lá! Nem me importava de muitas coisas, não queria saber mesmo... às vezes, até sair de casa, conviver com outras pessoas...* [E(FDO)7]

*Eu vinha de uma situação... de uma situação social terrível... tomo medicamentos para a ansiedade, pânico, etc. Depois as coisas começaram a correr mal, muito mal. A situação era péssima em termos financeiros; quando se chega a um ponto de ser a esposa a ganhar para todas as despesas, é muito difícil. Pensar que não se pode dar nada aos filhos... se nós homens [...]. O homem, penso eu, sente-se mais mal, em não poder contribuir, realmente, em nada! Em nada para casa! Eu cheguei, muitas vezes, a querer ir tomar café e a não ter dinheiro para um café. Isto é muito real!* [E(FDO)6]

<sup>27</sup>Relativamente aos destinatários das acções do Eixo 5 Promoção do Desenvolvimento Social, e em particular para a medida 5.3, é referido no portal do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social que na categoria de “pessoas desfavorecidas” incluem-se jovens em risco, toxicodependentes, minorias étnicas e culturais, sem abrigo e pessoas que cumpram ou que tenham cumprido penas ou medidas judiciais privativas ou não de liberdade. Outras categorias são ainda enunciadas, como mulheres em situações vulneráveis ao desemprego ou com dificuldade de inserção, designadamente devido a situações de violência doméstica, bem como beneficiários do Rendimento Social de Inserção e desempregados de longa duração (cf. [www.poefds.pt](http://www.poefds.pt), visitado a 14/03/2007).

Diagnóstico semelhante a este era partilhado pelas mediadoras e pelos formadores, que, por tal, perspectivavam em muitas circunstâncias o seu trabalho num quadro assistencialista e de apoio psicológico:

*Alguns têm mesmo vontade de aprender [...]. Aqui encontram um espaço onde são bem tratados no sentido em que as pessoas lhes dão atenção e alguns é o que precisam [...]. Gostam de falar, de desabafar, precisam de falar da vida deles... [E(FR)8]*

*Muitos deles são muito vulneráveis, muito fragilizados e, depois, com uma limitação em termos de horizontes, de abertura. [E(M)3]*

O retrato que assim se produz surge, na voz de mediadores e formadores, ancorado em indicadores “objectivos” como o desemprego, a falta de qualificações, o isolamento físico, o quadro de relações sociais ou o género:

*São pessoas normalmente desempregadas de longa duração, sem grandes habilitações escolares, isoladas, muitas vezes, em meios muito fechados; quase todas mulheres. [E(M)3]*

Contudo, ao lado destes dados *objectivados* aparecem outros elementos de caracterização de ordem psicocognitiva, *menos objectivos* e mais sensíveis a apreciações de natureza moral e ética, que, em qualquer caso, contribuem para uma representação que valoriza sobretudo o que está em “falta”:

*[São pessoas] com problemáticas muito especiais, com um perfil muito depressivo, mulheres, muitas vezes, alvos de maus tratos... Muitos deles são vulneráveis, muito fragilizados. [E(M)3]*

*Há pessoas que estão em casa há 20 anos. Deixaram de estudar, casaram, tiveram filhos e a vida deles ficou naquilo. [E(FR)8]*

Estamos, pois, perante uma leitura do percurso de vida dos formandos que tende a acentuar os défices, as ausências e as carências - *as pessoas quando surgem com as suas dificuldades, os seus problemas, as suas limitações, ou dúvidas [E(M)3]* -, produzindo-se, no extremo, uma representação fortemente redutora dos sujeitos:

*[...] as pessoas são muito limitadas... em termos de riqueza curricular [...] Quando chegam aqui são muito submissas... não sabem de muitos direitos que têm, por exem-*



*plo, em termos de cidadania ou mesmo em termos de linguagem, não sabem escrever uma carta, não sabem ler, quanto mais escrever. [E(M)3]*

Este tipo de diagnóstico é particularmente inesperado quando nos encontramos perante quadros de formação que explicitamente envolvem o reconhecimento dos saberes desenvolvidos ao longo da vida, aliás objecto de análise e de trabalho no processo de reconhecimento e validação de competências.

### **2.3. A VIDA PROJECTADA: MUDAR DE VIDA**

É neste cenário, contraditório, que pode emergir a urgência de olhar para a formação enquanto caminho para aceder ao trabalho útil, respeitado, dignificado, seguro e estável, que permita a estes adultos projectarem o que aparece designado como *mudar de vida*. Neste sentido, a frequência do curso era acompanhada por uma *vida projectada* na qual o emprego e o trabalho se combinavam, numa ligação que aos olhos dos formandos poderia permitir antecipar uma vida renovada. À entrada no processo de formação pode então ser associada uma oportunidade de transformação efectiva, de mudança de um estado de negação para uma condição melhorada.

Os formandos perspectivavam o tempo anterior ao da frequência do Curso EFA como um tempo em tensão com o que poderiam posteriormente vir a vivenciar. A relação anterior com o emprego e com o trabalho, o posicionamento relativamente à escola, à formação e à educação e os sentimentos de défice que assumiam, em resultado de *vidas de risco*, numa sociedade ela própria de risco (Beck, 1999), apareciam como pano de fundo contra o qual, verificadas as circunstâncias adequadas, se poderia perspectivar uma *vida projectada* outra na qual o emprego e o trabalho se complementavam e as competências desenvolvidas, quer fossem estas de natureza cognitiva, prática ou sociais, seriam valorizadas. Neste sentido, os cursos representavam uma promessa de uma vida melhor, a possibilidade de se *ganhar uma nova vida* (para a qual a bolsa de formação contribuía largamente), mas também, e desde logo, um horizonte de vivências significativas no plano pessoal e social.

## **3. OS FORMANDOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO: A VALORIZAÇÃO DOS PROCESSOS E DOS SABERES**

Um dos aspectos mais significativos nos relatos dos formandos acerca do tempo de formação, do ser formando, é a capacidade de presentificação desse tempo: *Eu lembro-me de tudo. Tudo, tudo, tudo... desde o começo até ao fim do curso [E(FD0)1]*. Nas narrativas produzidas encontram-se frequentemente episódios considerados particularmente significativos para os formandos e para as suas vidas. Este facto é tanto mais impressionante quanto, como acima referimos, as entrevistas foram realizadas algum

tempo depois de os cursos terem sido concluídos, havendo em alguns casos mais de um ano de intervalo entre o momento de interacção com estes adultos e o período em que frequentaram os cursos.

Talvez esta capacidade de presentificação do tempo da formação se relacione com novas perspectivas que o curso parecia abrir, seja ao nível de novos espaços de sociabilidade, seja ao nível das possibilidades de inserção no mercado de trabalho. De facto, entre os aspectos mais valorizados no desenvolvimento do processo formativo, destacam-se aqueles que estavam relacionados com a *experiência convivial* e com a aquisição, ou o aprofundamento, de *saberes* de natureza social, escolares e profissionais. Saberes adquiridos a propósito dos quais se enfatizam os processos da sua construção, valorizando-se as finalidades das acções pedagógicas, os aspectos intersubjectivos e as próprias formas de relação com os saberes.

### **3.1. SOBRE A FORMAÇÃO: LIÇÕES DE VIDA**

A apreciação dos formandos sobre o processo de formação valoriza, em primeira instância, e de uma forma quase sistemática, os aspectos relacionais associados seja às práticas directamente educativas seja às que caracterizam o espaço de formação, envolvendo os parceiros de formação (muitas vezes desconhecidos no momento em que se iniciava o curso), adultos com distintas histórias de vida. O novo quadro de relações interpessoais em que os sujeitos se envolviam permitia-lhes um outro olhar sobre a vida, perspectivando a realidade no que esta tinha de melhor e de menos bom, num processo que era designado por alguns por uma *lição de vida*.

*[...] no curso éramos catorze formandas e eu era a mais nova. Porque eram todas senhoras casadas, já tinham uma experiência de vida fantástica e eu, e outra colega minha, porque éramos as mais novas, fomos aprendendo algumas coisas com essas pessoas. [...] depois descobrimos afinidades com algumas pessoas (com outras não), mas sempre nos demos muito bem e... acho que as duas partes foram fundamentais para nós termos uma "lição de vida" [...]. Fiquei numa turma com pessoas fantásticas e que tinham passado por problemas na vida delas (porque a vida nem sempre é fácil) e acho que aprendemos um bocadinho com isso. [E(FDO)1]*

Este conhecimento da vida e do mundo, mediado pelo conhecimento dos outros, surge também como efeito do trabalho realizado pelas mediadoras e pelos formadores, de criação de um ambiente no qual a interacção e a partilha de experiências eram importantes:

*[...] aquilo que para mim realmente faz desta casa um local especial é o ambiente*

*familiar que as pessoas lhe conseguem dar, é o espírito que se vive aqui dentro. Porque as pessoas que cá trabalham e que continuam cá a trabalhar [...] reúnem uma série de qualidades que permitem dar esse espírito à formação que aqui é dada. São pessoas simpáticas, preocupadas; conseguem-nos transmitir força. [E(FDO)4]*

Esta é, de resto, uma estratégia educativa assumida explicitamente no sentido de esbater as diferenças entre os formandos, constituir grupos coesos e permitir o posterior desenvolvimento do processo formativo. A relação com os formandos é particularmente valorizada pelas mediadoras. Ao reconhecerem que estes grupos eram marcados pela heterogeneidade de histórias de vida, pela diversidade de percursos educativos e formativos, pela variedade de problemas e de necessidades sentidas, as mediadoras apostavam no desenvolvimento de um trabalho centrado nos formandos enquanto pessoas e nas suas competências sociais:

*Havia pessoas que a partir de determinada altura, mais do que a bolsa, também era pelo convívio, por saírem de casa, por estarem ali a desenvolver em outro aspecto da vida. Eu acho que essa é a educação e formação de adultos, não são só as competências educativas; trabalhar-se também as competências sociais. [E(M)2]*

A coesão era em muitas circunstâncias conseguida pelo desenvolvimento de estratégias que pretendiam valorizar aspectos da vida dos formandos, resgatando-os da denegação a que mesmo pelos próprios eram votados:

*Os RVCs, muitas vezes, até eram empobrecidos porque as pessoas... vinham com uma bagagem... não que não tivessem competências, mas eles próprios, muitas vezes, até nem tinham verdadeiramente consciência dessas competências e dos seus saberes, não fazia sentido... para eles era uma coisa, assim, sem importância, que ninguém valorizava. [E(M)3]*

Neste sentido, a selecção de métodos pedagógicos capazes de motivar os formandos e de desenvolver atitudes positivas para com o trabalho formativo, de envolver os sujeitos de forma dinâmica nas aprendizagens, é vista como particularmente relevante:

*As sessões são dadas de maneira a incutir neles o gosto por aquilo que estão a aprender... [E(FR)5]*

*Trago sempre material para eles montarem, para eles perceberem. Para mexer sem ter medo de estragar, para perceberem o que é que fazem. [E(FR)8]*

Neste contexto, podem os formadores estabelecer um contraste com as práticas que são características do mundo escolar:

*O formador tem de ser criativo, tem de ser capaz de dar a volta e de ter uma envolvimento que nos outros sítios [na escola] não é necessário porque esta é outra realidade. [E(FR)2]*

Todavia, nas falas que recolhemos foi evidente que as relações intersubjectivas não excluía situações de desconfiança e conflitos, em particular quando alguns formandos progrediam mais rapidamente que outros. Apesar do trabalho desenvolvido pelas mediadoras e formadores, acontecia, por vezes, ser a coesão do grupo posta em causa, em resultado de diferentes ritmos e saberes de base. O diagnóstico que através destas entrevistas se produz nem sempre é isento de zonas de sombras, decorrentes, por exemplo, da verificação de “diferenças” que induziam a identificação de aspectos negativos inerentes ao próprio processo pedagógico e à progressão dos formandos:

*Claro que havia sempre aquelas intrigas, uns com os outros, porque, às vezes, havia uns que tentavam puxar mais por eles próprios e deixavam-nos para trás. [E(FD)3]*

*Porque cada uma teve as suas dificuldades à sua maneira, mas ao mesmo tempo havia sempre entreaduda entre todos, não é? Para os trabalhos, para várias coisas, eu lembro-me até que, às vezes eu até me sentia um bocadinho mal, porque eu é que passava os textos no computador, era eu que fazia os versos, era eu que fazia as despedidas; quer dizer, eu é que ficava à frente de tudo. [...] Mas é muito complicado porque as pessoas ficavam assim: “Ela é que faz tudo?” e, às vezes, é aí que se criam as tais rivalidades. [E(FD)1]*

### **3.2. SOBRE A FORMAÇÃO: LIÇÕES DE COISAS**

É, pois, num quadro de interacções sociais que os sujeitos tomam como significativas que são desenvolvidas formas específicas de relação com os saberes. A caracterização dessas formas emerge nas falas dos formandos, assim como nas dos mediadores e formadores que, naturalmente, enfatizam mais certas dimensões do que outras. Desde logo, a fase de reconhecimento de competências era vista como fundamental na valorização de formas particulares de relação com os saberes, no caso, de saberes constitutivos do capital próprio dos formandos:

*Começo primeiro por tentar saber o que é que eles sabem ou os conhecimentos ou as experiências que já têm, para depois construir a casa. [E(FR)3]*

entanto, ser entendido como um momento crítico, dado que envolvia outros modos de olhar para o passado, reequacionando-o:

*Quando nós entramos, fazemos o RVC e isso ajuda-nos a conhecer, se calhar, um bocadinho de nós próprios, porque vamos buscar coisas do passado e isso ajuda-nos um bocadinho a encontrar ali o nosso ponto de encontro para... [E(FDO)1].*

Este percurso de revisitação e de reatualização de saberes chega a envolver uma tomada de consciência que se torna condição fundamental para a construção posterior de novos saberes:

*Meti tudo no papel e então comecei a desenvolver mais... acho que fui buscar mesmo uma força interior quando não sabia que ela estava aqui. E a partir daí, comecei a ir buscá-la em todas as situações da minha vida... Foi o momento de arranque. É completamente o momento de arranque, porque nós aprendemos a viver com o nosso passado, mas a vivermos bem e a não vivermos revoltadas, para quem teve um mau passado. [E(FDO)1]*

A alteração das formas de relação com os saberes, assente na revelação do que nem sequer era imaginado, constitui o alicerce sobre o qual os formadores vão assentar o desenvolvimento das suas práticas:

*As pessoas dizem que não percebem nada de informática, que nunca na vida hão-de perceber... depois sentem-se bastante motivadas que vêm que são capazes. [...] Entraram como um determinado tipo de pessoas e saíram pessoas diferentes, pessoas mais ricas, pessoalmente, ganharam uma vida nova. [E(FR)7]*

Estas formas de relação com os saberes estruturam-se num quadro de relações pedagógicas que, ainda que decorram sempre num quadro de algum desequilíbrio no que às relações de poder e de controlo diz respeito, podem ter lugar em circunstâncias marcadas, nos relatos, por práticas colaborativas:

*Eu acho que aqui aprende-se coisas de uma forma melhor, sem ser tão brutal; porque lá fora a vida é complicada e aqui dentro acho que tornam um bocadinho as coisas mais fáceis, mais dóceis, mas que se aprende e sai-se daqui com uma força interior muito grande. [E(FDO)1]*

É neste quadro que os métodos e as estratégias que asseguram um efectivo envolvimento dos formandos na construção do saber são particularmente valorizados,

evitando-se as rupturas com a base material de referência, com os quotidianos dos formandos e as suas vidas:

*Fizemos imensos trabalhos que nos explicavam uma matéria inteira do que nós estávamos a trabalhar, à base de trabalhos, desenhos e coisas assim. [...] Com brincadeiras, com jogos, percebíamos tudo. O que numa escola normal para nós era mais complicado, porque passávamos o dia inteiro a ver números, a ver aquelas coisinhas todas, aqui não. A fazer desenhos, trabalhos, folhetos, coisas assim, aprendíamos a matemática de uma maneira diferente. [E(FD0)3]*

Nesta mesma linha, as mediadoras, afirmando a consciência dos percursos escolares desenvolvidos pelos formandos enquanto crianças e adolescentes, marcados pela imposição, afirmam o privilégio por abordagens pedagógicas activas:

*Tendo em conta que são grupos de pessoas que já deixaram a escola há muito tempo, que não têm hábitos de estudo, já não têm aquele hábito de estar numa sala de formação. Tendo que as sessões sejam activas e que eles intervenham muito [...] de forma a que eles deixem de estar ali, inibidos, de alguma forma que eles se libertem um bocado. [E(M)1]*

No desenvolvimento destas práticas colaborativas, de métodos pedagógicos mais activos e na procura de ligação aos quotidianos dos formandos, destaca-se o trabalho levado a cabo nos Temas de Vida, referido por alguns formandos, mas particularmente enfatizado pelas mediadoras e pelos formadores:

*Os formadores tentam ajustar os critérios que têm para trabalhar mediante o Tema de Vida que têm e, dentro dessa lógica, fazem aquilo que acham melhor: uma exposição, uma peça de teatro, uma visita de estudo, festas populares, etc. Não é fazer por fazer. Têm de ser coisas que não envolvam muitos custos, mas que [os formandos] aprendam alguma coisa, que lhes diga alguma coisa... que lhes faça sentido. [E(M)1]*

Ora, o desenvolvimento dos Temas de Vida apresenta melhores resultados quando os formandos se envolvem, desde logo, na sua selecção, na definição dos objectivos e na prossecução das tarefas definidas. De resto, a abordagem por competências choca com abordagens pedagógicas e disciplinares mais tradicionais e não se coaduna em muitas circunstâncias com a imposição de temáticas, nem sempre relevantes para os adultos.

*Compro uma revista que tem uns temas engraçados e eu julguei que eles iam gostar. Primeiro grande erro dos formadores! Cheguei à conclusão que era melhor serem eles a sugerir. Há pouco tempo, sugeriram o tema da gripe das aves e eu tenho uma irmã médica que é Delegada de Saúde que me deu uma data de material. Depois fizemos um teatro com uns animaizinhos que já estavam doentes, infectados e foi muitíssimo giro [...] Foi pena não se ter filmado... e devia ser publicitado – extravasou as expectativas. [E(FR)5]*

*Pesquisa de acordo com os Temas de Vida e com as solicitações deles e depois, diplomaticamente, eu vou pondo uns pozinhos que eu acho que eles precisam [...]. Às vezes aproveito a pedagogia do erro e naquele momento saio um bocado do tema de vida [...]. Uso um sistema que eles gostam muito que é com este Tema de Vida, o que é que eu aprendi? Quais eram as palavras ou as expressões que eu não sabia escrever, as palavras novas [...] Aparecem termos com os quais eles nunca se confrontaram e que depois aplicam e contextualizam bem e para mim isso é muito gratificante. [E(FR)5]*

A experiência associada ao convívio, ao ambiente e à coesão do grupo e processos de construção dos saberes, apoiados em práticas colaborativas e valorizando formas de relação com os saberes que assentavam na redescoberta de competências “escondidas” garantiam um terreno fértil para o desenvolvimento de saberes especializados. Entre estes sinalizam-se os de natureza mais escolar, nos quais o conhecimento formal se cruzava com os conhecimentos necessários para viver o quotidiano:

*E mesmo em Língua e Comunicação havia certas coisas que eu nunca tinha ouvido... como cidadania... agora já sei o que quer dizer... há muitas coisas que a pessoa ouve e nem sabe o que quer dizer. [E(FDO)7]*

São também referidos, a propósito, saberes de natureza profissional, valorizando-se o saber-fazer essencial para o acesso ao emprego:

*Os módulos de cuidados de higiene, saber tratar, acompanhar a pessoa idosa, saber vesti-los...essas aulas davam gosto. [E(FDO)5]*

Estes saberes eram particularmente enfatizados pelos formandos sobretudo quando permitiam a articulação com a formação profissionalizante e com o mundo do trabalho, e eram igualmente valorizados pelos formadores, em particular por aqueles que tinham a seu cargo módulos de Formação Profissionalizante:

*Existem pessoas que, ainda agora neste grupo que terminou, a nível escrito e oral, tinham algumas limitações; mas quando passam para o terreno do saber-fazer... do prático... as coisas mudam completamente... aí vem ao de cima a destreza manual, a destreza física que não são contempladas, por exemplo, nas sessões de Matemática para a Vida ou de Linguagem e Comunicação. [E(FR)3]*

Em síntese, perspectivando o seu percurso de formação, os formandos destacam as experiências ao longo do curso, na qual o convívio assumiu uma importância fundamental, efeito de estratégias de criação de um bom ambiente de trabalho e de coesão do grupo construídas pelas mediadoras e pelos formadores. Como afirmou um dos formandos,

*Nós entendemo-nos muito bem; há sempre um ou outro feitiço que não encaixa muito bem, mas de resto não houve problema nenhum e ficamos todos amigos, de vez em quando lá há um telefonema ou um café. Eu também era o mais velho, pelo menos metade dos alunos estavam na casa dos vinte anos; mas mesmo assim, eu fiquei amigo deles todos e continuamos a encontrar-nos. [E(FDO)6]*

Uma vez que os formandos possuíam histórias de vida diferenciadas, o esforço de constituição de um grupo, que partilhasse valores e objectivos, era assumido como uma tarefa central para os profissionais ligados à Associação, esforço este identificado pelos formandos nas entrevistas efectuadas.

Inevitavelmente, em certos momentos surgiam conflitos, decorrentes das diferenças entre os formandos, que podiam levar os formadores a optar por métodos e estratégias didácticas que valorizassem a normalização dos processos de formação. Este terá sido um facto referido pelos entrevistados, esta terá sido provavelmente uma tentação inevitável, em resultado ainda da formação inicial e da experiência anterior de alguns destes profissionais, que assentava quase sempre em modelos escolares e práticas pedagógicas muito diferentes daqueles que eram oficialmente propostas para estes cursos. Mas, mesmo que em certos momentos aqueles tenham apostado em estratégias mais individualizadas, porque *Nem todos [os formandos tinham] o mesmo nível de conhecimentos. Tem que se ter mais atenção individual, muito particularizada* [E(FR)8], é de acreditar que rotinas longamente sedimentadas sejam quebradas com alguma dificuldade. Assim, no que concerne às finalidades da acção pedagógica, desde já porque estas raramente foram referidas nas entrevistas, quer por mediadoras, quer por formadores, é de interrogar a efectiva construção de percursos individuais de formação, adequáveis aos formandos, às suas histórias, necessidades e aos seus problemas. Parece aliás que se registava uma preocupa-



ção maior com o encaminhamento do grupo no seu todo, através das escolhas em termos de métodos e estratégias pedagógicas e da promoção de práticas colaborativas, mais consentâneas com o Referencial de Competências-Chave e as orientações pedagógicas dos cursos, num caminho constituído por etapas consecutivas que os formandos deviam ir ultrapassando:

*É ao estar ali nas aulas que eles conseguem atingir aquelas competências e isso, no caso da informática, é saber se eles conseguem chegar àquele patamar para se poder passar para o patamar seguinte. [E(FR)8]*

Neste domínio, o processo de reconhecimento e validação de competências terá certamente contribuído para que os formandos passassem a olhar para si próprios e para as suas vidas de forma diferente, pois como disse um dos formandos, [...] *desde que vim para o curso, [a minha vida] mudou. Comecei a abrir-me mais [...] mesmo com as colegas, foi uma coisa...Ajudou-me muito a superar aquela dor que eu tinha... ajudou-me muito nisso. [E(FDO)7].*

#### **4. OS FORMANDOS NO FINAL DO PROCESSO DE FORMAÇÃO: DA CONSTRUÇÃO AO CONSTRUÍDO**

O olhar sobre os efeitos da formação, focalizando, portanto, o final do tempo formativo e os seus prolongamentos no quotidiano dos sujeitos tende a relevar a transformação como marca maior. Esta transformação atravessa as formas de relação relatadas dos sujeitos consigo próprios e com o mundo, com o mundo social e com o mundo do trabalho, o conteúdo do seu capital de saberes, as formas de relação com os contextos de educação e de formação e com as práticas que neles têm lugar.

##### **4.1. NOVOS MODOS DE SER**

O domínio que se convencionou chamar do “ser”, envolvendo as atitudes, as crenças, os comportamentos, é aquele que mais imediatamente é convocado quando se consideram os efeitos da formação. As representações disponibilizadas permitem distinguir, como lugar de transformação maior, o “saber-ser” e o “saber-estar” com os outros, sejam estes os parceiros de formação, os profissionais da Associação ou outras pessoas:

*[...] nós entramos aqui em baixo, completamente em baixo e saímos daqui em cima. Porque acho que já nos sentimos mais preparadas para enfrentar... quando entramos aqui, acho que não, vimos com a nossa auto-estima em baixo porque muitas portas foram-nos fechadas. Quando saímos daqui já estamos mais elevadas, mais preparadas, mais confiantes, mesmo em nós próprias. [E(FDO)1]*

Outras mudanças, relacionadas agora com o acesso a novos modos de fazer, que podem envolver a superação das capacidades que os formandos achavam que tinham quando iniciaram o processo formativo, são também relatadas:

*[...] acho que até eu própria consegui ultrapassar as minhas próprias expectativas. Porque nunca pensei que fosse tão bom. Se calhar eu tenho capacidades que estavam ali escondidas e que consegui puxar por elas. Isso é ótimo. [E(FD0)1]*

Transformações deste tipo podem ter efeitos nos actos mais simples, mas não menos significativos, do quotidiano:

*[...] não conduzia e como vim para o curso e como tenho de trabalhar e trabalhamos por turnos, tive que me aventurar e começar a conduzir. Tinha carta... tinha carta mas não conduzia; estava em casa e não precisava de conduzir. Nesse aspecto, tive de me aventurar. [E(FD0)5];*

*Aprendi a saber estar em qualquer sítio público, mais sossegada, mais calma [...] Aprendi a ser educada, a estar num sítio público. Posso dizer que cresci bastante... Aprendi muito com toda a gente daqui. [E(FD0)3]*

Estes relatos apresentam elevados graus de congruência com os que são feitos por mediadores e formadores, em que também o impacto da formação ao nível das atitudes é valorizado, relevando-se o desenvolvimento de novos olhares sobre si e sobre os seus mundos, assim como o reforço de convicções de que algo nas suas vidas poderia mudar. Alguns formadores afirmavam que os formandos tinham ganho autonomia, espírito de iniciativa e crítico em resultado da frequência dos cursos.

*[...] ao fim daquele tempo, vê-se a diferença nas pessoas. Nota-se muito mais neles. Eles têm outra auto-estima. Às vezes até no vestir. [...] Às vezes, não é só a maneira como abordam as coisas. O tratamento directo às pessoas é muito mais... diferente. [E(FR)8]*

*Também se nota neles o à-vontade com que falam com as pessoas, nos mais diversos graus hierárquicos... a auto-valorização... têm uma postura mais consciente daquilo que sabem. Dizem as coisas e emitem uma opinião de uma maneira muito mais... muito mais concreta, muito menos titubeante. Eu acho isso extremamente positivo. [E(FR)5]*

*Eu costumava dizer "eles entravam para cá de uma forma e saíam de outra". Parecia que desabrochavam, não é? Tornavam-se pessoas completamente diferentes, mui-*

*to mais autónomas, muito mais desenrascadas, com espírito de iniciativa, muitas vezes com outro espírito crítico. [E(M)3]*

Estas transformações são representadas, por vezes, como uma descoberta de uma nova realidade para os próprios formandos, por vezes também de descoberta de si, conferindo ao processo formativo uma tónica de auto-revelação:

*[...] já ouço muitas vezes a televisão e agora sei o que é que quer dizer. Há muitas coisas que uma pessoa ouve e nem sequer sabe o significado delas, não é? Agora é diferente. Não quer dizer que já perceba tudo, mas muitas coisas já não me passam ao lado. [E(FD0)7]*

#### **4.2. OS NOVOS SABERES**

Se os efeitos do processo formativo aparecem sobretudo associados a mudanças do “ser” e do “ser relacional”, é verdade que também é relatada a aquisição de conhecimentos que permitiam alargar o universo dos saberes disponíveis, sejam eles de natureza mais escolar, ligados sobretudo à formação de base, sejam de natureza profissional, no âmbito da formação profissionalizante - *Estes cursos ensinam muito bem as pessoas. Tudo o que sei, aprendi aqui. [E(FD0)2]*

Uma vez mais, um diagnóstico congruente pode ser encontrado nas falas dos formadores que vão sinalizando as novas aquisições realizadas pelos formandos:

*É comum apanharmos pessoas que dizem que não percebem nada de informática, nunca na vida hão-de perceber, porque aquilo lhes faz uma confusão terrível e depois... sentem-se muito motivadas quando, de facto, vêm que são capazes. [E(FR)7]*

Nas condições que garantem estas novas aquisições, a atitude dos formandos é considerada de particular importância:

*Estes formandos são muito motivados, eles têm a ânsia de aprender que nós não encontramos em mais nenhum sítio [...]. Sendo eles muito básicos em termos cognitivos, conseguir ajudá-los e fazer com que acreditem que são capazes, incutir-lhes essa confiança [...] pode demorar um bocadinho, mas conseguem. [E(FR)2]*

Deve, em qualquer caso, notar-se que nem sempre estas aquisições são claramente identificadas e explicitadas pelos próprios formandos, uma vez que, afirmando com alguma frequência que, no final do processo, tinham outros saberes, que se sentiam “pessoas novas”, não era evidente em que consistia essa alteração.

*Uma pessoa sai daqui com um nível de escolaridade superior, passa por uma experiência destas, convive com pessoas de diferentes áreas e depois acabam o curso com aproveitamento, com conhecimento e a saber fazer novas coisas; é evidente que a minha pessoa, enquanto pessoa e mais tudo isso, se reflecte nas outras áreas, na área social, emocional e tudo mais, pois muda a nível da auto-estima. [Agora] posso pensar de forma diferente: já tenho mais escolaridade, já tenho mais conhecimentos. Mesmo não estando a trabalhar nesta área, já consigo aplicar, mesmo a nível pessoal, muitas mais coisas do que as que sabia até então. Sinto-me mais realizado. Já consigo ter outro tipo de discurso. [E(FDO)4]*

Os novos saberes de natureza profissional são particularmente destacados pelos formandos, sobretudo por aqueles que tinham encontrado um emprego após a frequência do curso EFA, estivesse ele directamente relacionado com a formação profissionalizante ou não:

*Agora, aliás, até no trabalho de sistema informático, desenrasco-me bem. Para o trabalho que fui até sou eu o responsável pelo sistema informático, facturação, tudo. Se não fosse a formação aqui, não sabia trabalhar lá, não me desenrascava. Foi uma boa ajuda aqui o curso. [E(FDO)10]*

A este propósito, os formadores tendem a considerar que o sucesso dos cursos depende do seu impacto na inserção dos formandos no mercado de trabalho; neste sentido, a relação dos saberes característicos dos Cursos EFA com o mundo do trabalho, a potenciação da sua relevância como factor de “empregabilidade” constitui preocupação maior e parece actuar de forma significativa na delimitação do universo de referência da formação:

*A maior parte deles quando saem daqui já sabem... saem com uma ideia do que é que vão fazer. Porque, num curso de jardinagem, nós esperamos que saiam daqui bons jardineiros e que sejam inseridos no local [...]. A escolha do estágio é feita com muito rigor porque às vezes é mais uma porta que se abre, que pode vir depois a desenvolver e até a ficar a trabalhar nessa área [E(FR)4];*

*O grande objectivo é realmente acrescentar valor a estas pessoas, é criar precisamente as competências para os integrar no mercado de trabalho, etc. apoiá-las e tirá-las - e as mulheres notava-se muito isso - de casa, no fundo, dar-lhes quase uma nova vida, não é? [E(FR)6]*

mente satisfatório do ponto de vista dos efeitos obtidos. As orientações subjacentes a estes cursos, geradas ao nível da Direcção-Geral de Formação Vocacional ou do PO-EFDS, representavam uma esperança que frequentemente era negada pela realidade local, pois se é verdade que apontavam para a necessidade de aumentar a “empregabilidade” desses adultos (cf. Melo *et al.*, 1999), a análise da realidade local revelava os problemas e os constrangimentos de concelhos do Norte do país em profunda reestruturação económica, circunstâncias em que as possibilidades de emprego nem sempre surgiam ou, quando surgiam, nem sempre eram as desejadas. Uma descontinuidade podia, portanto, ser verificada, motivando dúvidas e preocupações relativamente a processos educativos e formativos que não pareciam encontrar eco em políticas mais abrangentes de promoção do emprego, nem tão pouco em respostas oficiais articuladas e complementares:

*Houve casos em que as pessoas acabavam os cursos, voltavam para casa e voltava tudo à estaca zero. [...] Não basta dar formação. [...] depois tem que haver outro tipo de encaminhamento. De algum modo acaba por ser uma resposta um bocado desgarrada, não é? [...] E é pena depois não haver alguma coisa a seguir aos cursos, alguma instituição, algum organismo, algum eixo, que, depois, pretenda colocar essas pessoas, dar-lhes... digamos assim... nos ensinámos, mas evidente que não conseguimos ensinar tudo. [E(M)3]*

O que assim se acentua, portanto, é a natureza “limitada” dos efeitos associados à apropriação do currículo por parte dos formandos na perspectiva da sua inserção profissional. Tal facto não pôde radicalmente em causa a relevância dos saberes adquiridos:

*Entraram como um determinado tipo de pessoas e saíram como pessoas diferentes. Pessoas mais ricas pessoalmente. [Mas] algumas das pessoas não vão arranjar emprego por terem frequentado o curso. [...] Mas, pelo menos pessoalmente ganharam uma vida nova. [E(FR)7]*

No entanto, por esta via acentua-se a possibilidade de algum desajustamento face às finalidades do próprio curso. Nesta medida, a construção de saberes profissionais, potencialmente relevantes, pode tornar-se uma finalidade em si própria:

*Elas, se calhar, ficam com um bocadinho mais de auto-estima e eu percebo esta parte social; só que depois... sem ferramentas para poderem ir para o mercado de trabalho... essa auto-estima depressa se dilui, porque elas voltam para casa ou vão para um outro curso qualquer! [E(FR)6]*

### 4.3. RE-ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E O TRABALHO

Uma das construções que emerge como mais significativa nos discursos analisados diz respeito a novas formas de relação com contextos e práticas de educação e formação, por parte dos formandos, que terão despontado na sequência da realização dos cursos.

Esta construção aparece alicerçada em experiências de formação representadas como felizes num contexto organizacional também ele positivamente valorizado; de facto, a Associação aparece com frequência positivamente valorizada nas vertentes da sua acção pessoal, social, profissional, educativa e cultural:

*Durante o período do curso houve sempre afinco, festas, visitas de estudo, actividades lúdico-recreativas, espírito de equipa, em que as pessoas se empenharam, em que as pessoas que trabalhavam aqui estiveram sempre disponíveis, atentos, amáveis, etc. [...] As salas eram confortáveis, os formadores excelentes – todos eles empenhados; transmitiam-nos muitos conhecimentos. [E(FDO)4]*

A valorização da experiência e a sua inscrição significativa na biografia dos formandos pode eleger, na versão dos formadores, como contraponto, a “escola”, seleccionando-se como indicador relevante a continuidade do espaço de formação com outros espaços de vida:

*Eu vejo que há formandos que continuam a vir cá e já fizeram o curso não sei há quanto tempo, porque se cria este laço de continuidade, não é como nas escolas públicas, em que acaba o ano e acabou. A nossa relação é mais que um contrato por um ano; aqui é um contrato quase vitalício. [...] Mais tarde eles voltam e vêm contar as experiências e se estão bem na vida e o que é que conseguiram com a formação. [E(FR)2]*

Um efeito desta valorização é a geração de um novo posicionamento face à educação e à formação. Neste processo, não é certamente irrelevante a certificação resultante do processo de formação com tudo o que envolve de reconhecimento social e de potencial reorientação da vida pessoal e profissional; o significado deste facto aparece bem marcado quando o “direito” aparece lido como “regalia”: *Depois, não tinha o 9º ano e tive o privilégio de ficar com o 9º ano. [E(FDO)5].* Na verdade, relevando-se a pertinência dos saberes adquiridos, ao lado das circunstâncias financeiras que o possibilitam, não se deixa de valorizar a sua atestação: *Ganhava a bolsa de formação; além disso aprendi muita coisa e fiquei com o 9º ano que não tinha. [E(FDO)9]*

Este novo posicionamento torna-se visível também na projecção da continuidade da formação ou da sua efectiva concretização, seja ao nível dos cursos de EFA, seja de outros cursos:

*De momento estou a tirar outro curso à noite. Ainda agora comecei, nem sei bem o nome do curso. É de secretariado; mas o nome ainda não sei bem. [E(FDO)10]*

Este re-investimento na educação e na formação pode envolver, até, horizontes mais largos, situados para lá da educação obrigatória:

*Agora estou sempre na expectativa de continuar a formação. [...] Já me lembrei de tentar fazer o ad hoc que agora chamam de “mais de 23”. [E(FDO)4]*

A função multiplicadora da formação é também sinalizada pelos formadores como indicador dos efeitos positivos dos cursos EFA:

*Isto [a formação] às vezes é uma mola que eles continuam a fazer noutras actividades e alguns depois continuam a tirar outros cursos para fazerem aqui o 9º ano. [E(FR)8]*

Um outro construído no final do processo de formação prende-se com novas formas de relação com o emprego e o trabalho expressas em falas dos formandos que relevam as novas condições em que se encontram para “serem úteis”. Se tivermos em consideração os trajectos profissionais ou de trabalho de muitos destes adultos antes mesmo de frequentarem os cursos, marcados pela intermitência e pela instabilidade, é evidente nas falas dos entrevistados o desejo de integrar o mercado de trabalho, em empregos que envolvam deveres, mas também direitos e benefícios sociais, re-significando as suas vidas no plano pessoal e social:

*Perante a sociedade, eu também me comecei a sentir uma outra pessoa. Eu também já não sou aquela coisa que não serve para nada, embora não fosse pela minha vontade, correcto? Eu queria ser útil à sociedade; procurei muitas vezes emprego. O problema do nosso país [é que] a partir dos 35 anos, está-se velho para trabalhar, mas está-se novo para ir para a reforma! [...] E então, qual era a minha saída? O que é que eu ia fazer? Pronto, consegui aqui. Posso dizer que foi quase um milagre, atendendo a todas estas situações, todas estas circunstâncias [...] [E(FDO)6]*

Este processo de re-significação aparecem ocasionalmente a envolver a vida latamente considerada: *Se não houvesse esta oportunidade, se os cursos EFA não existissem, não faço a mínima ideia do que é que já poderia ter-me acontecido...* [E(FDO)6]. Pelo menos ao nível do que fica expresso no plano discursivo, mudanças significativas ocorrem na vida das pessoas como efeito das práticas que tiveram lugar nos contextos de formação. Esta ideia é reforçada pelo discurso dos profissionais da Associação

quando assinalam o alcance da reconstrução dos saberes dos formandos e as mudanças nas dimensões relacionais e de motivação. Com nos disse uma das mediadoras inquiridas: *Ao longo de um ano e meio conseguiu-se dar uma reviravolta naquelas pessoas... ganharam mais gosto pela vida.* [E(M)1].

A dimensão técnica e a dimensão pessoal são igualmente relevadas pelos empregadores quando interrogados sobre as razões que estiveram na base da contratação de formandos da ATAHCA:

*O primeiro factor é técnico. Ou seja, ter capacidades suficientes para acarretar com as soluções [...] Segundo factor, é ... tem a ver um pouco mais com a pessoa. Ou seja, ver se é uma pessoa sociável, ver se ela mostra as capacidades de respeitar as normas que lhe são impostas.* [E(EMP)1]

*[...] porque tem uma formação específica [...] é o conhecimento específico que essa pessoa traz e do know how que essa pessoa traz e que depois é validado, é reconhecido na altura de precisarmos de alguém e de admitirmos alguém para trabalhar.* [E(EMP)3]

Neste quadro, reconhece-se os efeitos positivos no plano pessoal e social das actividades formativas desenvolvidas pela ATAHCA:

*[...] esse tipo de formação, no fundo, acho que para os jovens destas pequenas localidades onde nós estamos pode ser uma tábu de salvação para alguns [...] tirou-os do isolamento onde eles viviam, daqueles grupos onde eles viviam e fez com que eles vissem a vida com outras perspectivas.* [E(EMP)1]

Neste processo, saem, pois, valorizados os próprios Cursos EFA, enquanto factor de mudanças expressivas na vida das pessoas, de modos de olhar e de estar no mundo, mas também a Associação enquanto agência educativa capaz de criar as condições que permitam a emergência de tais efeitos, protagonizando percursos que se revelam adequados às condições de vida das pessoas em formação.

## **5. EM FORMA DE SÍNTESE: OLHAR OS OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO**

Procurámos analisar, neste estudo, aspectos do ser *formando* nos cursos EFA, adoptando uma estratégia que envolveu o cruzamento de diferentes vozes, desde logo dos próprios formandos, mas também daqueles que com eles interagem no processo de formação – mediadores, formadores e empregadores –, vozes essas que foram mobilizadas em função da focalização de diferentes momentos do percurso formativo.



A estratégia adoptada permitiu evidenciar traços dominantes nas versões produzidas sobre tempo inicial da formação, sobre o tempo na qual ela se desenvolveu e, finalmente, sobre o tempo que a encerrou, importando notar, desde já, que sendo reconhecíveis variações nas posições dos sujeitos entrevistados, entre os formadores, os mediadores os empregadores e os formandos, ou entre estes, essas variações não apagam a tendência maior para a expressão de leituras partilhadas<sup>28</sup>.

Quando se toma como objecto o tempo primeiro do processo formativo, o que os formandos *são* quando o iniciam, o traço mais forte do diagnóstico realizado é o da denegação da vida do sujeito, da desvalorização do seu capital cultural e experiencial. Este traço é colocado em evidência pelas “qualidades” positivas do tempo de formação, mas mesmo neste contexto não deixa de surpreender esta recusa de estados de coisas que, no enquadramento dos próprios Cursos EFA, deveria surgir como constitutivo da formação. De facto, o *discurso do défice* não se compagina facilmente com a valorização que se pretende dos adquiridos que, aliás, quando considerados são representados pela negativa. Provavelmente, estaremos aqui perante aspectos particularmente dilemáticos dos Cursos EFA, relacionados desde logo com o reconhecimento e validação de competências. As falas dos sujeitos, fossem estes formandos ou profissionais, revelam o risco de este processo se constituir numa *avaliação psicológica*, com o objectivo central de promover uma reflexão por parte dos formandos sobre os efeitos em si dos seus percursos de vida em detrimento de um inventário das competências desenvolvidas ao longo da vida. Ora, esta não identificação de competências dificulta a definição de percursos individuais de formação e pode até levar à opção por processos de maior unicidade pedagógica, coarctando outros ganhos que poderiam vir a ocorrer do desenvolvimento dos módulos, quer na formação de base, quer na formação profissionalizante.

Não havendo uma aposta clara no reconhecimento e validação de competências, pode tornar-se mais difícil a mobilização, para o processo formativo, de competências adquiridas ou desenvolvidas nos contextos de vida quotidiana dos formandos. Em consequência, pode assistir-se a valorização *per se* do Referencial de Competências-Chave, orientador das decisões ao nível do desenho e do desenvolvimento do currículo dos Cursos EFA, desvinculando as decisões curriculares do quotidiano dos formandos. Um efeito possível desta orientação poderá ser a desarticulação entre a vida dos sujeitos como formandos e as suas outras vidas cujas dimensões, não sendo objecto de problematização ou discussão, podem ver reforçada a sua natureza “menos significativa”.

Os dados disponíveis não permitiram estabelecer com rigor em que medida as práticas desenvolvidas terão evitado este risco. A rasura que formandos e formadores fazem do tempo anterior à formação poderá, a este propósito, funcionar como indicador da prevalência, questionável no quadro em que estes cursos se inscrevem, de formações centradas não nas “experiências”, mas nas “carências” (Correia, 2003, p.

<sup>28</sup>Um lugar maior de divergência prende-se com a representação que estes grupos produzem reciprocamente. Se os formandos frequentemente destacam a disponibilidade, o empenhamento, a competência e até a amizade com que aqueles profissionais os trataram no decurso do processo formativo, estes em diversas ocasiões enfatizaram os défices que os formandos manifestavam no início dos cursos - o que não sabiam, o que não sabiam fazer e, em particular, o como não sabiam estar e ser -, destacando os ganhos obtidos após a sua frequência - como os formandos passaram a olhar para as suas vidas, como passaram a interagir de formas socialmente aceites.

33]. Por outro lado, é verdade que o diagnóstico que os formandos fazem do tempo de formação é claramente positivo, valorizando significativamente as transformações qualitativas ao nível da dimensão relacional, desenvolvida no seio do grupo de formação, nas interações com formandos e formadores, da dimensão atitudinal, traduzida no desenvolvimento de outros modos de olhar as suas vidas e o mundo, e, embora com menor incidência, da dimensão dos saberes. A sustentar estas transformações encontra-se uma forma empenhada de inscrição no processo formativo que importa relevar, evidente nos elevados graus de motivação, de interesse, de entusiasmo e de gosto por aprender com que os formandos falaram das suas experiências no âmbito dos Cursos EFA; em que medida esta forma de estar pode ser associada a experiências escolares ou de formação anteriores menos bem sucedidas, à erupção de experiências relacionais estimulantes, a vivências em espaços cujos princípios de organização das relações e das experiências se encontram em ruptura com outros espaços habitados pelos sujeitos, é algo que, podendo ser pressentido, não pode, face aos dados de que dispomos, ser afirmado com elevado grau de certeza. O que pode sim ser dito é que estes cursos corporizam processos de transição nas narrativas biográficas dos adultos que os frequentaram.

Os novos dados biográficos que assim se escrevem têm uma marca muito própria ao acentuarem a centralidade do sujeito no processo de formação. As falas tendem a revelar gramaticalmente essa centralidade, envolvendo frequentemente a expressão do “eu” (quase nunca do “nós”) e o modo como os formandos individualmente considerados experienciaram as mudanças. Nesta perspectiva, parece existir aqui congruência com um processo formativo que, porque se pretende individualizado, apoiado no desenvolvimento de competências e no estabelecimento de itinerários formativos especializados, tende a valorizar a posição do “eu”. O apagamento do “nós” que daqui decorre é um facto a merecer consideração, seja o referente o grupo de formandos, considerando a avaliação do seu impacto nas transformações do “eu”, seja o conjunto das mediadoras e dos formadores, enquanto profissionais membros de um colectivo (e não tanto sobre as pessoas que na Associação “me” apoiaram), seja a Associação, enquanto organização que promove acções de educação e formação de adultos (e não tanto sobre a entidade que “me” acolheu ao longo de mais de ano). A preterição do “plural” envolve necessariamente algum enfraquecimento da distância e da reflexão crítica sobre um processo formativo que marcou muitos dos formandos e que foi determinante para as vidas de alguns deles.

É provável que um processo formativo centrado nas competências privilegie o formando enquanto sujeito (e objecto) da sua própria formação. Mas também é provável que haja algum trabalho de natureza pedagógica que deva ser avaliado e repensado, tendo em vista a promoção de uma maior autonomia, espírito crítico e consciência

social e colectiva destes adultos.

“Mudar de vida”, “arranjar um emprego” são lemas, por vezes em relação, que aparecem como tópicos geradores das narrativas que os formandos disponibilizam a propósito da frequência dos Cursos EFA. A presença destes lemas não pode ser desligada do enquadramento discursivo a que estes cursos vão sendo sujeitos, quer na sua justificação mais global, quer na sua interpretação local. Os Cursos EFA como factor de “empregabilidade” são um tópico discursivo demasiado recorrente, seja nos contextos de formação, seja na esfera pública, para que tal facto possa ser descartado como explicação da sua presença nas falas dos formandos.

À entrada dos cursos, os formandos parecem ter como principal motivação “mudar de vida”, desiderato em que a obtenção de um emprego assume uma importância essencial. Em muitas falas, esta mudança desejada aparece associada à obtenção de um diploma e de uma certificação profissional. O que assim se revela é, pois, a função socialmente distintiva do diploma, mesmo que a formação que o sustenta possa não ter uma relação directa com o trabalho desejado (cf. Dubar, 2003, p. 50).

Ora, se o balanço que os formandos fizeram da frequência dos Cursos EFA é, em termos globais, francamente positivo, especialmente no que concerne às componentes experiencial, relacional e atitudinal, tal não significa um impacto evidente do conjunto dos saberes desenvolvidos nestas acções na possibilidade de se “arranjar um emprego”. Na verdade, os dados revelam que nem todos os formandos encontraram um emprego depois do curso (embora a maioria estivesse a trabalhar no momento em que este estudo foi levado a cabo) e que, entre aqueles que estavam a trabalhar, era pouco expressivo o número daqueles que tinham encontrado emprego num sector directamente relacionado com a Formação Profissionalizante que tinham frequentado.

Factos desta natureza aconselham algum cuidado na afirmação da relevância imediata dos saberes de cariz profissional e sustentam a legitimidade do questionamento de um discurso produzido ao nível do Estado ou das agências de educação e formação, como a ATAHCA, não parece encontrar eco seja na realidade económica e social local, seja nas oportunidades de trabalho que se oferecem a estes adultos.

No cenário que foi traçado, não pode deixar de ser enfatizado o impacto dos Cursos EFA ao nível da organização, como foi mencionado nos primeiros dois estudos apresentados neste relatório, em termos de alargamento de acção da Associação, de consolidação do seu projecto educativo, de apropriação de orientações e de construção de uma proposta educativa e curricular inovadora, de formação experiencial e contextualizada da sua equipa pedagógica, bem como de concepção, desenvolvimento e avaliação de uma pedagogia simultaneamente híbrida, mas profundamente contextualizada. Não pode também deixar de ser destacado o impacto dos Cursos EFA ao nível social e pessoal, em particular no que concerne a uma nova forma de olhar para a vida e para

a educação e formação. Todavia, fica ainda por explorar, provavelmente em estudos que venham a ser desenvolvidos através do recurso a outras técnicas de recolha de dados, o efectivo impacto destes Cursos ao nível da comunidade local, sobretudo no que respeita à participação social destes formandos, depois de terminada a frequência dos Cursos, mais habilitados e conscientes dos desafios educativos, culturais, sociais e económicos locais e nacionais que se lhes colocam. Embora os dados recolhidos indiquem que a maioria se encontrava a trabalhar no momento deste estudo, os indicadores seleccionados no âmbito desta investigação não permitem uma avaliação mais aprofundada da participação destes adultos na economia local (e indirectamente na economia nacional), nem tão pouco do impacto destes Cursos em termos de performance nos diferentes locais de trabalho ou ainda, num quadro mais genérico, de participação na vida social e cultural das comunidades nas quais se inserem. Esta será decerto uma problemática significativa na realização de um estudo no futuro.

# RECOMENDAÇÕES

O estudo realizado permite-nos a expressão de um conjunto de recomendações que se ligam i) à Associação enquanto organização e ao seu papel aos níveis nacionais e locais, ii) ao desenvolvimento curricular dos Cursos EFA, iii) às práticas pedagógicas privilegiadas nestes Cursos e iv) à relação que a Associação estabelece com os formandos. Essas são assim as recomendações que se apresentam de seguida.

## **SOBRE A ASSOCIAÇÃO ENQUANTO ORGANIZAÇÃO E AO SEU PAPEL AOS NÍVEIS NACIONAIS E LOCAIS**

### *RE-ANIMAR O PROJECTO EDUCATIVO DA ORGANIZAÇÃO NO ÂMBITO DE UM PROJECTO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL*

A ATAHCA, assim com as associações para o desenvolvimento local globalmente consideradas, integram-se num campo heterogéneo, cada vez mais complexo e complexificado devido aos deveres que mais recentemente foram atribuídos a estas organizações no âmbito das políticas sociais e educativas públicas e à natureza do contexto social e geográfico no qual se inserem, cada vez mais marcado por profundas transformações económicas e demográficas. Estas associações de desenvolvimento local vêm acumulando experiências de relevo, assumindo-se como lugares de aprendizagem e de promoção da mudança social, orientados para o desenvolvimento de outros saberes e conhecimentos, para a participação em lutas democráticas e em movimentos sociais. Reclamando uma estratégia de continuidade, baseada numa resposta global centrada no desenvolvimento rural integrado, o esforço de re-inventar o projecto educativo destas organizações e de dotar a sua intervenção com instrumentos necessários e imprescindíveis que possibilitem repensar um futuro para o mundo torna-se essencial, seja este mundo rural ou urbano, de forma a que se favoreça o seu envolvimento numa economia mais aberta, potenciando recursos endógenos e criando condições para a dinamização socioeconómica dos territórios nos quais se integram.

### *ASSOCIAR A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS AO PROJECTO RE-ANIMADO*

Os contributos da ATAHCA, bem como de outras organizações congéneres, para a dinamização da sociedade civil e economia locais devem ser valorizados, nomeadamente quando estão em causa processos educativos e formativos que possam favorecer a qualificação da população, em termos escolares e profissionais. Neste âmbito o papel desenvolvido por estas associações é relevante e provavelmente exemplar em Portugal. Porém, não é de esquecer que estas associações também integram objectivos de promoção do debate e da discussão entre pontos de vista da comunidade local, muitas vezes divergentes, podendo estes processos vir a ser suportados por acções que permitam a formação de cidadãos esclarecidos, autónomos e reflexivos. É neste âmbito fundamental reflectir sobre o entendimento de desenvolvimento e as formas de articulação com a educação, nomeadamente a educação e formação de adultos, no quadro da heterogeneidade de finalidades, estruturas e modos de acção, e da procura de causas comuns, através do diálogo e da negociação de interesses orientados para a transformação social.

### *REFORÇAR ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL*

Associações como a ATAHCA podem desenvolver iniciativas significativas e inovadoras, de dinamização da participação e da defesa da justiça social, dado que estão mais próximas das comunidades e são mais eficientes e eficazes no envolvimento de grupos sociais mais desfavorecidos. São assim entidades de democratização, de pluralismo e de dinamização da sociedade civil, bem como, eventualmente, um contra-poder relativamente ao Estado. No seu melhor, estas organizações podem até constituir-se como agentes de transformação social, a nível global e a nível local, permitindo às pessoas e às comunidades enfrentar, resistir e mudar as relações de poder desiguais que resultam das contradições da organização social e económica. Neste sentido, o reforço de estratégias de promoção de justiça social é determinante, contemplando também o propósito de esclarecer a missão e o projecto de desenvolvimento, quer seja este local, rural, integrado e educativo, efectivamente ancorado na comunidade local, nos seus interesses e nos seus problemas económicos, sociais, educativos e culturais.

### *REPENSAR AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DO ESTATUTO DE PARCEIROS PRIVILEGIADOS DO ESTADO*

A intervenção de associações como a ATAHCA ao nível da educação e formação de adultos, em particular dos Cursos EFA, surge muitas vezes depois de envolvimento anteriores, ao nível da oferta da formação profissional no âmbito de outros programas do Fundo Social Europeu. Este envolvimento tem sido conseguido a partir de parcerias estabelecidas com o Estado na sequência de processos de candidatura, mas também

através do estabelecimento de relações e conexões cada vez mais próximas e benéficas com outras entidades locais, públicas, privadas e sobretudo no seio do próprio terceiro sector. Deste modo, uma forte ligação ao meio local, nomeadamente a empresas e outras entidades mais envolvidas na acção social, permite vislumbrar nichos de desenvolvimento económico local. Todavia, não podemos esquecer que a intervenção destas organizações resulta da gravitação em torno do Estado e de, neste processo, apesar de, em nome da sociedade civil, se afirmarem como alternativa, correm o risco de adoptar orientações políticas, formas de organização e estilos de intervenção relativamente isomórficos face à administração e às regras mais típicas, adaptando-se funcionalmente, mais do que afrontando certas políticas, e incorporando-se cada vez menos em movimentos sociais. Torna-se assim determinante reflectir sobre as ligações e as dependências que se criam entre organizações como a ATAHCA, o Estado e a comunidade local.

### *REPENSAR FORMAS DE INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA*

A capacidade de intervenção de organizações como a ATAHCA, fortemente dependentes de financiamentos oriundos de programas nacionais e da União Europeia, pode estar comprometida; estas entidades acabam em muitas circunstâncias por assumir funções que resultam frequentemente de tendências de privatização de serviços antes assumidos pelo Estado. Em muitos casos passam de parceiros a contratantes, entidades que lutam por apoios financeiros com outras organizações semelhantes, apoios estes muitas vezes escassos e regulamentados. É assim essencial avaliar um dos dilemas mais significativos com o qual este tipo de organizações se debate, nomeadamente a sua sustentabilidade, mas também aquele relacionado com a substituição do Estado, o que pode levantar dúvidas quanto à relação entre aquele e os cidadãos, no que concerne ao contrato social e às expectativas que os cidadãos possuem; parece também existir uma imbricação (ou miscelânea) entre público e privado, no que respeita aos financiamentos públicos e às iniciativas promovidas por entidades não-públicas, facto que deverá obrigar a uma análise no seio da Associação e da comunidade local sobre o papel dos diversos actores envolvidos nestes processos (Estado, organizações não-governamentais, comunidade local e cidadãos), bem como sobre a sustentabilidade, a autonomia e a independência destas associações.

### *DESENHAR POSSIBILIDADES DE ULTRAPASSAR OS CONSTRANGIMENTOS*

Organizações como a ATAHCA, ao acederem aos programas de financiamento disponíveis, implementam acções que as podem fazer desviar da missão que possuem desde a sua constituição associada à defesa de valores com muito significado a nível local, resultantes da proximidade com as comunidades locais sugerindo mo-

dos de intervenção caracterizados pela especificidade e por processos participados. Esta intervenção em muitas circunstâncias justifica-se pela defesa dos mais “fracos”, bem como daqueles que desejam manter-se nas suas comunidades locais, mas que não encontram espaços de trabalho e de vida no quadro das mudanças económicas e sociais com as quais se confrontam, nem tão pouco de diálogo no contexto interno da organização. Neste âmbito, associações como a ATAHCA não podem deixar de discutir a aposta numa intervenção que parte do que é local e tradicional para a criação de formas inovadoras e mais consentâneas com o que são as necessidades das pessoas na actualidade.

### *PARTICIPAR MAIS ACTIVAMENTE NA CONCEPÇÃO DE UMA POLÍTICA INTEGRADA E GLOBAL*

Produzir uma política de educação e formação integrada numa missão revela-se uma tarefa complexa, tal como conceber e aplicar um projecto educativo que confira sentido e integre todas as valências educativas em desenvolvimento. Tudo indica que entidades como a ATAHCA devem e têm condições para o realizar com sucesso, procurando não abdicar do seu ideário e do estabelecimento de intersecções pertinentes entre desenvolvimento e educação. Contudo, é imprescindível reflectir sobre as pontes que ligam os dois campos, discutir criticamente as concepções de educação e formação mais compatíveis com as aludidas articulações, assumir a produção de modelos pedagógicos e didácticos, a formação e a coordenação pedagógica dos formadores e, em geral, conseguir escapar aos elementos de uniformização e homogeneização de uma pedagogia técnico-burocrática que emerge e se abate sobre os promotores locais.

### **SOBRE O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DOS CURSOS EFA**

#### *VALORIZAR O RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVC)*

Tendo como finalidade situar cada um dos formandos relativamente às áreas de competências-chave previstas no Referencial, os Cursos EFA encerram um processo formativo que deverá ser construído a partir das competências já adquiridas pelos formandos ao longo da vida. Neste sentido, é importante repensar o RVC do ponto de vista da valorização das aprendizagens anteriormente realizadas pelos formandos e, por outro, de um maior envolvimento dos formandos nas práticas educativas e formativas que após este processo venham a ser desenvolvidas. Este processo poderá então favorecer uma maior visibilidade e legitimidade das aprendizagens anteriormente adquiridas, transformando-as num recurso efectivo que no passado não gozou de grande reconhecimento social e que era por tal entendido como “inexistente” em muitos domínios, nomeadamente no pedagógico; deve então este processo constituir-se ainda num



recurso educativo, formativo e de aprendizagem, pois poderá permitir a adequação do currículo à situação na qual cada formando se encontra e a consequente construção de um percurso de formação individualizado.

#### *PROMOVER UM DESENVOLVIMENTO EFECTIVO E DETALHADO DO RVC*

O trabalho minucioso de identificação das competências previamente adquiridas pelos formandos e a sua localização face ao Referencial poderá traduzir-se em muitas dificuldades em termos de operacionalização, para cuja superação o manual de apoio à intervenção, vulgarmente conhecido por kit, é fundamental, mas para as quais o referido instrumento poderá nem sempre ter a solução. Assim, a implicação de diferentes agentes dinamizadores no processo, quer pelos mediadores quer pelos coordenadores pedagógicos, terá que ser incentivada, tendo em vista conferir maior credibilidade ao processo, mas sobretudo maior segurança e confiança aos formandos, o que poderá ter expressão no aumento de adultos que efectiva o pedido de reconhecimento de competências ao júri de validação.

#### *REFORÇAR O SENTIDO DO MÓDULO APRENDER COM AUTONOMIA*

A estrutura curricular dos Cursos EFA contempla o módulo Aprender com Autonomia que se apresenta como um espaço especificamente destinado ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais necessárias para que os adultos possam perspectivar o seu percurso pessoal e profissional de modo activo e autónomo. Deste modo, pretende contribuir para que os formandos adquiram competências necessárias para que ao longo das suas vidas possam aprender a aprender, assim como desenvolver uma aprendizagem autónoma e agir sobre os seus projectos de vida, proporcionando técnicas e instrumentos de auto-formação e facilitando a integração no grupo, a aquisição de hábitos de trabalho, o assumir de compromissos, a definição e a aceitação de regras. Recomenda-se, assim, uma progressiva apropriação das orientações, dos objectivos e dos instrumentos disponibilizados pelos serviços mencionados às práticas quotidianas dos profissionais. A reconfiguração de algumas das actividades, bem como a introdução de outras, para além das propostas no guia, poderá ir de encontro a uma maior adequação dos instrumentos às competências adquiridas pelos formandos ao longo da vida, assim como àquelas que se pretende ver desenvolvidas.

#### *AFIRMAR A TRANSVERSALIDADE CURRICULAR DOS TEMAS DE VIDA*

No que se refere à concretização da Formação de Base, as orientações sugeridas pela ANEFA/DGFV apontam no sentido de um desenho curricular elaborado de acordo com o Referencial de Competências-Chave e com base na exploração de Temas de Vida. Neste âmbito, os Cursos EFA devem procurar combinar dois modos de aborda-

gem educativa e pedagógica: de um lado, o Referencial de Competências-Chave que consiste numa matriz de base nacional orientadora do processo formativo, na qual surgem as competências que em cada área deverão ser evidenciadas pelos formandos; de outro, os interesses e as necessidades dos contextos locais, nos quais os formandos possuem um papel essencial que não pode ser subestimado. Nestes cursos, os Temas de Vida constituem uma área transversal do currículo que enquadra actividades diversas, implementadas pelos formandos, com vista ao desenvolvimento de competências sistematizadas no Referencial de Competências-Chave. Os Temas de Vida, devem dotar de grande significação, para os formandos e devem ser pertinentes, relevantes e motivadores, devendo ainda, permitir uma estreita articulação entre todas as áreas de formação.

### *ARTICULAR A FORMAÇÃO DE BASE E A FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE*

A inserção de uma componente de Formação Profissionalizante, passível de certificação, representa uma importante aposta (e simultaneamente um desafio essencial) para os Cursos EFA. A sua inclusão no desenho curricular deve ser orientada pela aproximação e articulação de duas áreas tradicionalmente separadas, a formação de natureza mais escolar e a formação profissional, suportadas por lógicas de acção distintas e nem sempre consentâneas. Uma das potencialidades desta articulação é a possibilidade de desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem modalidades de alternância entre situações educativas formais e o processo de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho. Existem contudo perigos inerentes a esta articulação que devem ser discutidos e, caso possível, ultrapassados, quer pela Associação na sua acção ao nível local, como pelas estruturas de âmbito nacional que tutelam estas acções. A primeira prende-se com as diferenças ao nível da filosofia orientadora dos Referenciais e a impossibilidade do reconhecimento das competências no domínio profissional anteriormente adquiridas pelos formandos. A segunda liga-se ao trabalho levado a cabo pelos formadores da Formação Profissionalizante e à dificuldade que sentem em trabalhar a ligação com a Formação de Base e, em particular, com os Temas de Vida. A terceira prende-se com a importância que os formandos atribuem à aquisição de saberes profissionais e ao impacto que tal dissociação pode surtir nos seus percursos formativos, não só ao nível da utilidade dos saberes adquiridos nos Cursos EFA, mas também da contribuição para o seu desenvolvimento profissional.

### *VALORIZAR A EQUIPA PEDAGÓGICA*

O estudo levado a cabo não pode deixar de suscitar o reconhecimento de que das características, qualidade, esforço e empenho das equipas pedagógicas parece depender o sucesso da apropriação e adequação das orientações para acção, da descodificação do Referencial de Competências-Chave e sua adequação ao desenvolvimento curricular

e, ainda, da transversalidade conferida aos Temas de Vida, bem como da articulação entre Formação de Base e Formação Profissionalizante. Assim, da observação do grau, qualidade e sentido de acção e participação dos elementos constituintes destas equipas no desenvolvimento dos cursos, advém a necessidade de continuar a promover a importância da sua acção e, conseqüentemente, encetar os mecanismos convenientes de lhes prover o adequado estatuto de educadores de adultos e respectivo reconhecimento social. Por outro lado, o comprometimento das entidades responsáveis, bem como das entidades promotoras/formadoras com a formação contínua dos seus profissionais é uma aposta que urge ser efectivamente concretizada e que se enquadra no âmbito de um projecto educativo global de qualquer organização, que vise não só a prossecução de objectivos de educação e formação ao nível do âmbito de intervenção, mas também dentro de si própria, para os profissionais que a integram e constituem.

## **SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PRIVILEGIADAS NOS CURSOS EFA**

### *PRIVILEGIAR PRÁTICAS SITUADAS EM CONTRAPONTO A CERTAS PRÁTICAS ESCOLARES*

Os Cursos EFA, através das suas orientações, relevam a importância de promover acções pedagógicas que envolvem práticas de aprendizagem situada, de que a descoberta, a construção e a experimentação fazem parte. Esta família de práticas é definível, no que às actividades pedagógicas diz respeito, através de trabalhos de 'projecto', de 'pesquisas', de 'simulações', de 'trabalhos de grupo', de 'montagens e desmontagens', de 'avaliações feitas em grupo' que reenviam para práticas colaborativas de construção e avaliação do conhecimento. Este universo de referência pode assim instituir como contraponto o de certas práticas 'escolares', com as suas 'disciplinas', 'leccionação', 'aulas', 'professores' e 'alunos', 'trabalhos de casa', e 'correção de trabalhos de casa'. Especificamente, é no âmbito da formação profissionalizante que tende a sair relevada a aprendizagem por via experiencial, quasi situada e situacionadora, sendo na formação de base que, em função da maior ou menor proximidade das áreas de competência-chave a uma certa herança escolar, esta pode exercer a sua influência.

### *DINAMIZAR AS POSSIBILIDADES DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DO REFERENCIAL ASSUMINDO A COMPLEXIDADE DO PROCESSO DE CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS EFA*

O modelo de concepção e desenvolvimento dos cursos EFA exige um trabalho laborioso por parte das equipas pedagógicas, uma vez que envolve formandos cujas experiências de vida e papéis naquele contexto exigem um olhar particularizado, não compatível com uma formação estandardizada. A esfera de acção pedagógica nestes

Cursos parece emergir como um terceiro espaço, um verdadeiro 'entre-lugares', onde as identidades dos formandos e práticas profissionais vão sendo reconstruídas. Para eles, este aqui (por oposição ao lá, a escola), com estas modalidades de trabalho, é o que reconhecem e valorizam como o lugar de construção de aprendizagens significativas e este facto não pode deixar de ser considerado pelas equipas pedagógicas.

### *CONFERIR SIGNIFICADO À FORMAÇÃO NA VIDA E PARA A VIDA PROMOVENDO A PARTILHA DE DECISÕES NO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO*

Nestes Cursos, ganha particular relevância a formação na vida e para a vida, onde o conhecimento novo é construído colaborativamente, integrado nas experiências pessoais e colectivas anteriores, envolvendo a construção de uma rede sócio-cultural em que outros, por exemplo, a família, também participam, ou nas experiências pessoais ou colectivas vividas nas visitas de estudo, nos filmes visionados, na aprendizagem por tentativa e erro, na experimentação. Estas práticas, congruentes com a existência de momentos em que entre formador e formandos há partilha de decisões nos processos de planificação e desenvolvimento das tarefas a desenvolver, enfatizam a necessidade de adequação dos percursos formativos às características dos formandos. Destacam ainda a importância da valorização do potencial de certas áreas de formação de base e a produção local de sentidos/conhecimentos assente em acções autênticas, próprias de uma dada comunidade, ao serviço da vida real ou em práticas sociais 'como' as da vida. Em consequência, a importância das áreas de formação, na relação com a sua função social deve ser reconhecida e simultaneamente reflectida. Para as pessoas envolvidas no processo de formação, relevante parece ser o recurso a práticas reais ou quasi reais, com o poder para concretizar os seus fins últimos: a criação de condições para a inserção social – e muito do que se reconhece não tem a ver, apenas, com o certificado, mas também com as condições efectivas que podem gerar para a sua comunicação nos registos institucionais; a capitalização dos saberes e experiências na vida construídas; e a criação de condições para aprender ao longo da vida.

### *REFLECTIR SOBRE O CAMINHO DE UMA PEDAGOGIA SITUADA*

Os olhares sobre o desenvolvimento dos Cursos EFA, na ATAHCA, permitiram dar conta da natureza compósita e complexa das práticas produzidas em situação e, também, de um progressivo apagamento de fronteiras entre um currículo escolar 'tradicional' e práticas contextualizadas, geradas na intersecção das necessidades e interesses de vida dos formandos. Será então necessário reflectir sobre aspectos, como, por exemplo, i) a interdisciplinaridade, explorando-se a relação entre as áreas; os Temas de Vida têm efectivo potencial de geração de práticas interdisciplinares (mesmo que enquanto tema aglutinador e como forma de enquadrar as actividades realizadas); ii)

a relação com o Referencial de Competências-Chave, produzindo uma sua apropriação criativa; iii) as modalidades de avaliação, privilegiando-se modalidades com características mais formativas. As características identificadas nas práticas declaradas – diversidade e dispersão de saberes e de procedimentos, mas também as formas da sua distribuição e partilha em interacção com sujeitos, ferramentas, recursos, tecnologias; saberes e práticas muitas vezes tácitos, isto é, construídos no quotidiano e regularmente difíceis de serem verbalizados, saberes profundos e especializados, mas também quotidianos e populares; saberes construídos em redes sociais – permitem ver estes Cursos EFA como ‘espaços de afinidade’, nos quais as pessoas ali reunidas por objectivos e interesses comuns constroem saberes a que dão significado. Será por isto, também, que de entre muitas, é a dimensão afectiva que emerge como a de maior relevância nesta formação e que não pode deixar de ser considerada, quer pela equipa pedagógica, quer pelos outros actores envolvidos nestes Cursos.

## **SOBRE RELAÇÃO QUE A ATAHCA ESTABELECE COM OS FORMANDOS**

### *REFLECTIR SOBRE A CONSTRUÇÃO DE NOVAS SOCIABILIDADES LEVADAS A CABO NOS CURSOS EFA*

A apreciação dos formandos sobre o processo de formação valoriza, em primeira instância, e de uma forma quase sistemática, os aspectos relacionais associados seja às práticas directamente educativas seja às que caracterizam o espaço de formação, envolvendo os parceiros de formação, adultos com distintas histórias de vida. O novo quadro de relações interpessoais em que os sujeitos se vêem envolvidos promove um outro olhar sobre a vida. Este conhecimento da vida e do mundo, mediado pelo conhecimento dos outros, surge como efeito do trabalho realizado pela equipa pedagógica, através da criação de um ambiente no qual a interacção e a partilha de experiências são muito valorizadas. Será então fundamental discutir e avaliar esta estratégia educativa assumida explicitamente, no esbatimento das diferenças entre os formandos pretendido e nos modos de constituição de grupos coesos que favoreçam o posterior desenvolvimento do processo formativo.

### **VALORIZAR OS ADQUIRIDOS DOS FORMANDOS, SELECIONAR MÉTODOS PEDAGÓGICOS ADEQUADOS E PROMOVER NOVOS SABERES E NOVAS FORMAS DE RELAÇÃO COM OS SABERES**

A coesão do grupo implica em muitas circunstâncias o desenvolvimento de estratégias que pretendem valorizar aspectos da vida dos formandos, resgatando-os da denegação a que mesmo pelos próprios eram votados. Neste quadro, a selecção de métodos pedagógicos capazes de motivar os formandos e de desenvolver atitudes po-

sitivas para com o trabalho formativo, de envolver os sujeitos de forma dinâmica nas aprendizagens, é uma recomendação particularmente relevante. A criação de novos universos de referência e de novas formas de relação com esses saberes é um outro aspecto que parece jogar um papel determinante nas transformações dos formandos. Desde logo, porque a fase de reconhecimento de competências é fundamental na valorização de modos particulares de relação com os saberes constitutivos do capital próprio dos formandos. Num percurso de revisitação e de reactualização de saberes, quer no RVC, quer no decurso da formação, chega-se a uma tomada de consciência que se torna condição fundamental para novas aquisições. A alteração das formas de relação com os saberes, assente na revelação do que nem sequer era imaginado, constitui o alicerce sobre o qual os formadores deverão assentar o desenvolvimento de práticas colaborativas e de métodos activos. É neste quadro que urge reflectir sobre os métodos e as estratégias que asseguram um efectivo envolvimento dos formandos na construção do saber, evitando-se as rupturas com a base material de referência, com os quotidianos dos formandos e as suas vidas. No desenvolvimento destas práticas colaborativas, de métodos pedagógicos mais activos e na procura de ligação aos quotidianos dos formandos, o trabalho sobre os Temas de Vida aparenta possuir grande potencial de aquisição de saberes especializados e por tal terá que ser considerado e discutido pela equipa pedagógica.

#### *RECUPERAR OS SABERES PROFISSIONALMENTE RELEVANTES NUM QUADRO FORMATIVO ADEQUADO*

A relação dos saberes característicos dos Cursos EFA com o mundo do trabalho, a potenciação da sua relevância como factor de “empregabilidade” constitui preocupação maior e parece actuar de forma significativa na delimitação do universo de referência da formação. Perspectivando o seu percurso de formação, os formandos destacam as experiências ao longo do curso, no qual o convívio parece assumir uma importância fundamental, efeito de estratégias de criação de um bom ambiente de trabalho e de coesão do grupo construídas pela equipa pedagógica. Porque os formandos possuem histórias de vida diferenciadas, o esforço de constituição de um grupo, que partilhe valores e objectivos, é assumido como uma tarefa central para os profissionais ligados à Associação, esforço este identificado pelos formandos nas entrevistas efectuadas. Torna-se assim fundamental entre as equipas pedagógicas reflectir sobre a recuperação dos saberes profissionalmente relevantes num quadro formativo adequado, bem como sobre os modos pedagógicos mais adequados para a realização de tal propósito.

## REFERÊNCIAS

- Alves, Marta & Grilate, Fátima (2000). *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Aprender com Autonomia. Documento de Trabalho*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2000). *Reconhecimento e Validação de Competências*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Orientações para a Acção*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- Ávila, Patrícia (2004). *Relatório Nacional de Avaliação. Cursos EFA 2002/2003*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Beck, Ulrich (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Canário, Rui (2002). Posfácio. In M. L. Couceiro P. & T. Patrocínio, *Cursos de Educação e Formação de Adultos em Observação em 2000/2001. Relatório Nacional*. Lisboa: Anefa, pp. 49-53.
- Castro, Rui Vieira de; Sancho, Amélia Vitória & Guimarães, Paula (2006). Adult Education in Portugal. Ways of Thinking and ways of doing. In R. V. de Castro, A. V. Sancho e P. Guimarães (Edts.), *Adult Education. New Routes in a New Landscape*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 189-229.
- Coelho, Regina Maria Abreu Veiga Ponces (2005). *Centro Cívico da Cela. Uma Colectividade como tantas... 30 anos de Luta por uma Educação Particular*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (dissertação de mestrado não publicada).
- Correia, José Alberto (2003). Formação e trabalho. Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In Rui Canário *et al.*, *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Couceiro, Maria do Loreto & Patrocínio, Tomás (2002). *Cursos de Educação e Formação de Adultos “Em Observação” 2000/2001. Relatório Nacional*. Lisboa: ANEFA.
- Dubar, Claude (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In Rui Canário *et al.*, *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Durrant, Cal & Green, Bill (2001). Literacy and the new Technologies in school education: meeting the L(IT)eracy challenge? In H. Fehring e Pam Green (Eds.). *Critical Literacy*. Newark/Norwood: International Reading Association/Australian Literacy Educators’ Association, pp. 142-164.
- Edwards, Michael & Hulme, David (2002). Too close for comfort? The impact of official aid on nongovernmental organizations. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 1(1), pp 6-28. (<http://www.tc.columbia.edu/CICE/articles/medh111.htm>, 6/01/2007).

- Gee, J. Paul (1990). *Sociolinguistics and Literacies: Ideologies in Discourse*. London: Falmer Press.
- Gee, J. Paul (2004). *Situated Language and Learning. A Critique to Traditional Schooling*. New York/London: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Gee, J. Paul; Hull, Glynda & Lankshear, Colin (1996). *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Sydney: Allen & Unwin.
- Ginsburg, Mark B. (2002). NGOs: *what's an acronym?* *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 1(1), pp. 29-67. (<http://www.tc.columbia.edu/CICE/articles/mg111.htm>, 6/01/2007).
- Guimarães, Paula; Silva, Olívia Santos & Sancho, Amélia Vitória (2006). Educação e Formação de adultos nas Associações: Iniciativas Popularmente Promovidas ou Formalmente Organizadas? In L. C. Lima (Org). *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contextos Associativos*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, pp. 25-70.
- Hespanha, Pedro et al. (2000). *Entre o Estado e o Mercado*. Coimbra: Quarteto.
- Klees, Steven J. (1998). NGOs: progressive force or neo-liberal tool? *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 1(1), pp. 49-54. (<http://www.tc.columbia.edu/CICE/articles/nssjk111.htm>, 6/01/2007).
- Lima, Licínio C. (Org.) (2006). *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contextos Associativos*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Lima, Licínio C. & Afonso, Almerindo Janela (2006). Políticas Públicas, Novo Contexto e Actores em Educação de Adultos. In L. C. Lima (Org). *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contextos Associativos*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, pp. 205-229.
- Lima, Licínio C. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miro*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, Ana Maria da Silva Rodrigues (2005). *A Educação Não Formal como Factor de Desenvolvimento Local*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (dissertação de mestrado não publicada).
- Lopes, Marcelino de Sousa (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Chaves: Intervenção.
- Loureiro, Armando (2006). *O Trabalho, o Conhecimento, os Saberes e as Aprendizagens dos Técnicos de Educação de Adultos numa ONGDL*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (tese de doutoramento não publicada)
- Luke, A., & Freebody, P. 1999, 'A map of possible practices: Further notes on the four resources model', *Practically Primary*, vol. 4, no. 2, pp. 5-8.
- Melo, Alberto; Matos, Liste & Silva, Olívia Santos (1999). Sãber +. *Programa para o*



*Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos. 1999-2006.*  
Lisboa: ANEFA.

- Montaño, Carlos (2002). *Terceiro Sector e Questão Social*. São Paulo: Cortez.
- Monteiro, Alcides A. (2004). *Associativismo e Novos Laços Sociais*. Coimbra: Quarteto.
- Muhamad, Mazanah (2005). Non-governmental organizations. In Leona M. English, Edt., *International Encyclopedia of Adult Education*. Nova Iorque: Palgrave MacMillan, pp. 429-434.
- Pinto, Jorge (Coord.); Matos, Lisete & Rothes, Luís (1998). *Relatório do Estudo de Avaliação do Ensino Recorrente*. Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação e Inovação (documento policopiado).
- Quintas, Helena (2006). *Construção e Desenvolvimento Curricular em Educação e Formação de Adultos: Colocar a Vida no Currículo e o Currículo na Vida*. Faro: Universidade do Algarve/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Stromquist, Nelly P. (1998). NGOs in a new paradigm of civil society. *Current Issues in Comparative Education*, Vol.1(1), pp. 62-67. (<http://www.tc.columbia.edu/CICE/articles/ns111.htm>, 6/01/2007).
- Welton, Michael (2005). Civil society. In Leona M. English, Edt., *International Encyclopedia of Adult Education*. Nova Iorque: Palgrave MacMillan, pp. 100-106.

## **DOCUMENTOS ATAHCA**

Actividade Formativa

Bolsa de Formadores

Documentos sobre Recursos Humanos

Dossiers Técnico-pedagógicos dos Planos de Formação 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004, 2004/2005

Estatutos

Historial

Plano de Desenvolvimento Local (2001-2006)

Plano de Intervenção Formativa

Planos de Actividades (2001-2006)

Regulamento de Funcionamento

Relatório do Diagnóstico de Necessidades de Formação 2005/2006

Relatórios de Contas (2001-2006)

## **SÍTIOS DA INTERNET**

[www.dgfv.min-edu.pt](http://www.dgfv.min-edu.pt)

[www.poefds.pt](http://www.poefds.pt)

[www.uea.uminho.pt](http://www.uea.uminho.pt)

# ANEXOS

## GUIÃO PARA ENTREVISTA A DIRIGENTES E TÉCNICOS

1. Identificação e funções desempenhadas pelo/a entrevistado/a.
2. Quais são, na sua opinião, os principais objectivos perseguidos pela ATAHCA através da sua acção?
3. Quem e como define a política geral da Associação?
4. Existe um projecto educativo/formativo na ATAHCA? Se sim, como o define?
5. Quais as principais marcas democráticas da organização e do funcionamento da Associação?
6. Como caracteriza as formas e os graus de participação dos associados? E dos técnicos?
7. Como se encontra formalmente organizada a ATAHCA?
8. Como caracteriza esse tipo de organização?
9. No dia-a-dia, como funciona realmente a ATAHCA?
10. Como descreve as relações de poder no interior da Associação?
11. Qual o impacto dos técnicos superiores remunerados na acção da Associação?
12. Que tipo de vínculo têm os técnicos da Associação e que consequências tem cada um desses distintos vínculos?
13. Entre uma associação cultural e recreativa, por um lado, e uma empresa de formação, por outro, que traços relevantes destas duas realidades podem servir para caracterizar a ATAHCA como organização?

## GUIÃO PARA ENTREVISTA A MEDIADORAS

1. Em sua opinião, a partir da sua experiência mas também para além da sua acção, quais os objectivos principais que presidem à actividade da ATAHCA?
2. Se tivesse que explicar a alguém a organização e o funcionamento da ATAHCA como é que o faria?
3. Em sua opinião, quais julga serem as expectativas da ATAHCA relativamente às mediadoras dos Cursos de Educação e Formação de Adultos?
4. Há quanto tempo é mediadora nos Cursos EFA? [em geral e em concreto na ATAHCA]
5. Qual o seu vínculo contratual com a ATAHCA?
6. Como ingressou (foi seleccionado) na ATAHCA?
7. Há quanto tempo trabalha no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Adultos? (só na ATAHCA ou em outras entidades)
8. Quais as tarefas mais relevantes que desempenha enquanto mediadora?
9. Como é organizada a selecção dos vossos formandos EFA? Quais os critérios de selecção? Estabelecidos por quem? Realizada por quem?
10. Como se constituem as equipas pedagógicas? Quais os critérios? Estabelecidos por quem? Sob responsabilidade de quem?
11. Como se foi apropriando das orientações para a acção dos Cursos de Educação e Formação de Adultos?
12. Como mediadora, segundo as orientações para a acção dos Cursos EFA, deverá orientar/acompanhar o RVC e o AA, nesse sentido, como concebe e prepara/planifica essas sessões?
13. Que métodos de trabalho pedagógico privilegia? Porquê?
14. Que tipo de materiais utiliza? Como são construídos? De onde vêm?
15. Como se processa a avaliação dos formandos no momento do RVC? Quais os instrumentos que utiliza?
16. Em função da sua experiência, como coordena a avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos?
17. Durante o desenvolvimento dos cursos como é realizado o acompanhamento da equipa pedagógica? Que tipo de articulação existe entre a equipa? Como e quando?
18. Qual o nível e grau de participação dado quer aos formandos quer aos formadores no desenvolvimento do Curso EFA?
19. Em sua opinião, quais os aspectos positivos dos Cursos de Educação e Formação de Adultos?
20. Em sua opinião, quais os aspectos negativos dos Cursos de Educação e Formação de Adultos?
21. A ATAHCA define-se como uma associação para o desenvolvimento rural integrado e também como associação de apoio às iniciativas de desenvolvimento local:
  - a. Acha que as acções EFA são compatíveis com esta caracterização?
  - b. Em que medida a sua acção como mediadora integra este tipo de lógicas?

## GUIÃO PARA ENTREVISTA A FORMADORES

1. Em sua opinião, a partir da sua experiência mas também para além da sua acção, quais os objectivos principais que presidem à actividade da ATAHCA?
2. Se tivesse que explicar a alguém a organização e o funcionamento da ATAHCA como é que o faria?
3. Em sua opinião, quais julga serem as expectativas da ATAHCA relativamente aos formadores dos Cursos de Educação e Formação de Adultos?
4. Há quanto tempo é formador de adultos? (em geral e em concreto na ATAHCA)
5. Qual o seu vínculo contratual com a ATAHCA?
6. Como ingressou (foi seleccionado) na ATAHCA?
7. Há quanto tempo trabalha no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Adultos? (só na ATAHCA ou em outras entidades)
8. E qual(is) área(s) de formação que orienta?
9. Habitualmente, em que momentos do desenvolvimento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (na ATAHCA) esteve envolvido? (selecção; rvc; formação base ou profissionalizante; reuniões pedagógicas, ...)
10. Como se foi apropriando das orientações para a acção dos Cursos de Educação e Formação de Adultos?
11. Como concebe e prepara/planifica as sessões de formação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos?
12. Que métodos de trabalho pedagógico privilegia? Porquê?
13. Que tipo de materiais utiliza nas sessões de formação? Como são construídos? De onde vêm?
14. Que tipos de avaliação das aprendizagens dos formandos efectua no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Adultos? Quais os instrumentos que utiliza?
15. Em função da sua experiência, como se processa habitualmente a avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos?
16. Qual o nível e grau de participação dado aos formandos na concepção e desenvolvimento da sua acção pedagógica?
17. Em sua opinião, quais os aspectos positivos dos Cursos de Educação e Formação de Adultos?
18. Em sua opinião, quais os aspectos negativos dos Cursos de Educação e Formação de Adultos?
19. A ATAHCA define-se como uma associação para o desenvolvimento rural integrado e também como associação de apoio às iniciativas de desenvolvimento local:
  - a. Acha que as acções EFA são compatíveis com esta caracterização?
  - b. Em que medida a sua acção como formador integra este tipo de lógicas?

## **GUIÃO PARA ENTREVISTA A EX-FORMANDOS**

### **CARACTERIZAÇÃO DO EX-FORMANDO**

IDENTIFICAÇÃO (nome; idade; morada; estado civil; nº de filhos; situação face ao emprego; ...)

CURSO (que curso frequentou; conferiu que nível [escolar e profissional]; quando frequentou e durante quanto tempo; ...)

### **O CURSO**

- Recordando a frequência do curso EFA e toda a sua vivência nesse período:

\* O que é que foi mais positivo?

\* O que é que foi menos positivo?

- Depois de ter terminado o curso:

\* Identifica diferenças entre o antes e o depois do curso na sua vida (a nível pessoal, profissional e/ou social)? Quais (formações posteriores; prosseguiu estudos ou pensa prosseguir, como e onde; ...)?

- Imagine que um amigo lhe pedia um conselho sobre a possível frequência de um curso EFA:

\* O que lhe diria?

Braga, 9 de Novembro de 2006

## **GUIÃO PARA ENTREVISTA A RESPONSÁVEIS DE ENTIDADES EMPREGADORAS**

### **Caracterização da Entidade:**

Identificação (nome; localização; actividade; ...)

Relação com os Cursos EFA/ATAHCA (desde quando recebem formandos EFA; quantos formandos EFA já passaram pela entidade; quantos ficaram a trabalhar na entidade; ...)

### **Formação EFA e a Entidade:**

\* Quais as razões que levaram esta entidade a receber formandos EFA para realização de formação em Contexto Real de Trabalho?

\* Como se desenvolve a formação em Contexto Real de Trabalho nesta entidade? (integração dos formandos; tipo de tarefas desenvolvidas; juízo que a entidade faz sobre esse desenvolvimento; ...)

\* Porque é que após a conclusão da formação em Contexto Real de Trabalho e do Curso EFA, integraram o(s) formando(s) EFA nos vossos recursos humanos? (como é que foi o processo de tomada de decisão; porquê este(s) e não todos; ...)

Braga, 18 de Dezembro de 2006

## GRELHA PARA RECOLHA DE DADOS

### Caracterização do Curso de Educação e Formação de Adultos

Fontes: Dossier 1, Dossier 3 – Actas das reuniões da Equipa Pedagógica e  
Dossier Técnico-Pedagógico, Candidatura (?)

|   |  |  |
|---|--|--|
| 1. Nível de certificação concedido  | a. escolar                                       |  |
|   | b. profissional                                  |  |
| 2. Área profissionalizante  |  |  |
| 3. Fundamentação do curso   | a. relevância social                             |  |
|   | b. relevância técnico-científica                 |  |
|   | c. perfil de entrada do potencial formando       |  |
|   | d. nível de competências a atingir pelo formando |  |
| 4. Temas de vida  | a. número  |  |
|   | b. quais   |  |
| 5. Desenho curricular dos cursos (nº. de horas/área mas também elementos de concretização do currículo) | a. RVC   |  |
|   | b. AA  |  |
|   | c. FB  |  |
|   | d. FP  |  |
| 6. Reuniões   |  |  |

Braga, 24 de Julho de 2006

## GRELHA PARA RECOLHA DE DADOS

### Divulgação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos da ATAHCA

Fontes: jornais locais e de âmbito nacional, revistas e outros suportes informativos,  
ficha de inscrição do formando

|  |  |  |
|--|--|--|
| 1. Tipo de suporte e data (jornais, revistas, etc.)                |  |  |
| 2. Dimensão aproximada dos textos                                  | a. menos de 1/4 de página  |  |
|  | b. 1/4 de página   |  |
|  | c. 1/2 página  |  |
|  | d. 1 página  |  |
|  | e. mais de 1 página  |  |
| 3. Características do texto  | a. foco (título e subtítulo)   |  |
|  | b. objectivos  |  |
| 4. Conteúdos do texto  | a. referências sobre ligação da ATAHCA e a área geográfica na qual se integra (numa lógica de desenvolvimento local) |  |
|  | b. referências sobre existência e modo de integração das diversas iniciativas e/ou Cursos promovidos pela ATAHCA     |  |
|  | c. enquadramento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos  |  |
|  | d. referências a outras colaborações e/ou actividades  |  |
| 5. Outras informações relevantes                                   |  |  |
| 6. Impacto da informação (como é que as pessoas chegaram à ATAHCA) |  |  |



## GRELHA PARA RECOLHA DE DADOS

### Formadores – Caracterização

Fontes: Relatório explicativo da selecção dos formadores, Dossier 3, CVs

N.º:

#### Caracterização social dos formadores

|                            |              |  |
|----------------------------|--------------|--|
| 1. Sexo                    | a. feminino  |  |
|                            | b. masculino |  |
| 2. Idade (à data da acção) |              |  |

#### Habilitações académicas

|                                   |  |  |
|-----------------------------------|--|--|
| 3. Nível de escolaridade          |  |  |
| 4. Outras habilitações relevantes |  |  |

#### Experiência profissional

|  |   |  |
|--|---|--|
| 5. Situação profissional   | a. contrato sem termo                           |  |
|  | b. contrato a termo certo                       |  |
|  | c. prestação de serviços                        |  |
| 6. Experiência profissional anterior no âmbito da educação e formação de adultos (tempo e lugares) |   |  |
| 7. Experiência profissional presente   | a. tempo inteiro                                |  |
|  | b. tempo parcial (quais as outras actividades?) |  |
|  | c. área de formação que orienta, ano e curso    |  |
| 8. Outras informações  |   |  |

## GRELHA PARA RECOLHA DE DADOS

### Formandos – Caracterização

Fontes: Ficha de inscrição dos formandos, ficha de diagnóstico e processo de RVC, nota explicativa de selecção de formandos

N.º:

#### Caracterização social

|                            |                  |  |
|----------------------------|------------------|--|
| 1. Sexo                    | a. feminino      |  |
|                            | b. masculino     |  |
| 2. Idade (à data da acção) |                  |  |
| 3. Morada                  | a. freguesia     |  |
|                            | b. concelho      |  |
| 4. Naturalidade            | a. freguesia     |  |
|                            | b. concelho      |  |
| 5. Nacionalidade           | a. portuguesa    |  |
|                            | b. outra [qual?] |  |

#### Composição familiar

|                                    |                  |  |
|------------------------------------|------------------|--|
| 6. Estado civil                    | a. solteiro      |  |
|                                    | b. casado        |  |
|                                    | c. div/sep/viúvo |  |
| 7. Composição do agregado familiar |                  |  |
| 8. Filhos                          | a. número        |  |
|                                    | b. idades        |  |

#### Escolaridade

|                          |                       |  |
|--------------------------|-----------------------|--|
| 9. Nível de escolaridade | a. à entrada no curso |  |
|                          | b. à saída do curso   |  |

#### Relação com o mundo profissional

|                           |                                    |  |
|---------------------------|------------------------------------|--|
| 10. Situação profissional | a. empregado                       |  |
|                           | b. desempregado há menos de um ano |  |
|                           | c. desempregado há mais de um ano  |  |
|                           | d. à procura do primeiro emprego   |  |

#### Experiências de vida

|  |  |  |
|--|--|--|
| 11. Experiências profissionais                 | a. número (e duração) de experiências profissionais anteriores           |  |
|  | b. relação do curso a frequentar e experiências profissionais anteriores |  |
| 12. Experiências de formação                   | a. número de experiências de formação anteriores iniciadas               |  |
|  | b. número de experiências de formação anteriores concluídas              |  |
|  | c. relação do curso a frequentar e experiências de formação anteriores   |  |
| 13. Outras experiências e situações relevantes |  |  |

#### Expectativas

|   |  |  |
|---|--|--|
| 14. Motivação para frequência de um Curso de Educação e Formação de Adultos |  |  |
|---|--|--|

## GRELHA PARA RECOLHA DE DADOS

### Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Fontes: Dossiers Técnico-Pedagógico

|  |                           |  |
|--|---------------------------|--|
| 1. Caracterização geral  | a. número de horas        |  |
|  | b. lugares                |  |
|  | c. modos (ind/gr)         |  |
| 2. Objectivos  |                           |  |
| 3. Instrumentos utilizados   | a. instrumentos DGFV      |  |
|  | b. instrumentos<br>ATAHCA |  |
| 4. Papeis/tarefas  | a. dos formandos          |  |
|  | b. do mediador            |  |
|  | c. dos formadores         |  |
| 5. Júri de validação   | a. constituição           |  |
|  | b. desenvolvimento        |  |
|  | c. resultados             |  |
| 6. Percurso de formação definido (desenhos curriculares individualizados ou desenho curricular colectivo?) |                           |  |
| 7. Outras informações relevantes   |                           |  |

Braga, 24 de Julho de 2006

## GRELHA PARA RECOLHA DE DADOS

### Temas de vida – Caracterização

Fontes: Dossiers Técnico-Pedagógico

|   |   |  |
|---|---|--|
| 1. Identificação  |   |  |
| 2. Justificação   |   |  |
| 3. Objectivos   |   |  |
| 4. Planificação   | a. questões geradoras                             |  |
|   | b. actividades integradoras                       |  |
|   | c. recursos                                       |  |
|   | d. tempo  |  |
|   | e. tarefas  |  |
|   | f. papéis   |  |
| 5. Articulação entre: temas de vida, formação geral e formação profissionalizante |   |  |
| 6. Produtos resultantes   |   |  |
| 7. Avaliação  | a. avaliação do formando (pelo formador)          |  |
|   | b. auto-avaliação (pelo formando)                 |  |
|   | c. avaliação do processo (pela equipa pedagógica) |  |

Braga, 24 de Julho de 2006

## GRELHA PARA RECOLHA DE DADOS

### Formação em contexto de trabalho (só para acções B3)

Fontes: Dossier 4

|  |                               |  |
|--|-------------------------------|--|
| 1. Inserção dos formandos em contexto de trabalho                                    | a. número de horas            |  |
|  | b. justificação               |  |
|  | c. tipo de contexto           |  |
|  | d. localização                |  |
|  | e. principais características |  |
|  | f. tarefas a desenvolver      |  |
| 2. Apreciações globais (ex: indicar se houve ou não inserção no mercado de trabalho) |                               |  |
| 3. Avaliação   |                               |  |

Braga, 24 de Julho de 2006

## GRELHA PARA RECOLHA DE DADOS

### Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos

Fontes: Relatórios de avaliação, Dossier 3 (Acta de Avaliação Final), Dossier 4  
(Auto-avaliação dos Formadores segundo ficha da DGFV)

|   |   |  |
|---|---|--|
| 1. Objecto da avaliação   | a. o que é avaliado?                      |  |
|   | b. quem avalia?                           |  |
|   | c. para quem avalia?                      |  |
|   | d. quando avalia?                         |  |
|   | e. critérios da avaliação                 |  |
| 2. Relação com o protocolo da DGFV  | a. aproximação                            |  |
|   | b. afastamento                            |  |
|   | c. inovações ou especificidades da ATAHCA |  |
| 3. Outros objectos de avaliação (experiência da ATAHCA enquanto organização, ...) |   |  |
| 4. Outras informações   |   |  |

Braga, 24 de Julho de 2006





**ATAHCA**  
ASOCIACIÓN DE TURISMO ALTERNATIVO DEL  
TERRAZO ALTO DE QUINDÍ, LEONARDO E IRA

