

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

VIVENDO E APRENDENDO: A LITERACIA AO LONGO DA VIDA

CATARINA SOFIA DA SILVA DOUTOR

Dissertação
Mestrado em Educação Social

Trabalho efectuado sob a orientação de:

Professor Doutor Emilio Lucio-Villegas

e

Professora Doutora Rosanna Barros (Co-orientadora)

FARO, 2013

Título da dissertação:

Vivendo e Aprendendo: a Literacia ao Longo da Vida

Declaração de autoria de trabalho:

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright:

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado, não teria sido possível sem a colaboração e o incentivo de muitas instituições e pessoas, nesta etapa tão importante da minha vida, a quem quero deixar aqui expresso o meu sincero agradecimento. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Comissão Organizadora do Mestrado em Educação Social, principalmente ao Professor Doutor António Fragoso de Almeida pelo apoio e confiança que foram constantes, bem como o incentivo ao “espírito crítico” no campo da investigação em Educação de Adultos. À Associação In Loco, particularmente à equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades pela simpatia e disponibilidade. À Doutora Priscila Soares pelas suas observações pertinentes que em muito me ajudaram nesta investigação. Aos meus sujeitos de investigação (João, Helena, Mário e Sofia) pela disponibilidade e colaboração na presente investigação, pois sem os mesmos a investigação não seria possível. Ao meu orientador, Professor Doutor Emilio Lucio-Villegas, devo o apoio, a disponibilidade, a oportunidade dos seus conselhos críticos e o empenho para que o estudo chegasse a bom termo. Obrigada à professora Rosanna Barros pela atenção dispensada.

Aos meus amigos pela insubstituível raiz de afetos, ânimo e confiança. Gostaria de agradecer particularmente à Teresa Gonçalves, à Fernanda Costa, à Rute Ricardo, à Milene Lança e à Francisca Sousa que sempre me deram apoio. Não posso igualmente deixar de referir a preciosa ajuda de duas grandes amigas e “irmãs”: Anne Pereira e Cátia Romão, pelo apoio, incentivo e amizade. Peço desculpa pela minha ausência nos momentos de convívio.

E, por último, à minha família que hoje sou o que sou, graças a ela. À minha mãe e à minha irmã Dora por todo o apoio, compreensão e, muitas vezes, pelas suas palavras de coragem. Elas foram, sem dúvida, uma forte e constante ajuda ao longo da presente investigação e de todo o meu percurso académico. Ao meu cunhado, amigo e “irmão”, pela sua boa disposição e alegria que, em muitos momentos, me contagiaram na continuidade deste trabalho. À minha sobrinha e afilhada Mariana, obrigada por existires e fazeres parte da minha vida. Ao meu namorado, pelo carinho, compreensão, enorme paciência e incentivo nas horas mais difíceis. Ao meu Pai, devo um agradecimento muito especial, porque apesar de estar ausente fisicamente, esteve sempre presente, acompanhando-me e iluminando-me nos bons e maus momentos da minha vida. A todos, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A presente investigação intitulada “Vivendo e Aprendendo: a literacia ao longo da vida” insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Social, da Universidade do Algarve. Este trabalho de investigação tem como objetivo principal a compreensão e a análise das práticas de literacia dos adultos que frequentam o processo de Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências (RVCC), de nível secundário promovido pelo Centro Novas Oportunidades (CNO) da Associação In Loco. Procura-se, deste modo, compreender e analisar os percursos biográficos de quatro adultos relativamente às práticas de literacia desenvolvidas nas suas vidas, de uma perspetiva global e interpretativa da realidade. No que concerne à estratégia metodológica, esta baseia-se numa abordagem qualitativa, que utiliza o método biográfico como o mais adequado para compreender as práticas de literacia dos adultos nos diversos contextos das suas vidas. Para alcançar este objetivo, recorreu-se às seguintes técnicas de recolha de informação, nomeadamente a observação direta, o diário de campo, as entrevistas e, por último, a análise documental. Importa ainda referir que estas técnicas possibilitam uma análise mais pormenorizada das práticas de literacia dos adultos. Através da análise dos resultados obtidos, podemos concluir que o processo de RVCC suscitou mudanças significativas nas práticas de literacia destes adultos, nomeadamente o desenvolvimento de conhecimentos ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), enriquecimento dos conhecimentos; realização pessoal e o sentimento de orgulho por parte da família. Os resultados evidenciam ainda uma forte motivação dos adultos na aquisição de novas aprendizagens bem como um desenvolvimento da capacidade reflexiva dos mesmos.

CONCEITOS-CHAVE:

Literacia; Aprendizagem ao Longo da Vida; RVCC; Método Biográfico

ABSTRACT

The present research titled “Vivendo e Aprendendo: a literacia ao longo da vida” stems of a Master in Social Education in the University of Algarve. The main goal is to understand and to analyse the literacy practices of the adults that are enrolled in the RPL (Recognition of Prior Learning) processes, of secondary level promoted by New Opportunities Centres (NOC) in Association *In Loco*. In this sense, we want to understand and to analyse the biographical courses of four adults about their literacy practices developed in their lives, from a global and interpretative perspective of reality. Based in a qualitative research, we used the biographical method as one of the most appropriate to understand the literacy practices of adults in different contexts of their lives. To accomplish this goal, we used the following methods of information gather, direct observation, field diary, interviews, and for last, the documental analysis. It is also important to mention that these techniques allow a more detailed analysis of the adult literacy practices. Through the analysis of results, we can conclude that RPL process raised significant changed in literacy practices of these adults, in particular: development of ICT skills; enrichment of knowledge; personal accomplishment and a feeling of pride by their families. The results still shows a strong motivation of adults to acquire new learning as well as the development of their reflexive capacity.

KEYWORDS:

Literacy; Lifelong learning; RPL processes; Biographical method

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----------|
| AGRADECIMENTOS | iii |
| RESUMO | iv |
| ABSTRACT | v |
| ÍNDICE GERAL | vi |
| ÍNDICE DE FIGURAS | xi |
| ÍNDICE DE TABELAS | xii |
| ÍNDICE DE ANEXOS | xiii |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | xiv |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO..... | 5 |
| Capítulo I Educação de Adultos: Contextualização Histórica | 6 |
| 1. Educação de Adultos: Conferências/ Iniciativas Internacionais | 6 |
| 1.1 Educação Popular: breve contextualização..... | 7 |
| 1.2 Educação Permanente ou Educação ao Longo da Vida..... | 9 |
| 1.3 A emergência da Aprendizagem ao Longo da vida..... | 17 |
| 1.3.1 Aprendizagem e o Mundo do Trabalho | 20 |
| 2. A Educação de Adultos em Portugal..... | 23 |
| 2.1 Educação de Adultos: década de 70 | 23 |
| 2.2 Educação de Adultos: Década de 80..... | 27 |
| 2.3 Educação de Adultos: Década de 90..... | 31 |
| 3. Iniciativa Novas Oportunidades (INO) | 35 |
| 3.1 Breve Caracterização do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SRVCC) | 36 |
| 3.1.1 Etapas de intervenção do CNO | 37 |
| 3.1.2 Referencial de Competências-Chave (RCC)..... | 40 |
| 3.1.3 Metodologias do RVCC | 40 |
| 3.1.4 Perspetivas Teóricas | 41 |
| Capítulo II Alfabetização e Literacia: Contextualização Histórica | 45 |
| 1. Analfabetismo e Alfabetização: Breve Introdução..... | 45 |
| 2. Conceito de Literacia: Introdução | 51 |
| 2.1 Estudos internacionais da literacia..... | 52 |
| 2.2 A Literacia no panorama Português..... | 52 |
| 2.3 Literacia Crítica | 56 |

| | |
|---|-----------|
| PARTE II METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO..... | 58 |
| 1. Problemática da Investigação | 59 |
| 1.1 Objetivos da Investigação | 61 |
| 2. Contexto da Investigação | 61 |
| 2.1 Breve Caracterização da Associação In Loco..... | 61 |
| 2.2 Breve Caracterização do CNO da Associação In Loco | 64 |
| 3. Fundamentação metodológica | 66 |
| 3.1 A questão epistemológica e o paradigma de investigação..... | 66 |
| 3.2 A Investigação Qualitativa..... | 70 |
| 3.3 O Método Biográfico | 72 |
| 4. Técnicas de Pesquisa e de Recolha de Informação..... | 80 |
| 4.1. Observação Direta..... | 82 |
| 4.2 Diário de Campo | 83 |
| 4.3 A Entrevista | 84 |
| 4.3.1 Entrevista Biográfica..... | 87 |
| 4.4 Análise Documental..... | 88 |
| 5. Análise e Interpretação de Dados | 89 |
| 5.1 Análise de Conteúdo | 89 |
| 6. Procedimentos metodológicos da Investigação | 92 |
| 6.1 Caracterização dos Sujeitos de Investigação | 93 |
| 6.2 Estratégia de recolha de informação | 95 |
| 6.2.1 <i>Observação direta/ Diário de Campo</i> | 96 |
| 6.2.2 <i>Análise Documental</i> | 97 |
| 6.2.3 <i>Entrevista</i> | 97 |
| 6.2.4 <i>Análise de Conteúdo</i> | 100 |

| | |
|--|------------|
| PARTE III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 103 |
| Capítulo I Apresentação e Discussão dos Resultados | 104 |
| 1. Percurso familiar | 104 |
| 1.1 Recordações da infância | 104 |
| 1.2 Relações familiares | 106 |
| 1.3 Papel da família no percurso de vida | 107 |
| 2. Percurso escolar dos adultos..... | 108 |
| 2.1 Recordações da escola | 108 |
| 2.2 Autoavaliação dos adultos enquanto estudantes..... | 109 |
| 2.3 Relações sociais | 110 |
| 2.4 Adaptação à escola..... | 111 |
| 2.5 Práticas de leitura na escola | 111 |
| 2.6 Práticas de escrita na escola..... | 112 |
| 2.7 Disciplinas de que mais gostava | 113 |
| 2.8 Disciplinas de que menos gostava | 114 |
| 2.9 Dificuldades de aprendizagem..... | 114 |
| 2.10 Apoio nos trabalhos da escola | 115 |
| 2.11 Projetos profissionais..... | 116 |
| 3. Abandono Escolar | 117 |
| 3.1 Motivos do abandono escolar | 117 |
| 3.2 Apoio familiar no abandono escolar | 118 |
| 3.3. Consequências em relação ao trabalho, vida pessoal e familiar | 119 |
| 4. Percurso de Vida | 120 |
| 4.1 Auto-caracterização pessoal | 120 |
| 4.2 Aprendizagem experiencial | 121 |
| 5. Participação Cívica..... | 123 |
| 5.1 Associativismo..... | 123 |
| 5.2 Eleições | 124 |
| 5.3 Manifestações | 125 |
| 5.4 Voluntariado | 125 |
| 5.5 Reciclagem..... | 126 |
| 5.6 Participação na vida dos filhos | 127 |
| 5.7 Tempos livres..... | 128 |

| | |
|---|-----|
| 6. Percurso Profissional | 129 |
| 6.1 Entrada no mundo do trabalho | 129 |
| 6.2 Tarefas desempenhadas | 131 |
| 6.3 Dificuldades sentidas no trabalho | 133 |
| 6.4 Relação com os colegas | 133 |
| 6.5 Satisfação com o trabalho atual | 134 |
| 7. Percurso formativo | 135 |
| 7.1 Formações | 135 |
| 7.2 Papel da formação em relação à atividade profissional | 136 |
| 8. CNO da Associação In Loco | 137 |
| 8.1 Inscrição no CNO | 137 |
| 8.2 Expetativas iniciais | 138 |
| 8.3 Conhecimento do processo de RVCC | 139 |
| 9. Opinião sobre o processo de RVCC | 140 |
| 9.1 Dificuldades sentidas | 141 |
| 9.2 Relação com a equipa técnico-pedagógica | 142 |
| 9.3 Aspetos positivos | 143 |
| 9.4 Aspetos negativos | 145 |
| 9.5 Metodologia do RVCC (autobiografia) | 146 |
| 9.6 Sessão de Júri de Certificação | 148 |
| 9.7 Melhorias sugeridas | 149 |
| 9.8 Contributo do RVCC | 150 |
| 10. Práticas de literacia quotidianas | 152 |
| 10.1 Práticas de leitura | 152 |
| 10.2 Práticas de escrita | 153 |
| 10.3 Práticas informáticas (TIC) ou Literacia Tecnológica | 154 |
| 11. Mudanças decorrentes do RVCC | 155 |
| 11.1 Mudanças pessoais | 155 |
| 11.2 Mudanças sociais | 157 |
| 11.3 Mudanças formativas | 158 |
| 11.4 Mudanças profissionais | 159 |
| 12. Perspetivas futuras | 160 |
| 12.1 Projetos pessoais | 160 |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| 12.2 Projetos familiares | 160 |
| 12.3 Projetos formativos | 161 |
| 12.4 Projetos profissionais | 162 |
| CONCLUSÕES | 163 |
| REFERÊNCIAS | 169 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1- Mapa do Algarve | 65 |
|--|----|

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Características do Paradigma Interpretativo | 68 |
| Tabela 2 – Características da História de Vida e da Abordagem (Auto) Biográfica..... | 72 |
| Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos de investigação | 94 |
| Tabela 4 - Trabalho de campo | 95 |
| Tabela 5 – Grelha de Categorização | 100 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1 – Pedido de autorização à Associação In Loco..... | 185 |
| Anexo 2 – Resposta ao Pedido de autorização da Investigação..... | 187 |
| Anexo 3 – Calendarização das observações das sessões de RVCC | 189 |
| Anexo 4 – Diário de Campo..... | 191 |
| Anexo 5 – Pedido de autorização para consulta das autobiografias dos adultos..... | 205 |
| Anexo 6 – Consentimento Informado..... | 207 |
| Anexo 7 – Autobiografia dos Sujeitos de Investigação..... | 209 |
| Anexo 8 – Guião de Entrevista aberta à Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE)..... | 352 |
| Anexo 9 – Guião de Entrevista aos Adultos..... | 354 |
| Anexo 10 – Guião de Entrevista à Profissional de RVC..... | 360 |
| Anexo 11 – Transcrição das Entrevistas..... | 363 |
| Anexo 12 – Tabela das Categorias e Subcategorias..... | 489 |
| Anexo 13 – Tabela da Análise de Conteúdo..... | 493 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADL – Associação de Desenvolvimento Local
- ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida
- ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ANQ – Agência Nacional para a Qualificação
- ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional
- BC – Balanço de Competências
- CLC – Cultura, Língua e Comunicação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNO – Centro Novas Oportunidades
- CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
- CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CP – Cidadania e Profissionalidade
- CQEP – Centro de Qualificação e Ensino Profissional
- CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo
- CRVCC – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- DGEA – Direcção-Geral de Educação de Adultos
- DGEP – Direcção-Geral de Educação Permanente
- DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional
- EA – Educação de Adultos
- EFA - Educação e Formação de Adultos
- EP – Educação Permanente
- IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional
- INO – Iniciativa Novas Oportunidades
- MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PDP – Plano de Desenvolvimento Pessoal
- PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização de Adultos
- PNE – Plano Nacional de Emprego
- PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
- PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
- RC – Reconhecimento de Competências

RCC – Referencial de Competências-Chave

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência

UE – União Europeia

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

INTRODUÇÃO

A literacia adquire, hoje em dia, uma extrema importância, não só porque vivemos num contexto globalizante em que o acesso à informação é imprescindível, como também a “capacitação” dos indivíduos através da leitura, da escrita e de conhecimentos avançados que se constituem como elementos determinantes para a vida em sociedade bem como para o mercado de trabalho. Atualmente, as pessoas deparam-se com algumas barreiras que impossibilita a participação ativa na sociedade, como por exemplo o simples facto de ler, de realizar uma reclamação ou até o preenchimento de um formulário de obrigações fiscais (IRS). Face aos baixos níveis de alfabetização e de escolaridade, foi criado, em 2001, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)¹. O processo tem em conta as histórias de vida, entrevistas e portefólios que consistem nos meios em que os adultos apresentam evidências da linguagem oral e escrita. As práticas de literacia são, então, um meio para refletir sobre as experiências de vida e desenvolver, de igual modo, a identidade das pessoas. Desenvolvido nos Centros Novas Oportunidades (CNO), o RVCC é um importante processo-chave para o campo da educação de adultos e é considerada uma “porta aberta” para uma minoria de população adulta portuguesa com baixos níveis de literacia, mas com algumas competências adquiridas durante a vida.

Com a introdução do RVCC, pretende-se incentivar a aprendizagem ao longo da vida, atraindo deste modo, novos públicos, inseridos num sistema cada vez mais flexível, capaz de responder à competitividade do mercado de trabalho existente nos nossos dias. Desta forma, a valorização dos conhecimentos e competências adquiridas através de suas experiências de vida, possibilita aos adultos a oportunidade de obter certificações e qualificações. O processo de RVCC é, neste sentido, importante e adequado para a vida ativa dos adultos (horários) e contribui para o aumento dos níveis de escolaridade da população portuguesa. A participação no processo de RVCC representa um grande desafio e, ao mesmo tempo uma oportunidade de apostar nas qualificações pessoais e profissionais sobre a aprendizagem ao longo da vida. De um modo geral, o trabalho incide sobre a literacia e a aprendizagem ao longo da vida, uma vez que, estas se constituem como temáticas pertinentes na sociedade atual.

¹ Através da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro

Tendo como objeto de estudo as práticas de literacia dos adultos que frequentaram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), de nível Secundário no Centro Novas Oportunidades da Associação In Loco, pretende-se com a presente dissertação de mestrado compreender a problemática da literacia, especificamente acerca das mudanças observadas ao nível das práticas de literacia na vida quotidiana destas pessoas. Dado a crescente importância que esta prática tem vindo a adquirir, importa compreender as práticas de literacia antes, durante e após a conclusão do processo de RVCC na vida das pessoas. Torna-se, de igual modo, necessário descrever alguns traços biográficos desta população, clarificar a problemática da literacia e, principalmente justificar a sua pertinência na sociedade atual.

Embora existam várias pesquisas no campo da literacia, a presente investigação pretende ser um contributo através de uma reflexão sobre os percursos biográficos dos adultos relativamente às suas práticas de literacia no dia-a-dia. Partindo de adultos que frequentaram o RVCC secundário, procura-se analisar e compreender as práticas de literacia nos seus percursos biográficos e de que modo são utilizadas ou desenvolvidas nas suas vidas quotidianas. Trata-se, portanto, de interpretar e compreender a diversidade de processos assim como de contextos de práticas de literacia.

A escolha desta temática prende-se com a curiosidade relativamente ao conceito de literacia assim como com o interesse em caracterizar as mudanças das práticas de literacia dos adultos inscritos no processo de RVCC no que concerne ao nível pessoal, social e profissional. Para além destas questões, o facto da investigadora se encontrar, neste momento, a trabalhar num projeto de investigação² sobre a literacia dos adultos que frequentam o RVCC constitui outra das motivações para a realização da presente investigação. Neste sentido, o Problema de Investigação pode formular-se da seguinte maneira:

Quais as mudanças - pessoais, sociais, formativas e profissionais - observadas nas experiências de vida dos adultos, que frequentam o processo de RVCC da Associação In Loco, ao nível das práticas de literacia?

² Projeto de Investigação intitulado “A vida em mudança – A literacia na educação de adultos”, coordenado pela Universidade do Minho em colaboração com a Universidade do Algarve, com financiamento de fundos nacionais, através da FCT/MCTES (PIDDAC) e cofinanciamento do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE – Programa Operacional Fatores de Competitividade (POFC).

Quanto aos objetivos gerais, enumeram-se os seguintes:

- i. Caracterizar as crenças e os valores sobre os usos sociais da literacia no dia-a-dia dos adultos;
- ii. Compreender de que modo as práticas de literacia são incorporadas na vida dos adultos;
- iii. Analisar e compreender o impacto do processo de RVCC para o desenvolvimento dos níveis de literacia;
- iv. Compreender de que forma os adultos experienciam e/ou “vivem” a literacia.

Após a definição dos objetivos, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa: que trajetórias de vida conduzem a situações de aprendizagem? Quais são as estratégias utilizadas pelos adultos com baixos níveis de literacia para gerir as suas vidas quotidianas? De que forma são incorporadas as práticas de literacia na vida dos adultos? Qual o impacto dos “usos sociais” da literacia nas experiências de vida dos adultos?

Relativamente à estrutura do presente trabalho, este encontra-se dividido em três partes, sendo que a primeira contempla o enquadramento teórico da investigação. Este, por sua vez, contém dois capítulos, nomeadamente a Educação de Adultos e a Literacia. Em ambos os capítulos é feita uma breve contextualização histórica dos conceitos. São, de igual modo, apresentadas algumas perspetivas teóricas relativamente à Educação de Adultos, ao Analfabetismo, à Alfabetização, à Literacia e à Aprendizagem ao Longo da Vida. Na realidade, estes constituem-se como conceitos complexos e abrangentes que têm vindo a adquirir uma significativa importância na nossa sociedade. Far-se-á uma revisão bibliográfica com o intuito de clarificar os conceitos teóricos desenvolvidos no estudo e realçar a importância da literacia e da aprendizagem ao longo da vida como práticas sociais do quotidiano. Pretende-se, assim, abordar a relação entre os conceitos e qual a importância adquirida no contexto atual.

A segunda parte reporta-se à metodologia de investigação, na qual apresenta o contexto e dos sujeitos de investigação. Será apresentada uma breve caracterização do contexto em que a investigação será desenvolvida, tendo em conta a Associação In Loco e os adultos que se encontram a frequentar o processo de RVCC Secundário. Proceder-se, também, à explicitação do paradigma de investigação, método e das várias técnicas de recolha de informação, ou seja, quais os procedimentos utilizados para sistematizar a informação recolhida através da observação (da qual resultou o diário de campo),

entrevistas (adultos e equipa técnico-pedagógica do CNO) e análise documental. Optou-se por uma metodologia de carácter qualitativo, na medida em que possibilita a multidimensionalidade e a intensidade das práticas de literacia desenvolvidas e/ou utilizadas pelas pessoas na sua vida quotidiana.

Tendo em conta o problema desta investigação, as entrevistas biográficas podem dar-nos uma perspetiva global e interpretativa da realidade. Nesta investigação, iremos realizar entrevistas biográficas a quatro adultos envolvidos no processo de RVCC, tentando analisar e compreender o impacto do processo de RVCC para o desenvolvimento dos níveis de literacia. E, de igual modo, identificar os fatores que levam as práticas de literacia e os percursos de vida a procurar e desenvolver situações de aprendizagem.

A terceira parte refere-se à apresentação e discussão dos resultados, ou seja, procurou-se refletir em torno dos dados recolhidos. Nas considerações finais, procuramos responder aos objetivos e às questões de pesquisa. Serão, posteriormente, discutidas as potencialidades e as limitações da presente investigação. E, por fim, serão apresentadas sugestões para futuras investigações.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo I

Educação de Adultos: Contextualização Histórica

1. Educação de Adultos: Conferências/ Iniciativas Internacionais

A educação de adultos, tal como a conhecemos hoje, é para Canário (2000), um fenómeno recente contudo não constitui novidade pois concebe a educação como um processo multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo. Pretende-se, neste capítulo, abordar a evolução da educação de adultos, consoante as tendências económicas, sociais e políticas. A Educação de Adultos surge em meados do século XVIII, no entanto, foi a partir da Segunda Guerra Mundial, que se registou um crescimento exponencial da oferta educativa, em que a educação de adultos passa a ser proposta a todos. Após a II Guerra Mundial, as organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) destacam-se pelo papel relevante na promoção da paz mundial, entre outros. Começou-se a difundir a ideia de que “a educação se prolonga pela vida e se desenvolve ao largo da vida” (Guimarães, 2011, p. 140).

Santos Silva (1990), por seu turno, assinala que a emergência histórica da educação de adultos aparece associada ao desenvolvimento de movimentos sociais de massas que, por sua vez, estão na raiz da educação popular e à formação de sistemas escolares nacionais que conduziu à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade. Paraphraseando Finger (2005), a educação de adultos corresponde a movimentos sociais, a uma vontade de mudar a sociedade, nomeadamente a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a mudança social, entre outros.

Vivemos num mundo em que as organizações internacionais, nomeadamente a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm vindo a assumir papéis determinantes na educação de adultos. Criada em 1945, a UNESCO desempenhou um papel muito importante quer na educação como na alfabetização de adultos. Surge a primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos que se realizou em 1949, em Elsenour, na Dinamarca. Intitulada “Educação de Adultos”, esta Conferência defendeu que o analfabetismo deveria ser tratado “como parte de uma área educativa fundamental, intimamente relacionada, embora distinta, da educação de adultos” (Relatório Mundial sobre a Educação, 2000, p. 36). Na realidade, a educação de adultos é “(...) ainda funcional porque ela é por essência livre” (Dias,

1982, p. 13). Predominava a ideia de que a educação de adultos procurava que os adultos tomassem consciência dos seus próprios interesses. Nos anos seguintes, o enfoque internacional da educação de adultos expandiu-se, de uma forma gradual, com o objetivo de incluir a alfabetização e as necessidades de aprendizagem dos adultos. Parafrazeando Dias (1982), o balanço da Primeira Conferência Internacional apresenta-se cheio de esperanças. Deste modo, propôs-se a educação de adultos como um instrumento eficaz para restaurar o sentido da comunidade, formar cidadãos que sejam portadores de um espírito de humanidade e de democracia e, por último, contribuir para o “nascimento” de uma cultura que coloque fim à oposição entre «massas» e «elites».

De um modo geral, a educação de adultos se orienta segundo três perspetivas distintas – educação popular, educação permanente / educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida, cujas lógicas diferem de acordo com os contextos sociais, económicos e políticos onde emergem (Santos Silva, 1990).

1.1 Educação Popular: breve contextualização

A educação de adultos assume a sua forma mais autêntica e expressiva na educação popular. Segundo Alberto Melo et al. (1998, p. 35), a educação popular centra-se, essencialmente, no “desenvolvimento de dimensões educativas das práticas sociais, privilegiando as condições e os recursos para a capacitação, para aquisição de competências para agir, nas oportunidades e virtualidades formativas e comunitárias dos momentos e práticas lúdicas”. Neste sentido, a educação popular é caracterizada como um instrumento que possibilita a construção de uma cidadania democrática, na medida em que promove valores de cidadania pautados por princípios como o da liberdade, da igualdade, da tolerância e da solidariedade. A Educação popular mantém-se ligada aos valores da transformação social, ao lazer, à importância da cultura, à promoção de indivíduos pouco escolarizados, à difusão do cinema, rádio e da imprensa. O desenvolvimento cultural é considerado um fator de progresso (Guimarães, 2011).

Paulo Freire é considerado o pedagogo mais importante do século XX, no âmbito da educação popular. Contribuiu para o nascimento de uma nova conceção de educação popular assente numa raiz democrática e emancipatória. Defensor de uma democracia radical, Freire defende uma cidadania democrática, crítica e ativa. Enquanto autor de relevo no domínio da educação e da aprendizagem dos adultos, Freire (1987) constrói o conceito de conscientização como um processo através do qual as pessoas

compreendem, de modo crítico, que a sua visão do mundo e o lugar que nele ocupam é modelado por forças históricas e sociais, que se opõe aos interesses pessoais. Defendeu, ainda, que o princípio da conscientização consistia em tornar as pessoas conscientes da sua condição humana e social para depois poderem agir e transformar a realidade cultural, social e política (Freire, 1987). A conscientização conduz, deste modo, à consciência crítica, à capacidade de refletir bem como de agir sobre o mundo tendo em vista a sua transformação. Segundo Peter Jarvis (2004), a educação é considerada como uma prática de liberdade, ou seja, consiste num processo através do qual a pessoa se descobre e age sobre o mundo tendo em vista a sua transformação. Por outras palavras, o conceito de conscientização reporta-se à inter-relação entre a reflexão crítica e a ação, como dois momentos separados mas interligados no processo de emancipação individual e coletiva. Nesta linha de pensamento, a alfabetização torna-se um meio e simultaneamente uma força constitutiva quer para a atuação humana como a ação política (Giroux, 1983).

A educação popular assume-se, deste modo, como um projeto político e pedagógico, uma vez que tem como objetivo combater as desigualdades sociais. Freire (1987) defendia a educação como uma forma de atingir a liberdade, na medida em que, esta permitia o desenvolvimento de uma consciência crítica e a participação ativa no mundo. A educação de Freire nunca pode ser entendida como neutra, uma vez que é considerada como uma instituição social que é controlada por processos sociais e políticos e que conduz ao conformismo do que é socialmente prescrito em termos cognitivos e comportamentais (Jarvis, 2004). Freire (1975) critica a “educação bancária”, apontando a transferência do conhecimento do professor para o aluno como o maior problema do método tradicional, uma vez que os educandos, alienados e ignorantes, se limitarem a memorizar e a repetir os “comunicados” do educador. Neste sentido, Freire foi um importante crítico da “educação bancária” porque o educador julgava educandos como ignorantes. Sendo assim, ensinar não é transferir conhecimento mas sim criar possibilidades para a sua produção ou construção. O autor propõe pensar a educação através do diálogo e da participação como um direito de todos os indivíduos. O diálogo consiste no reconhecimento da existência do outro e no reconhecimento de si, na medida em que, assume um papel fundamental na conscientização.

Contrariamente à visão “bancária” de educação tradicional, o método de alfabetização criado por Freire (1975) promove a crítica reflexiva dos educandos ao

desenvolver as suas capacidades de compreensão e conhecimento da realidade. O método de alfabetização de Freire possibilita aos alfabetizados a “leitura do mundo”. Nesta linha de pensamento, ler o mundo significa compreender o que acontece no nosso mundo. Remetendo a Gadotti (1996), o trabalho desenvolvido por Freire consiste numa ampla e profunda compreensão da educação, cuja natureza política é o cerne das suas preocupações. Até 1960, a educação de adultos assume-se como um fator de promoção social e de desenvolvimento. Realçou, deste modo, a necessidade da educação para a paz, para a promoção cívica e para a democracia (Cabrito, 2008). Foi atribuído à educação de adultos, o papel da satisfação das necessidades dos adultos no desempenho das suas funções sociais, económicas e políticas, com a finalidade de desenvolverem uma vida em comunidade mais harmoniosa (Valle, 2000).

A II Conferência sobre a Educação de Adultos teve lugar em Montreal, no Canadá (1960), incidindo sobre o tema “A educação de adultos num mundo em transformação”. Esta Conferência defendeu que a educação de adultos tende a tornar o homem consciente da sua função dentro da sociedade (Dias, 1982). As preocupações evidenciadas nesta Conferência conduziram ao aparecimento de conceitos como “analfabetismo regressivo”, “alfabetização funcional”, “educação permanente”, entre outros (Cavaco, 2008). Consagra-se, de igual modo, à educação de adultos uma ligação com o desenvolvimento económico. Por outras palavras, estabelece-se uma ligação estreita entre a educação de adultos e o desenvolvimento económico, no plano nacional como no plano internacional (Proença, 2011). Como balanço geral, propõe-se que seja reconhecido o lugar da educação de adultos no sistema global de educação. Refere-se, também, a necessidade de promover a educação permanente através da integração da educação de adultos (Guimarães, 2011).

1.2 Educação Permanente ou Educação ao Longo da Vida

A partir da década de 1950, verificou-se um esforço de definição precisa e rigorosa do conceito de educação permanente. Rui Canário (2003) defende que esta se traduz numa crítica forte ao escolar, articulando duas grandes ideias, nomeadamente educação e desenvolvimento. O conceito de educação permanente surge pela primeira vez nos anos sessenta, destacando-se a capacidade e a necessidade de qualquer adulto prolongar o itinerário educacional ao longo de toda a sua vida. Os fatores históricos que assinalam o nascimento da educação permanente são: “a explosão do conhecimento, a

democratização do conhecimento e desenvolvimento social, o desenvolvimento de métodos de ensino através dos *media*, o mundo do trabalho e lazer; objetivos em busca da paz, qualidade de vida e a transcendência de valores” (Kirpal, 1979, citado em Lucio-Villegas, 2005, p. 15). A Educação Permanente apresenta-se como um conceito que pode atribuir sentido a uma diversidade de ações e situações. É um conceito temporal, na medida em que surge num contexto muito determinado e com um significado muito definido (Lucio-Villegas, 2005a).

Na década de 70, destacam-se dois nomes ligados à Educação e à Educação ao Longo da Vida, nomeadamente Paul Lengrand e Edgar Faure. Segundo Lengrand (1970), sem o domínio da leitura e da escrita, os caminhos, que conduzem à participação na vida cultural e à existência cívica, social e política, ficam impedidos. Na realidade, a educação permanente “nasce” próximo dos grupos de alfabetização e dos movimentos sociais, originando, importantes dinâmicas associativas e, posteriormente, à aprovação de planos como o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos (PNAEBA). Realça, portanto, a educação não formal³, especialmente alfabetização (Cavaco, 2008). O relatório sobre a educação publicado pela UNESCO (1972) afigura-se uma reflexão sobre a interpretação da crise educativa dos anos 60/70 e conduz a uma viragem no pensamento sobre a educação. Neste sentido, a educação permanente pode ser vista como:

- i. Processo contínuo – (...) aprende-se ao longo de todo o percurso de vida [em todos os momentos, contextos e situações];
- ii. Processo diversificado – todos os contextos são contextos de aprendizagem: a escola, o museu, a biblioteca, (...) etc;
- iii. Processo global – é um processo que envolve aprendizagens simbólicas mas que atende, também, aos valores sociais, às representações individuais e coletivas do ser social e aos afetos. (Canário, 2000, p.88)

Sendo assim, a educação permanente consiste num projeto contínuo, global e diversificado que acompanha o indivíduo ao longo da sua existência humana, compreendendo, deste modo, todas as dimensões da vida. Ao preconizar a dimensão cívica e social, a educação permanente coloca o sistema educativo “dentro da

³ A expressão educação não formal ganhou popularidade e valorizou-se a partir da Conferência Internacional sobre a Crise Mundial da Educação em 1967 (Veloso, 2011).

sociedade” (Canário, 2000). No que concerne aos objetivos da educação permanente, Belchior (1990) destaca a

compreensão crítica do mundo e da vida, a tomada de consciência e a melhoria das relações do homem com a natureza e a cultura, o desenvolvimento de diversas formas de comunicação e solidariedade, (...) [e, por último, a] capacidade de aprender a aprender. (p. 26)

Aprender a aprender é, desta forma, um conceito central da educação de adultos como educação contínua. Nesta linha de pensamento, a educação durante toda a vida consiste numa construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, bem como da capacidade de distinguir e de agir. Deve, pois, levar o adulto à consciência de si próprio e do meio em que se encontra envolvido (Rico & Libório, 2009).

Ettore Gelpi (2007) foi outro autor proeminente em educação de adultos que dirigiu a Unidade de Educação Permanente da UNESCO em Paris. Parafraseando o supracitado autor (2007), a educação permanente é, geralmente, “apresentada como um veículo para a democratização, embora a sua implementação não signifique um saneamento das estruturas sociais existentes” (pp. 29-30). Temos, então, uma educação orientada “ao fomento da criatividade, a invenção, a cooperação, a democracia, a participação, o desenvolvimento individual, a busca de valores, a liberdade de expressão individual ou coletiva, a expressão estética e a satisfação das necessidades essenciais” (Idem). Neste sentido, António Nóvoa (2002) caracteriza o conceito de Educação Permanente como um conceito que carrega uma “cultura humanista de sentidos utópicos” que o tornavam incómodo. Neste sentido, Nóvoa (2007) menciona que o direito à educação permanente, reivindicado pelos movimentos sociais e pelas organizações dos trabalhadores, tende a transformar-se num dever e, ao mesmo tempo, numa imposição social. A educação de adultos é, por sua vez, uma componente da educação permanente. Nesta perspetiva, encontram-se inseridos os seguintes sub-conceitos: Alfabetização, Educação Básica de Adultos e Educação Recorrente⁴. No entanto, Rodrigues e Nóvoa (2005) destacam que se verificou um fracasso evidente dos problemas de alfabetização, na perspetiva de Educação Permanente, que pouco contribuíram para superar atrasos nativos da sociedade portuguesa.

⁴ Preconizada pela OCDE, a Educação Recorrente deve garantir que “as oportunidades de educação devem ser distribuídas ao longo da vida de um indivíduo (...)” (OCDE, 1997, como citado em Lucio-Villegas, 2005a, p. 29).

Importa ainda destacar que a Educação Permanente se desenvolve a partir de uma sociedade em constante mudança, ou seja, num mundo caracterizado pela crescente complexidade. De uma forma geral, podemos considerar a educação permanente como um conceito moderno, na medida em que este visa responder às novas exigências sociais (Lucio-Villegas, 2005a). A década de 1970⁵ foi marcada por ideias de educação e formação que se traduziram no movimento da educação permanente. Este, segundo Canário (2003) foi um dos “poucos momentos significativos de crítica à forma escolar que marcaram o século” (p. 204). Paula Guimarães (2011) defende que a expressão educação permanente é “cada vez mais utilizada; todavia, é sobretudo à volta do trabalho que a educação de adultos é pensada, organizada e financiada” (p. 71). Desta forma, o conceito de formação tende a impor-se em detrimento do conceito de educação. Em 1972, realiza-se em Tóquio (Japão), a III Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), defendendo-se que a educação de adultos necessitava de ultrapassar a “era artesanal” para assumir um papel ativo e, ao mesmo tempo, regulador no desenvolvimento (Barros 2011a). Os temas da referida conferência são os seguintes:

- i. Tendências da educação de adultos nos últimos 10 anos (análise e problemas maiores);
- ii. Educação de adultos – fator de democratização da educação e de desenvolvimento económico, social e cultural. Sua função e seu lugar nos sistemas educativos integrados e numa perspetiva de educação permanente;
- iii. Políticas para o desenvolvimento da educação de adultos. (Dias, 1982, p. 31)

A educação de adultos representa a democratização da educação, uma vez que ao propor-se levar a educação a todos os homens, lugares e tempos, tenta resolver o problema de acesso e sucesso na educação para todos. Emerge, assim, uma nova conceção de Educação de Adultos que, por sua vez, assentará numa metodologia específica que terá como base as características, as experiências de vida dos adultos. Declarou-se, nesta Conferência que a “alfabetização é a pedra basilar da educação de adultos” (Nico, 2011, p. 36).

⁵ A título de curiosidade, promovido pela UNESCO, o Ano Internacional da Educação, celebrou-se em 1970 e incidiu sob as políticas públicas de Educação de Adultos bem como o papel do Estado.

Em 1972, a UNESCO publica o Relatório Faure, intitulado “Aprender a Ser”⁶. Coordenado por Edgar Faure, o referido relatório surge, assim, como um “marco nas políticas oficiais da formação de adultos ao enfatizar a natureza contínua da aprendizagem em oposição a uma lógica cumulativa e escolar da mesma” (Cabrito, 2008, p. 97). Defende, de igual modo, que a educação permanente é considerada como uma “pedra angular da sociedade” (Faure et al., 1972, p. 181). A noção de educação permanente traduz, assim, um processo educativo que ocorre ao longo da vida e para todas as pessoas de qualquer idade. Para além disso, engloba o conjunto de contextos educativos. Faure et al. (1972) mencionam que a educação de adultos consiste numa peça fundamental para a concretização da educação permanente, permitindo à população adulta o acesso à educação e à cultura através de diversos contextos e métodos. Defende, assim, que se aprende com todas as situações do quotidiano, sejam elas formais, não-formais ou informais. Desta forma, Faure et al. entendem a educação como um processo educativo global, uma vez que a educação questiona as próprias raízes do sistema educativo (Lima & Guimarães, 2011). No que concerne ao objetivo da educação permanente, destaca-se uma educação de segunda oportunidade como o intuito de proporcionar quer o aumento quer o aperfeiçoamento de um nível elevado de educação (Faure et al., 1972). As recomendações apresentadas destacam que “aprender a viver, aprender a ser, tal como adquirir conhecimento durante a vida; aprender a pensar criticamente; (...) torna os indivíduos mais humanos” (Idem, p. 69).

Atualmente a pesquisa da Educação de Adultos remete ao documento⁷ aprovado pela Conferência Geral da UNESCO, realizada em Nairobi (1976). Constituindo-se como um documento denso e polifacetado, defende que a expressão educação de adultos designa

todo o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não-formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nas escolas e universidades e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas

⁶ Learning to Be: the world of Education today and tomorrow.

⁷ Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos.

atitudes ou o seu comportamento na dupla perspetiva de um desenvolvimento pessoal e participação no desenvolvimento social, económico e cultural equilibrado e independente. (Unesco, 1976, p. 2)

Considerou-se a educação de adultos como um sector abrangente de contextos educativos que extravasam a educação escolar e a preparação para o trabalho, tendo como principal objetivo o desenvolvimento global do adulto e da sociedade (Veloso, 2011). De acordo com a Recomendação de Nairobi (1976), a educação de adultos é um “(...) subconjunto integrado num projeto global de educação permanente; a «educação permanente» designa (...) um projeto global que visa não só reestruturar o sistema educativo existente, mas também desenvolver todo o potencial de formação fora do sistema educativo” (p. 2).

Até aos finais da década de 1970, utilizou-se a expressão educação permanente, mas depois foi abandonada como resultado de uma passagem de uma visão eclética e abrangente de educação de adultos (com abordagens humanista e sócio crítica) para uma visão que acentua a economia, o capital humano e a gestão de recursos humanos, através da aprendizagem e das competências (Guimarães, 2011). Com efeito, a UNESCO abandona a expressão educação permanente e aposta na aprendizagem ao longo da vida. Esmeraldina Veloso (2011) afirma que o conceito ideal de educação permanente, de educação ao longo da vida, “tem vindo a ser alterado e tem surgido no seu lugar uma ênfase na aprendizagem ao longo da vida”, veiculado pela Comunidade Europeia, expressa uma valorização do vetor educação-mercado de trabalho, em vez do vetor educação-democracia-cidadania (p. 172). A autora refere que a educação permanente ou a educação ao longo de vida com “intenções” emancipatórias tem vindo a dar lugar a uma aprendizagem ao longo da vida com tendências vocacionalistas. Dito de outro modo, a uma aprendizagem cada vez mais instrumentalizada para responder ao problema do desemprego e da competitividade. Também Isabel Amorim e António Fragoso (2010) mencionam que a mudança da Educação ao Longo da Vida para a Aprendizagem ao Longo da Vida se deu por volta de 1980⁸, devido a um conjunto de mudanças estruturais, nomeadamente a crescente globalização, a implementação de políticas neoliberais, entre outras. Inicialmente, estas expressões mantêm uma conceção humanista da educação, matizada com preocupações com o desenvolvimento

⁸ Em 1980 dá-se a criação de um Grupo de Trabalho pela Direcção-Geral de Educação de Adultos.

económico, científico e tecnológico. Contudo, estas expressões revelam mudanças, na intervenção pública, que se relacionam com as transformações que o Estado evidenciou nas últimas décadas do século XX.

Em 1985, decorreu a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) em Paris (França). É importante destacar que esta conferência realça a promoção do acesso à educação e à cultura independentemente da idade, contribuindo, assim, para o papel ativo do indivíduo (UNESCO, 1976). Esta conferência declarou, ainda, que “o reconhecimento do direito à aprendizagem é hoje, mais do que nunca um enorme desafio para a humanidade” (Relatório Mundial sobre a Educação, 2000, p. 47). Intensifica-se, deste modo, a necessidade de fortalecer as ligações entre a educação formal e a educação não formal com o intuito de criar as condições necessárias bem como estimular a participação dos cidadãos (Nico, 2011).

A publicação da UNESCO intitulada Relatório Delors⁹ continua a promover o conceito de educação ao longo da vida. Neste sentido, a educação consiste num processo contínuo, uma vez que abrange todas as atividades que permitem ao indivíduo, adquirir um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e até de si mesmo. O referido relatório (1996) defende que a educação ao longo de toda a vida não é “um ideal longínquo [mas sim] um meio que permite chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e ao exercício duma cidadania ativa” (p. 90). Importa assim, definir a educação ao longo de toda a vida como uma

construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. (...) a educação ao longo de toda a vida é o produto duma dialética com várias dimensões (Unesco, 1996, pp. 91-92).

Delors (2000) defende que o conceito de educação permanente é substituído por educação ao longo da vida. Este conceito “aparece como uma das chaves de acesso ao século XXI” (p. 18). Os autores do Relatório Delors (2000) consideram que a educação ao longo da vida torna-se o meio de promover a igualdade de oportunidades, a democracia, e a construção de uma sociedade educativa apoiada na aquisição,

⁹ O Relatório dirigido por Jacques Delors (2000) critica a “pressão da competição” levando a Comissão a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo da vida, de forma a impulsionar a cooperação e a solidariedade (p. 15).

atualização e utilização de conhecimentos. Promovido pela UNESCO, o conceito de educação ao longo da vida tem como finalidade criar uma sociedade onde todos podem aprender (Finger & Asún, 2003).

Na realidade, a educação ao longo da vida assenta, por seu turno, em quatro pilares do conhecimento, nomeadamente aprender a conhecer (adquirir os instrumentos de compreensão), aprender a fazer (adquirir competências para agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (participar e cooperar nas atividades humanas) e aprender a ser (resulta das aprendizagens anteriores) (Castro, Sancho & Guimarães, 2006). A educação permanente e educação ao longo da vida eram, segundo Lima (2006), “uma e a mesma coisa, eram simplesmente variações de tradução, na língua inglesa era nesta altura o conceito de *Lifelong Education*. Eram sinónimos, o projeto era o mesmo, a discussão era a mesma” (p. 131). Contudo, há cerca de uma década, revitaliza-se o conceito de educação ao longo da vida e redescobre-se ao nível da gestão, da economia e da política. Ao fim ao cabo, ela foi uma “porta de entrada para a emergência de outros dois conceitos muito mais importantes, “formação ao longo da vida” e, sobretudo, “aprendizagem ao longo da vida” (idem, ibidem).

Perante um mundo em mudança onde é crucial a adaptação a novos contextos sociais, profissionais e culturais, a educação ao longo da vida constitui um requisito fundamental para fazer face a esta mundividência (Antunes, 2005). Lima (2007) defende que o conceito de educação ao longo da vida é apresentado “(...) entre dois pólos ou duas distintas forças de atração, cuja distância se revela como um *continuum* capaz de integrar múltiplas gradações” (p. 7). Para o supracitado autor, a educação ao longo da vida afasta-se da sua raiz humanista e crítica tornando-se em “formação e aprendizagem funcionalmente ao serviço do ajustamento e da adaptação aos chamados novos imperativos da economia e da sociedade” (Idem, p. 8). Transformando-se, deste modo, em programas de qualificação, capacitação e de gestão de recursos humanos. Por outro lado, as lógicas de educação popular de adultos, da educação cívica e da educação comunitária tendem a ter um estatuto periférico em termos de políticas públicas assim como um *status* inferior em termos socioeducativos.

Sendo assim, a crítica à educação ao longo da vida tem por base o seu carácter pragmatista bem como na “tendência para a procura de soluções pedagogistas e individualistas para enfrentar problemas estruturais de manifesta magnitude” (Idem, p. 9). Enquanto *continuum* que abrange a educação de crianças, jovens e adultos, a

educação ao longo da vida revelou-se um dos pilares socioeducativos do Estado-Providência em alguns países. E tinha como objetivos a autonomia dos indivíduos e a transformação social através da cidadania ativa e crítica. Como refere Roger Boshier (1998, citado em Veloso, 2011) o conceito alargado de educação ao longo da vida desenvolvido no Relatório Faure tinha como contexto de emergência a contestação social e as críticas à educação formal de autores como Paulo Freire. A educação ao longo da vida era, assim, um instrumento para a cidadania, enquanto a Aprendizagem ao Longo da Vida somente se preocupava com a “caixa registadora” (Boshier, 1998, citado em Lima, 2007, p. 22).

1.3 A emergência da Aprendizagem ao Longo da vida

Na década de noventa¹⁰, o conceito de “educação permanente” começa a ser substituído pela expressão “aprendizagem ao longo da vida”, em que as obrigações da empregabilidade e da competitividade se sucedem aos ideais humanos e emancipatórios de uma sociedade democrática (Salling Olesen, 2006). Constituindo-se como um conceito polissémico, a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) abrange uma multiplicidade de sentidos e de significados que, muitas vezes, não são claros. Importa, assim, compreender quais os sentidos e os significados atribuídos à ALV (Alves, 2008). Inicialmente a aprendizagem ao longo da vida era vista como um “bem pessoal” e como um aspeto inerente à vida democrática, atualmente é considerada como um investimento no desenvolvimento económico e na formação do capital humano (Biesta, 2006). A aprendizagem ao longo da vida “reentrou com grande vigor nos discursos políticos” (Lima, 2010, p. 49).

Centrada em estratégias para a competitividade económica, para a criação do emprego, para a flexibilidade e a coesão social, a aprendizagem ao longo da vida significa “aprender a ganhar”. De acordo com Barry Hake (2006), “aprender a ganhar” consiste no “nome do jogo da aprendizagem ao longo da vida no século XXI” (p. 35). A aprendizagem ao longo da vida tornou-se, deste modo, “necessidade estrutural que coloca desafios para a sobrevivência das instituições sociais, organizações e indivíduos” (p. 31). A expressão ALV, na opinião de Nóvoa (2002), servia os propósitos de uma ideologia da formação direcionada às questões do emprego. A ALV impõe-se, portanto,

¹⁰ A partir dos anos 90, surge o tema “Educação e Formação ao Longo da Vida” como tema obrigatório da agenda política, principalmente da União Europeia.

como uma força de trabalho adaptada às exigências do mercado de trabalho. Nesta linha de pensamento, surgiram dois conceitos: vocacionalismo e formação profissional. Segundo Lucio-Villegas (2001), a formação profissional deve contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das pessoas.

Ao longo da década de 90, a União Europeia (UE) demonstra sérias preocupações¹¹ com a educação, e principalmente, com a formação profissional. Publicado em 1996¹², o Livro Branco sobre Educação e Formação “Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva”, constitui-se como a principal referência da política comunitária no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida. Este documento coloca três desafios à sociedade europeia, nomeadamente o advento da sociedade da informação, a mundialização da economia e o aumento da competitividade mundial e, por último, a rápida evolução científica e tecnológica. Para encontrar resposta a estes desafios, a Europa deve “investir na educação para elevar o nível geral de formação e de qualificação dos trabalhadores e do conjunto da população ativa, pelo ensino inicial e pelo incentivo à aquisição de novos conhecimentos durante a vida” (Comissão Europeia, 1995, p. 28). Tendo como principal finalidade a procura de uma solução para combater o desemprego na Europa, o livro branco sustenta a empregabilidade individual, a capacidade de adaptação e a necessidade de investir em competências através da educação e da formação para o emprego (Lima, 2005). De uma forma geral, este documento enfatiza a educação, a formação, o emprego e, principalmente, a aprendizagem ao longo da vida na emergência da sociedade do conhecimento.

Em 1997, decorreu em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional da Educação de Adultos que evidenciou a importância da aquisição de conhecimentos como fundamental para o dia-a-dia das pessoas. Intitulada “Aprender em Idade Adulta: uma Chave para o século XXI”, esta conferência¹³ atribui um papel fundamental à educação de adultos “na procura de soluções para muitos dos problemas e desafios que afetam as sociedades atuais” (Melo, Lima & Almeida, 2002, p.17). Relativamente às características e às potencialidades da Educação de Adultos, esta tornou-se

¹¹ Como por exemplo, o Livro Branco para o Crescimento, Competitividade e Emprego. Elucidando uma forte crítica aos sistemas educativos nacionais, este documento destaca alguns problemas, nomeadamente a exclusão social, o desemprego, entre outros (Comissão das Comunidades Europeias, 1993).

¹² No ano de 1996 celebrou-se o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida.

¹³ Importa ainda referir que esta conferência teve em consideração as ideias defendidas por Paulo Freire no domínio da alfabetização.

mais do que direito; é hoje a chave para o século XXI. É simultaneamente uma consequência da cidadania ativa e uma condição para a plena participação na sociedade. É um conceito dinamizador, capaz de promover o desenvolvimento ecologicamente sustentável, de fomentar a democracia, a justiça, a equidade entre sexos e o desenvolvimento científico, social e económico, e de construir um mundo onde o conflito violento seja substituído pelo diálogo e por uma cultura de paz assente na justiça. A EA pode moldar identidades e dar sentido à vida. (Melo et al., 1998, p. 20)

De acordo com a conferência, todos os membros da comunidade devem ser convidados a participar na educação de adultos, implicando, deste modo, dar resposta às diversas necessidades intelectuais (UNESCO, 1999). Em Março de 2000, teve lugar o Conselho Europeu de Lisboa que tinha como objetivo estratégico a construção de uma UE mais dinâmica e competitiva, baseada no conhecimento capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com melhores empregos e coesão social. A Estratégia de Lisboa tornou-se num dos principais projetos políticos da UE, constituindo uma referência para as políticas comunitárias. Com efeito, a Estratégia de Lisboa sublinha que a ALV pode ter outros significados, nomeadamente a empregabilidade e a qualificação dos trabalhadores, as oportunidades de aprendizagem ao emprego e serviços, entre outros (Conselho Europeu, 2000, como citado em Guimarães, 2011). Deste modo, os aspetos fundamentais da Estratégia de Lisboa incidem sob a educação, a formação, a aprendizagem ao longo da vida em articulação com o trabalho e com a sociedade de conhecimento.

Embora reforce algumas ideias preconizadas no Livro Branco, o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida¹⁴ (2000), introduz uma perspetiva de aprendizagem mais ampla e complexa e reconhece a importância dos contextos de aprendizagem não-formais e informais. Na realidade, o discurso do Memorando centra-se na responsabilidade individual, sendo a aprendizagem um direito e um dever dos cidadãos. Promove, de igual modo, uma estratégia que incida na cidadania ativa, em que os indivíduos devem assumir o controlo das suas próprias vidas e gerir a sua própria aprendizagem. A aprendizagem ao longo da vida é, portanto, “(...) uma questão que afeta o futuro de todos, de forma perfeitamente individualizada” (Idem, p. 3). Este

¹⁴ Este documento constitui-se, atualmente, como um documento orientador das políticas e práticas de educação e formação na União Europeia.

documento menciona que a “aprendizagem em todos os domínios da vida faz-nos também perceber que ensinar e aprender são papéis e atividades que podem ser alterados e trocados em diferentes momentos e espaços” (Idem, p. 10). Pretende, assim, promover uma cidadania ativa e a empregabilidade. De acordo com Pires (2008), os conceitos de aprendizagem formal, não-formal e informal encontram-se presentes no Livro Branco da Educação/ Formação (1995) e no Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000). A aprendizagem pode ser:

- i. Aprendizagem formal decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos;
- ii. Aprendizagem não-formal decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais;
- iii. Aprendizagem informal “ (...) não é necessariamente intencional e, como tal, não pode ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões. (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 9)

De uma forma geral, estes três conceitos são considerados fundamentais para a construção de uma sociedade de Aprendizagem ao Longo da Vida. Sob influência do capitalismo global, a sociedade contemporânea tornou-se numa sociedade do conhecimento e, logo, uma sociedade de aprendizagem (Jarvis, 2000). Finger e Asún (2003) mencionam que a educação de adultos se transformou apenas “uma entre as muitas ofertas no mercado cultural da sociedade, o que (...) significa que a educação é cada vez mais sujeita às pressões da concorrência, [às] condições de oferta e procura de comercialização. (...) a educação torna-se instrumentalizada” (p. 111). Nesta linha de raciocínio, a aprendizagem passa a ser valorizada tendo em conta a sua contribuição para o crescimento económico e, principalmente, como uma estratégia para aumentar o potencial do indivíduo para a sua inserção no mercado de trabalho.

1.3.1 Aprendizagem e o Mundo do Trabalho

Em primeiro lugar, é importante referirmos que a educação de adultos acompanhou, nos anos 60/70/80 do século XX, a evolução da sociedade e, principalmente, do mundo do trabalho (Finger & Asún, 2003). Nesta ordem de ideias, pretendeu-se alcançar um equilíbrio entre o trabalho, a aprendizagem e a cidadania ativa. Atualmente, o mundo do trabalho constitui um espaço privilegiado de educação, uma vez que se trata da

aprendizagem de um conjunto de aptidões. Na realidade, o emprego para toda a vida perdeu o significado que tinha antes, na medida em que cada vez mais se verificam períodos de desemprego. Remetendo a Lucio-Villegas (2001), o conceito de trabalho tem “vindo a mudar ao longo da história. Contudo, as mudanças que têm vindo a ocorrer não são surpreendentes” (p. 130).

Gelpi (2001) defende que a natureza do trabalho é essencial para o desenvolvimento humano e social do indivíduo. As revoluções sociais, económicas, políticas, científicas, culturais e tecnológicas contribuíram para as transformações no trabalho. Estas transformações, por sua vez, conduzem à necessidade de “investir” em formações. Atualmente, o trabalhador necessita de estar “dotado” de ferramentas e competências para enfrentar as mudanças no mundo do trabalho. Estas ferramentas são: a responsabilidade, a capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas, o trabalho em equipa, o espírito de iniciativa, a capacidade de comunicação, entre outras. De facto, a relação entre o mundo do trabalho e a formação tem evoluído nas últimas décadas. Para além da formação, surgiu também a necessidade de recorrer à aprendizagem ao longo da vida que, por seu turno, se

orienta para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do Estado de bem-estar e de esbatimento do seu papel na educação, com o correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de «competências para competir» (Lima, 2003, p. 129)

Neste sentido, o local de trabalho ou a vida profissional têm sido definidos como uma “área central” da aprendizagem ao longo da vida (Salling Olesen, 2004, p. 24). Para Jarvis (2004), o trabalho é algo, claramente essencial, para o nosso desenvolvimento humano como para o bem da sociedade, “mas com a rápida mudança social, temos de reconhecer que o trabalho já não é um fenómeno permanente para muitas pessoas, de forma a serem obrigadas a manter a par com conhecimentos empregáveis” (p. 19). Sendo assim, a educação orientada para a profissão é subordinada ao mercado de trabalho e às suas relações organizacionais de poder” (Salling Olesen, 1989, p. 34). Acrescenta ainda que o mercado de trabalho exige que os trabalhadores aprendam novas competências. Competências, essas que, requerem não só conhecimentos e saberes científicos, tecnológicos e burocráticos mais alargados, como

também iniciativa, autonomia, responsabilidade, capacidade de trabalho em equipa, entre outras. Canário (2000) considera que são, de igual modo, fundamentais novos modos de pensar “(...) à escala da organização no seu todo [e] agir estrategicamente a partir de raciocínios de antecipação” (p. 44).

A promoção destas competências requer, portanto, mais formação, continuada e contextual contribuindo, deste modo, para uma mudança refletida das organizações, bem como para a preparação de trabalhadores marcados pela mobilidade profissional. Perante esta segmentação, aposta-se em quatro domínios fundamentais, nomeadamente:

atualização dos trabalhadores altamente qualificados, numa lógica de «promoção da excelência»; formações curtas e muito «instrumentais» para os ativos empregados menos qualificados; ações de inserção profissional dos recém-formados; formação para a inserção social, incidindo especialmente nos desempregados e nos contextos sociais em situação problemática. (Rothes, 2009, p. 144)

Num quadro de preocupações centradas na competitividade e na coesão social, destaca-se a promoção de competências de empregabilidade. Sendo assim, a profissão representa o monopólio do conhecimento e da competência, uma vez que garante alguma coesão da sociedade (Salling Olesen, 2007). Quer as profissões assim como os profissionais desempenham um papel positivo na modernização das sociedades. Os indivíduos constroem a sua identidade profissional através da interação entre as histórias de vida e contextos sociais. Canário (2000) menciona ainda que “(...) para que a experiência se constitua em saber [é necessário] fazer do próprio exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa (...)” (p. 45). Ao estudar as formas pelas quais os indivíduos se relacionam com o trabalho, é possível compreender os processos de aprendizagem individuais. Neste sentido, a identidade profissional emerge durante o percurso de vida de um indivíduo, encontrando-se dependente dos contextos locais (Salling Olesen, 2001).

2. A Educação de Adultos em Portugal

2.1 Educação de Adultos: década de 70

Até à revolução de 1974, a Educação de Adultos em Portugal era quase inexistente, uma vez que, até este período “a capacidade de intervenção da sociedade civil foi muito limitada, designadamente ao nível da liberdade de expressão, de reunião e de associação” (Lima, 2004, p. 62). Dado que, cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta na década de 1970, o regime democrático viria a ser confrontado com a necessidade de reinventar políticas de educação de adultos. Melo (2010) caracteriza esta situação de “obscurantismo programado”, defendendo que o desafio se prendia com a mudança de orientação das políticas públicas, tal como das condições materiais e simbólicas, quer de motivação quer da mobilização da população adulta. Enquanto universo de práticas sociais, a educação de adultos não terá sido objeto de políticas públicas globais e polifacetadas, mas sim de orientações segmentadas e heterogéneas, a curto prazo. Lima (2007) defende que a educação de adultos corresponde ao “sector mais crítico no âmbito de um sistema e de uma política pública de educação ao longo da vida em Portugal”, devido ao facto de ser um sector indispensável e aos seus impactes sistémicos na economia como na sociedade (p. 25). É, portanto, um sector “sem lugar no quadro das políticas educativas ou objeto de uma presença apagada e intermitente, em geral marcada por ausências, descontinuidades e abandonos” (Lima, 2005, p. 32).

No âmbito da educação popular, a recusa de uma política de educação de adultos global e integrada representa uma forma de controlo e de reprodução social. Neste contexto, as políticas públicas de educação de adultos permitiam analisar o grau de compromisso social, coesão social e de democratização das próprias políticas educativas. Embora distintas, duas lógicas articuláveis adquiriram protagonismo neste quadro (Lima, 2005). De um lado, a lógica de controlo social que parte da educação escolar como meio de controlo social e da educação de segunda oportunidade (ensino recorrente) e, por outro lado, a lógica da modernização económica, de produção de mão-de-obra e de gestão de recursos humanos comandada por orientações vocacionalista e de produção de capital humano.

Deste modo, a educação tem vindo a ser transformada num capítulo da gestão de recursos humanos, orientada para a produção de competitividade no mercado global. Com efeito, os indivíduos são vistos enquanto consumidores e clientes que atuam num

mercado de aprendizagem. Este mercado, por seu turno, encontra-se ao serviço de uma competição económica conduzida pelo individualismo e pelo mercado capitalista desregulado. Segundo Jarvis (2000), a educação transformou-se numa mercadoria para ser consumida. Aliás, o mercado da aprendizagem tornou-se

um mercado global, com as instituições a procurarem vender as suas mercadorias pelo mundo fora. O sistema educativo é tão só um fornecedor no mercado da aprendizagem e, enquanto ele ainda tiver uma clientela estabelecida haverá uma competição crescente para os negócios. (pp. 39-40)

Neste contexto, torna-se importante ressaltar que a lógica do mercado de aprendizagem não garante a igualdade de oportunidades no acesso nem no sucesso educativo. Lima (1996) defende que estamos perante uma “educação contábil” que favorece a standardização, valoriza o que é contável, fundamenta-se em regras burocráticas e, por fim, fragmenta os processos educativos em elementos passíveis de mercadorização (p. 73). A democracia e a participação são cruciais para a concretização de uma educação democrática. Quer isto dizer que, a formação para a democracia, a participação cívica, a autonomia, os direitos humanos, entre outros representam “hoje um vector essencial em termos de solidariedade social e educativa e de *democratização da democracia*” (Lima, 1994, p. 21).

É criada, em 1971, a Direcção-Geral da Educação Permanente (DGEP)¹⁵ que dinamizou uma política pública inovadora com o propósito de dar resposta às solicitações da iniciativa popular. Ou seja, este serviço propôs-se articular o Estado com o movimento popular (Guimarães, 2009). De acordo com Melo e Benavente (1978), constitui-se como uma “unidade «subversiva» (...), com uma ação dupla (uma porta aberta em direção à hierarquia ministerial e outra em direção aos grupos populares” (p. 18). Após o ano de 1974 surgiram, em Portugal, alguns movimentos populares promovidos por associações culturais e recreativas, associações de moradores, associações de trabalhadores, sindicatos, entre outras, que promoveram diversas iniciativas de educação popular, nomeadamente atividades de alfabetização. Estes movimentos tinham o propósito de promover a democracia, o desenvolvimento, a liberdade e a igualdade de oportunidades.

¹⁵ Sendo um dos serviços executivos no sector do ensino, a DGEP que tinha como responsabilidade ações de alfabetização e cursos de EA (Melo et al., 1998).

A partir das condições históricas vividas até ao momento, dinamizava-se estratégias de autoeducação e de autogestão das organizações locais para produzir conhecimentos importantes para a população local. Perante este contexto, a participação dos próprios adultos iria contribuir para uma democratização do sistema de ensino. Quer isto dizer que os adultos são, por seu turno, os principais atores da mudança social.

Em finais de 1975, Melo é nomeado Diretor-Geral da DGEP e, este organismo tutelava a Educação de Adultos (Nico, 2011). Com efeito, este organismo define educação permanente como “aprendizagem para autonomia gradual de pessoas e coletivos” (Melo & Benavente, 1978, p. 100). E em termos de atividades, promoveu as seguintes:

- i. Atividades de alfabetização e Cursos Supletivos do Ensino Primário para Adultos (CEPSA's) com programas e métodos diferentes do ensino regular;
- ii. Bibliotecas populares fixas e itinerantes e difusão de obras literárias e artísticas;
- iii. Criação dos cursos gerais do ensino liceal noturno, reestruturação dos cursos de ensino técnico e introdução do exame “*ad hoc*” à universidade;
- iv. Iniciativas de base introduzindo práticas educativas inovadoras no domínio da EA são desenvolvidas por grupos e associações, em diferentes zonas do país. (Melo et al., 1998, pp. 69-70)

Ao atribuir notoriedade ao associativismo socioeducativo, a DGEP rejeitava uma “política de intervenção agressiva”, através de recursos, instrumentos jurídicos e meios pedagógicos adequados (Lima, 2005, p. 38). Sob influência da educação permanente, preconizada pela UNESCO, este serviço visa promover a democracia, o desenvolvimento, a autonomia e a justiça social através da igualdade de oportunidades. Com efeito, a atuação da DGEP revelou-se bastante dinâmica, inédita e inovadora para um órgão do Estado. Nos finais de 1975, um dos principais pressupostos dos responsáveis da DGEP prendia-se com a integração da educação de adultos e da educação popular num sistema de avaliação que permitisse obter equivalências ao ensino oficial. Para tal, era necessário que o ensino oficial “reavaliasse” os seus princípios e critérios (Melo & Benavente, 1978).

Pese embora apresente uma política pública inovadora para o contexto português, a DGEP foi “abandonada” pelo Governo em 1976. No âmbito do período de normalização política e constitucional, o Estado tinha como responsabilidade a

democratização da educação, contribuindo, assim, para a igualdade de oportunidades e para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos (Rico & Libório, 2009; Guimarães, 2011).

Melo (2010) aborda a questão da educação se constituir como uma ferramenta imprescindível para a compreensão da sociedade. Na realidade, a educação de adultos devia promover uma compreensão crítica dos problemas quotidianos, bem como uma participação ativa na sociedade, através de diversas formas de organização coletiva. Desta forma, o período de 1974 a 1976 foi extremamente significativo para a Educação Popular, na medida em que foram implementadas medidas importantes com o intuito de combater o analfabetismo e os baixos níveis de participação social, cultural e política da sociedade portuguesa. Este período foi marcado pelo forte apoio público a diversas iniciativas educativas que tinham como objetivo articular as ações de alfabetização e atividades de carácter mais formal contendo, também, ações não-formais de intervenção cultural e de educação comunitária (Melo & Benavente, 1978, p. 11). De acordo com Belchior (1990), a principal viragem na política de educação de adultos ocorre quando a Assembleia da República aprova uma Lei¹⁶ relativamente à “eliminação do analfabetismo” e à educação de base de adultos. Afirma-se, na referida lei que, a alfabetização se desenvolve a partir da

aprendizagem da leitura e da escrita, acompanhada de outros programas de educação não formal de interesse para os adultos [e que a] alfabetização e educação de base são entendidas na dupla perspectiva da valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática e independente. (p. 35)

É então, delineado pelo Governo, em 1979, um Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos (PNAEBA¹⁷). Considerado um marco fundamental para a definição da educação de adultos como para a sua conceptualização em Portugal, o PNAEBA foi importante, uma vez que “revogou todo o passado e relançou o futuro da EFA” (Silvestre, 2003, p. 115). Coordenado com as políticas de desenvolvimento cultural e de animação sociocultural, o PNAEBA tinha como objetivos reduzir o analfabetismo, expandir o acesso à escolaridade obrigatória e articular as ações de

¹⁶ Lei n.º3/79, de 10 Janeiro de 1979

¹⁷ Criado através da Lei n.º3/79, o PNAEBA destaca as ideias de Paulo Freire e da Conferência de Nairobi.

educação de base com a educação popular e a formação profissional. Procurava-se, deste modo, desenvolver ações que privilegiassem a qualidade da ação educativa, refletir a diversidade de formas de analfabetismo e, por último, considerar a diversidade de necessidades educativas básicas da população portuguesa.

Adotando uma perspetiva alargada (associações de educação popular, por exemplo), este documento define uma ampla área de intervenção estadual na educação de adultos, nomeadamente a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos, que tinha como finalidade conferir unidade, visibilidade e coerência à educação de adultos a nível central; os programas regionais integrados a nível regional e os centros de cultura e de educação permanente e apoio à educação popular a nível local. Melo et al. (1998) caracterizam o PNAEBA como um instrumento que lançou e, simultaneamente manteve “artificialmente” um subsistema de educação de adultos, na administração portuguesa. Segundo Lima (2007), o PNAEBA delineou uma situação de forte protagonismo e investimento do Estado ao articular o movimento associativo com os municípios. Contudo, a tentativa de expandir os direitos sociais e educativos da população adulta não ocorreu devido à falta de investimento político e financeiro. Ainda em 1979, destaca-se a criação do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA). Tendo uma composição alargada a diversos sectores da sociedade portuguesa, o CNAEBA coordenava e acompanhava a execução do PNAEBA (Belchior, 1990). Este documento pretende, deste modo, valorizar os adultos e a participação dos mesmos na vida social, cultural e política com o propósito de construir uma sociedade democrática.

2.2 Educação de Adultos: Década de 80

Com a extinção da DGEP, foi criada a Direção-Geral de Educação de Adultos – DGEA – (1980-1987). Competia à DGEA “participar na formulação da política de educação de adultos, numa perspectiva de educação permanente; promover atividades educativas diversificadas dirigidas a grupos específicos; estimular e apoiar as iniciativas públicas e privadas no âmbito da educação de adultos” (Belchior, 1990, p. 53). Em 1986, um importante relatório intitulado “A Educação de Adultos – Ponto da Situação” da DGEA revelou que o PNAEBA havia sido abandonado em 1985. Verificou-se, portanto, que este plano não foi implementado como esperado, uma vez que a educação de adultos não era uma esfera prioritária na agenda do poder político (Guimarães &

Sancho, 2001; Barros, 2004). Corroborou-se, deste modo, uma instabilidade administrativa, política e social que levou ao “falhanço” do PNAEBA (Melo et al., 1998). Sendo assim, o PNAEBA não chegou a ser concretizado, ficando aquém das suas expectativas iniciais (Santos Silva, 1990; Guimarães, 2011). Após uma tentativa “frustrada” com este plano, quer a lógica da educação popular quer o associativismo foram desvalorizados pelas políticas dominantes.

A evolução da educação e formação de adultos em Portugal ficou marcada pela adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, em 1986. Esta adesão contribuiu para que “o Estado assumira um lugar central na gestão social das transformações ocorridas” (Guimarães, 2011, p. 278). Verificou-se, de igual modo, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁸ (LBSE), a partir de 1986. Esta lei sugeriu uma conceção “ténue” de cidadania, que assentava na transmissão de conhecimentos disciplinares e de saberes adquiridos em contexto de sala de aula (Guimarães, 2009). É, também, importante realçar que esta lei assentava na separação entre a educação básica e a formação profissional de adultos, assim como em sectores, nomeadamente, a educação popular, a animação comunitária, o desenvolvimento local (Guimarães, 2011). Com a publicação da LBSE assiste-se a um “novo retrocesso na conceptualização (e afirmação) da EA em Portugal” (Melo et al., 1998, p. 36). A LBSE definiu, portanto, a educação de adultos como um subsector composto pelo ensino recorrente e educação extraescolar (Melo et al., 1998; Guimarães, 2011). O «ensino recorrente de adultos» apresenta-se como uma segunda oportunidade para todas as pessoas que já não possuem idade ou não conseguiram frequentar o ensino básico e secundário. Deverá, portanto, ter em conta a idade dos grupos a que se destina bem como a sua experiência de vida para adequar as formas de acesso e os planos e métodos de estudo organizados. Segundo Guimarães (2009), o ensino recorrente foi a oferta mais significativa em termos de adultos inscritos, professores e escolas envolvidos. Com o apoio do Ministério da Educação e implementada por organizações não-governamentais, a educação extraescolar traduziu-se em atividades integradas em projetos de intervenção comunitária e animação sociocultural (Idem, 2009). Esta educação teve início nas “atividades educativas marginais destinadas àqueles que não tinham tido a possibilidade de receber uma formação inicial completa, o que reforçava o

¹⁸ Criada através da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, a LBSE reduz o sistema educativo ao sistema escolar, referindo-se, de maneira marginal, o ensino recorrente de adultos e a educação extraescolar.

carácter dualista do sistema” (UNESCO, 1982, p. 49). Contrariamente ao ensino recorrente, a educação extraescolar tinha como finalidades:

- i. Eliminar o analfabetismo literal e funcional;
- ii. Contribuir para a efetiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos;
- iii. Favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade;
- iv. Preparar para o emprego, mediante ações de reconversão e de aperfeiçoamento profissionais, os adultos cujas qualificações ou treino profissional se tornem inadequados face ao desenvolvimento tecnológico;
- v. Desenvolver as aptidões tecnológicas e o saber técnico que permitam ao adulto adaptar-se à vida contemporânea;
- vi. Assegurar a ocupação criativa dos tempos livres dos jovens e adultos com atividades de natureza cultural. (LBSE, Sector III, Artigo 23º, alíneas a-f)

Sob a responsabilidade do Estado, o sistema educativo concretizava o direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. Enquanto problema educativo e social, o analfabetismo literal foi ignorado e atribuiu-se valor ao ensino recorrente e à formação profissional. É então visível que, embora orientada para a democratização política e económica, para a transformação do poder de decisão e para a mudança social, a educação popular de adultos tem vindo a enfrentar problemas e contrariedades (Lima, 2005). Na realidade, os apoios à educação popular, bem como ao associativismo socioeducativo por parte das políticas públicas cessaram. Lima (2004) afirma que, nesta década, a educação de adultos em Portugal sofreu “uma situação híbrida e transitória” (p. 24). Face ao crescente protagonismo de orientações inspiradas no modelo reformista do Estado-Providência, a educação popular e a alfabetização, a educação comunitária e a educação de adultos para o mundo do trabalho são desvalorizadas e, muitas vezes, ignoradas devido ao “valor” concedido aos cursos noturnos de ensino recorrente e às novas orientações vocacionalistas de produção do capital humano e de mão-de-obra qualificada (Lima, 2007). É preciso investir na educação de adultos, na educação popular e na alfabetização literal. Lima (2006) menciona, ainda que a educação de adultos não pode estar entregue ao mercado.

Perante uma conjuntura económica difícil, a educação de adultos assumiu um carácter mais profissionalizante para fazer face aos graves problemas do desemprego e, também, à mobilidade horizontal e vertical da força de trabalho (Belchior, 1990). Destaca-se, assim, o facto de aprender a aprender, adaptar-se à mudança e compreender os diversos fluxos de informação como pertencendo a um leque de competências que todos devemos produzir. Vimos anteriormente que as entidades empregadoras exigem, cada vez mais, “a capacidade de rapidamente aprender e adquirir novas competências, adaptando-se a novos desafios e situações” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 12).

A DGEA é substituída em 1987 pela Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa¹⁹ (DGAE). Esta Direcção tinha como responsabilidades o ensino particular e cooperativo, o ensino básico e secundário de português no estrangeiro, a educação não formal e, por fim, as atividades de índole cultural da educação permanente. A educação de adultos passa, desta forma, a estar numa situação “marginal” do sistema educativo. Elaborado a pedido da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), o texto²⁰ Documentos Preparatórios III evidenciava a importância do Estado na dinamização do sector da Educação de Adultos através da definição de estratégias que levassem ao desenvolvimento de atividades educativas formais, não formais e informais (Lima et al., 1988). Este documento defendia a necessidade de serem encontradas soluções educativas flexíveis e baseadas em processos participativos. Perante a importância da intervenção socioeducativa, os princípios da educação popular referidos no PNAEBA foram “resgatados” (Guimarães & Sancho, 2001). A inexistência de uma política para a educação de adultos resulta na extinção da DGAE. Em 1988, passa a designar-se de Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE)²¹, tendo como atribuição a promoção do desenvolvimento de uma política de educação de adultos, numa perspectiva de educação permanente (Veloso, 2011). Com a contribuição financeira dos fundos estruturais comunitários da CEE, em 1989, é lançado o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação²² em Portugal (PRODEP). A educação em Portugal encontrava-se num grave estado, o que justificou a finalidade do programa, ou seja, melhorar as

¹⁹ Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro

²⁰ Da autoria de Licínio Lima, M. Lucas Estevão, Alberto Melo e M. Amélia Mendonça.

²¹ Decreto-Lei n.º 484/88, de 29 de Dezembro.

²² Este inclui, por sua vez, um subprograma dirigido à educação de adultos (1990-1993), considerado como um sector de intervenção prioritária.

qualificações dos trabalhadores tendo em conta o contexto de modernização da economia (Guimarães, 2011).

2.3 Educação de Adultos: Década de 90

Assiste-se, em meados da década de 1990, a uma acentuada crise e desinstitucionalização. Em 1993, a DGEE é extinta²³ e transformada no Núcleo de Educação Recorrente e Extraescolar do Departamento de Educação Básica (Guimarães, 2011). Após as eleições legislativas, o governo do Partido Socialista apresenta um “Pacto Educativo para o Futuro” em que a educação e a formação dos cidadãos ao longo da vida representam uma “condição necessária para o desenvolvimento económico e social”, implicando um especial destaque à educação permanente e de adultos (Melo, Lima & Almeida, 2002, p. 114). Neste contexto, o Programa Eleitoral do Partido Socialista (1995) e o Pacto Educativo para o Futuro (1996) procuraram remobilizar a educação de adultos no discurso político, adotando as políticas pós-reformistas e abandonando as lógicas reformistas tradicionais. Prometeu-se uma política de desenvolvimento assente na promoção da educação extraescolar, na educação para o desenvolvimento e no apoio ao associativismo (Lima, 2005; Guimarães, 2009).

É, principalmente a partir de 1996 / 1997 que a Educação e Formação de Adultos em Portugal sofre um grande impulso. A participação de Portugal na Conferência de Hamburgo foi fundamental e em 1996, é criada uma comissão de trabalho, designada por Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos²⁴. Por decisão conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), este Grupo de Trabalho tinha como responsabilidade a elaboração de um documento estratégico para o desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal. Este documento estratégico, por sua vez, recuperou os princípios da educação popular que estavam contidos no PNAEBA e foi publicado em 1998 (Lima, 2006). O documento estratégico intitulado “Uma Aposta Educativa na Participação de Todos” apresentou as seguintes propostas:

²³ Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril

²⁴ Através da Resolução n.º 92/98, de 14 de Julho, este grupo era constituído por: Alberto Melo (Coordenador); Ana Benavente; Ana Queirós, Augusto Santos Silva, Lucília Salgado, Luís Rothes e Mário Ribeiro.

- i. A criação de uma oferta pública de educação de adultos, da qual seja retirada o ensino recorrente para jovens entre os 15 e os 18 anos, integrando esta oferta num sistema autónomo e descentralizado, pressupondo a existência de Unidades Locais de Educação de Adultos (ULEA);
- ii. O lançamento de um programa de desenvolvimento da educação de adultos, gerido por um organismo a ser criado;
- iii. A constituição de um «sistema nacional de balanço de competências pessoais e de validação dos adquiridos profissionais ou de aprendizagem»;
- iv. A criação de um estabelecimento de ensino dirigido unicamente para a aprendizagem de adultos organizado em dispositivos de ensino à distância e de um serviço central de «Credenciação e Registo das entidades intervenientes em Educação de Adultos». (Melo et al., 1998, p. 61)

No que concerne aos seus objetivos, destaca-se o lançamento e a execução do Programa S@ber+ (Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação de Adultos, 1999-2006). Tendo como ponto de partida, a situação da população adulta portuguesa no que concerne aos níveis de escolaridade, qualificações e competências de literacia, este Grupo de Missão tinha sob a sua responsabilidade a criação da Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA²⁵). A criação da ANEFA, em 1999, foi central para o desenvolvimento da política nacional. Esta ficou responsável de preparar um “quadro regulamentar mais favorável para o desenvolvimento de um sistema coerente, flexível e autónomo da educação de adultos construídos em parceria aberta e criativa entre o Estado e a Sociedade Civil” (Amorim & Fragoso, 2010, p. 61). Relativamente ao Grupo de Missão, o mesmo foi extinto passando as suas responsabilidades para a ANEFA (Velo, 2011). Tutelada pelo Ministério da Educação, a ANEFA tinha como missões:

- i. Preparar um quadro legislativo e regulamentar mais propício ao desenvolvimento de um sistema de EA coerente, flexível, autónomo e assente numa parceria aberta e criativa entre o Estado e a Sociedade Civil, designadamente o sector social solidário;
- ii. Garantir a alfabetização e a literacia básica;

²⁵ A ANEFA foi criada em Portugal, pelo Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro.

- iii. Promover direta ou indiretamente a educação nas suas diferentes vertentes como técnica, científica, cívica e artística, numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida;
- iv. Estimular o surgimento das associações locais de animação, educação e desenvolvimento local. (Melo et al., 1998, pp. 59-60)

Com o intuito de reforçar a educação e formação ao longo da vida, a ANEFA destaca a implementação de um Sistema Nacional de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências (SRVCC) que os adultos adquiriram em diferentes contextos. Destaca, de igual modo, o planeamento e a construção de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros de RVCC). Propôs, deste modo, a criação gradual de uma Rede Nacional de Centros de RVCC, fomentando uma partilha de boas práticas entre os diversos Centros espalhados pelo país (Ambrósio, 2007). A valorização dos saberes e competências adquiridas através da experiência de vida possibilita aos adultos a obtenção da certificação das suas competências e, também, o aumento das suas qualificações (Nico, 2011).

Em 2001, foi criado em Portugal o sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Este sistema tinha como pressuposto que os adultos adquiriam experiências através de diversos contextos - formais, não formais e informais. Esta aprendizagem experiencial poderia ser certificada com um diploma ou uma qualificação profissional (Guimarães, 2011). Propostos pelo Grupo de Missão, os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) foram criados pela ANEFA. Promovidos por diferentes entidades (associações, autarquias ou empresas), os cursos EFA dirigem-se a adultos com idade superior ou igual a 18 anos, sem escolaridade básica, sem qualificação profissional e, de preferência, desempregados (Velo, 2011). De acordo com a Carta de Qualidade²⁶, a rede de Centros constitui-se como um espaço privilegiado de comunicação e de cooperação no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências dos cidadãos portugueses, tendo como objetivo a coesão social e o desenvolvimento das pessoas (ANEFA, 2001).

Importa ainda referir que a ANEFA concebe o Referencial de Competências-Chave (RCC) de Educação e Formação de Adultos (Lima & Guimarães, 2011). Assente nas

²⁶ Entendemos por Carta de Qualidade como um “instrumento que cria exigência, que clarifica estratégias de acção e níveis de serviço e que contribuirá para a valorização dos processos de trabalho, para a mobilização das equipas e para a eficácia do financiamento” (Gomes & Simões, 2007, p. 5).

exigências da vida, da sociedade e da economia, o RCC assume-se como documento orientador de todo o processo do CNO, uma vez que assenta na organização das quatro áreas nucleares, consideradas necessárias para a formação da pessoa no mundo atual, possibilitando assim o reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida (Alonso et al., 2002). De acordo com a Comissão Europeia (2005, citado em Nico, 2011), no período 2002-2004, Portugal apresentava níveis de literacia muito baixos e, provavelmente, níveis de certificação ainda mais baixos. Quanto a isto, Candeias e Simões (1999) referem que os baixos níveis de literacia da população portuguesa são um reflexo deste “marginal” modo de aprendizagem e significa que a capacidade de interpretar e intervir no mundo é limitada. Na realidade, as pessoas aprendem no “trabalho, na vida social, na vida cívica e nunca veem creditados esses saberes. Tudo aquilo que as pessoas vão acumulando como saber não lhes é creditado para efeitos de certificação, de obtenção de diplomas” (ANEFA, 2002, pp. 9-10).

Pese embora as diferentes limitações, existiu no período de 1995 a 2002, uma vontade política em revalorizar a educação de adultos, através da criação de um organismo responsável por este sector (Veloso, 2011). Contudo, esta valorização parece ter acabado no tempo do XV Governo Constitucional, pois, em 2002, a ANEFA foi extinta e substituída pela Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV²⁷). Lima (2006) refere que a extinção da ANEFA é “quase uma fatalidade relativamente a uma mudança de governo e a um programa político que não entende a educação de adultos [como] uma prioridade e entende a formação profissional [como] a chave de todos os problemas” (p. 5). A DGFV parece traduzir uma preocupação maior com a formação dirigida para a qualificação do que com a educação de adultos propriamente dita. Pois, na realidade, a expressão educação de adultos tornou-se “escassa” e foi substituída por “formação vocacional”, “qualificação de recursos humanos”, “formação profissional” e “qualificações ao longo da vida”. Em termos de objetivos da DGFV, destaca-se a qualificação escolar e profissional da população portuguesa em termos de competitividade da economia global. Neste caso, assistimos à subordinação da Educação de Adultos ao sistema de formação vocacional.

²⁷ “A criação da DGFV deu-se como consequência da reestruturação orgânica do Ministério da Educação, pelo Decreto-Lei n.º208/2002, de 17 de Outubro (Veloso, 2011) ”.

3. Iniciativa Novas Oportunidades (INO)

Em 2005, com a tomada de posse do XVII Governo Constitucional surgem algumas alterações na educação de adultos em Portugal, em particular nos centros de certificação²⁸. O Ministério da Educação anuncia, em 2006, a “Iniciativa Novas Oportunidades” (INO) que, por sua vez, integra algumas das ofertas lançadas pela antiga ANEFA. Tendo em conta as baixas qualificações da população portuguesa, o Governo implementa um conjunto de medidas que visam qualificar um milhão de portugueses até 2010 (Nico, 2011). A Iniciativa Novas Oportunidades,

nasceu para responder a um imperativo de justiça e de necessidade: o de mobilizar o elevado número de adultos portugueses detentores de baixas qualificações (...) para um novo modelo de oferta educativa, inovadoramente desenhado para reconhecer as competências adquiridas por via não formal e informal e para oferecer os complementos de formação indispensáveis para uma certificação formal de qualificações básicas ou secundárias e profissionais. (Carneiro et al., 2010, p. 5)

Através da adoção de mecanismos de validação das aprendizagens adquiridas ao longo da vida, a INO envolveu uma reforma no sistema de educação e formação de adultos. Apresenta-se, assim, como uma tentativa inovadora e alternativa com intuito de promover a emancipação social (Fragoso & Guimarães, 2010). Neste cenário, o direito à educação, nomeadamente destinada aos adultos adquire novos significados. O direito à educação bem como a promoção da cidadania apresentam uma nova “realidade”, ou seja, cidadanias em transição. Afonso e Lucio-Villegas (2007) afirmam que as cidadanias em transição contemplam percursos, projetos e até conceções que, por sua vez, abrangem dilemas sociais e educativos. Compreendem, portanto, a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação para todos os adultos.

Em 2007, é estabelecida a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), tutelada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Emprego e da Solidariedade Social. Enquanto instituto público, a ANQ visava melhorar a qualidade da educação e formação profissional e, conseqüentemente, a empregabilidade e o exercício da cidadania plena. A ANQ apostou no alargamento da rede de centros, das ofertas formativas

²⁸ Na realidade, os Centros de Novas Oportunidades são extremamente pertinentes, principalmente para uma população adulta que representa baixos níveis de conhecimentos, competências e apetências relativamente às áreas do saber, da cultura ou da cidadania.

profissionalizantes, cursos EFA e formações modulares que o adulto pode “ir capitalizando em função de respetivos ritmos, disponibilidade e gestão individual” (Nico, 2011, p. 33). Deste modo, a ANQ assume um papel dinamizador do cumprimento das metas traçadas pela Iniciativa Novas Oportunidades. Para Fragoso e Guimarães (2010) a INO representa a “entrada” da filosofia de ALV no campo da educação de adultos em Portugal. A iniciativa encontra-se estruturada em dois eixos distintos: um que estrutura as vias profissionalizantes de qualificação para os jovens e um outro orientado para a população adulta que não concluiu o ensino secundário. Esta qualificação tem como principais objetivos uma economia mais competitiva, fundamentada no conhecimento e na coesão social (Velo, 2011).

3.1 Breve Caracterização do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SRVCC)

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SRVCC) assenta na estratégia europeia para o emprego e no Plano Nacional de Emprego (PNE). Constituindo-se como um estímulo na procura de certificações e de novas oportunidades de formação, o SRVCC reconhece as competências adquiridas pelos adultos ao longo do seu percurso pessoal e também profissional (Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro).

Os centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) surgiram, assim, no âmbito de uma “perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, da valorização de conhecimentos previamente adquiridos, sendo este o ponto de partida para desencadear todo o processo” (Idem, p. 21). Tal como vimos anteriormente, o SRVCC foi criado pela ANEFA e iniciado, em 2000, através da implementação de seis centros-piloto em todo o país. A rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) foi crescendo gradualmente, pois em 2002, já havia 42 centros de RVCC. E em 2005, havia 84 centros a funcionar em Portugal (Guimarães, 2011).

Com a tomada de posse do governo social-democrata liderado por Pedro Passos Coelho e também devido à crise económica e política, as Novas Oportunidades e, em especial, os CNO iniciaram, no final de 2011, um ciclo de incertezas relativamente ao seu futuro: não sabiam se o governo iria encerrar os CNO no final de 2011; iria abrir

novas candidaturas para o ano de 2012; e, neste caso, qual seria o formato das novas candidaturas.

No caso do CNO da Associação In Loco, a situação ainda era mais grave, porque ou mantinham a equipa técnico-pedagógica enquanto esperavam por uma nova candidatura ou iniciavam um processo de despedimento. Esta decisão teria que ser tomada até final do mês de Outubro, porque legalmente o processo de despedimento teria de ser iniciado dois meses antes do fim do contrato da equipa. Após uma reflexão em equipa e de várias tentativas frustradas em ter alguma resposta por parte da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), atualmente Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP), a coordenação decidiu iniciar um processo de despedimento coletivo no sentido de salvaguardar a entidade, bem como os técnicos do CNO. Foi explicado aos adultos a situação incerta do centro, mas a equipa e adultos continuaram a trabalhar. No final de Dezembro de 2011 o CNO da Associação In Loco suspendeu a sua atividade até saber qual o futuro dos Centros Novas Oportunidades. No entanto, só obteve resposta no dia 31 de Dezembro de que as candidaturas iriam abrir e que os centros iriam funcionar de Janeiro a Agosto de 2012, pois, a partir de Setembro iriam ser substituídos por outra iniciativa que estava a ser desenvolvida. Neste sentido, a Associação In Loco apresentou a sua candidatura e, em meados de Fevereiro, o Centro voltou a funcionar, tendo sido contactados os adultos, uma vez que os seus processos ficaram suspensos. Os CNO encerraram definitivamente no fim de Março deste ano e serão substituídos pelos Centros de Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), que deverão entrar em funcionamento em Setembro.

3.1.1 Etapas de intervenção do CNO

De acordo com a Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio, as atividades desenvolvidas pelos CNO junto dos adultos organizam-se em torno das etapas de intervenção fundamentais que, por sua vez, garantem uma diversidade de serviços para os adultos: Acolhimento; Diagnóstico; Encaminhamento; Reconhecimento de Competências; Validação de Competências e Certificação de Competências. No processo RVCC, a pessoa adulta inscreve-se no CNO e é feita a inscrição *online* no Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO²⁹). De uma forma geral, as

²⁹ É considerado como um “instrumento central de gestão e monitorização da procura, dos processos e dos resultados” (Gomes & Simões, 2007, p. 11).

etapas são as mesmas quer nível básico quer secundário. Segue-se, a entrevista individual com a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) bem como a “negociação” do percurso. Neste sentido, os processos de RVCC desenvolvem-se tendo por base a utilização dos referenciais para a dinamização destes processos, integrados no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ)³⁰.

A equipa do CNO segue a metodologia proposta pela ANQ, particularmente uma sessão de acolhimento coletiva que consiste no primeiro contacto que o adulto tem com o centro. Destaca-se o esclarecimento da missão do centro, as diferentes etapas do processo de RVCC, as possibilidades de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para o processo de RVCC (Gomes & Simões, 2007). O diagnóstico consiste na análise do perfil do adulto pelo técnico de diagnóstico e encaminhamento (TDE), que recorre a diversas técnicas, nomeadamente, sessões de esclarecimento, análise curricular, entrevistas individuais e coletivas e outras estratégias adequadas e pertinentes. Tendo em conta os resultados obtidos e de acordo com o conjunto de ofertas de educação e de formação existentes a nível local e regional serão, assim, identificadas as melhores respostas disponíveis para cada adulto. Independentemente do encaminhamento, o CNO assegura um acompanhamento individualizado a cada adulto até ao momento da certificação, assim como o desenho de um percurso subsequente, consubstanciado num Plano de Desenvolvimento Pessoal³¹ (PDP).

A fase seguinte, ou seja, o encaminhamento visa informar e orientar o adulto, conforme a sua situação, das respostas mais adequadas. Este deve resultar de um acordo “celebrado” entre a equipa do centro e o adulto, tendo em conta as características, os percursos de educação e formação, as experiências de vida, as necessidades, as motivações e as expectativas identificadas nas atividades de diagnóstico. Neste contexto, os encaminhamentos disponíveis são os seguintes: RVCC, EFA, Cursos de Aprendizagem, entre outros.

O reconhecimento de competências consiste na identificação pessoal das competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida. Estas competências são produzidas através de um leque de atividades e a sua deteção assenta no recurso à metodologia do balanço de competências (BC) bem como na utilização de diversos instrumentos de avaliação, através dos quais o adulto evidencia as suas aprendizagens e

³⁰ Disponível em <http://www.catalogo.anq.gov.pt/>.

³¹ Note-se que a definição do PDP implica ou pode implicar o contacto com entidades formadoras, empregadoras ou de apoio ao empreendedorismo (Gomes & Simões, 2007).

dá início à construção do portefólio reflexivo das aprendizagens (PRA). Nesta etapa, o adulto é apoiado pelo profissional de Reconhecimento, Validação de Competências (RVC) e os formadores das quatro áreas (Básico³²) ou três áreas (Secundário³³) de Competências-Chave. O PRA, por sua vez, resulta das múltiplas tarefas, conhecimentos e responsabilidades do adulto ao longo da vida e servirá de suporte à validação das competências face aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (Gomes & Simões, 2007; Nico, 2011). Sendo assim, a validação de competências assenta na autoavaliação do PRA, em articulação com a heteroavaliação dos profissionais de RVC e dos formadores (Alonso et al., 2002). A validação de competências exige uma apresentação do adulto perante um júri de certificação, que por seu turno, é nomeado pelo Diretor do centro e deve ser constituído pelo profissional de RVC, formadores de cada uma das áreas de competências, bem como um avaliador externo, acreditado pela ANQ.

Confirmando-se as competências adquiridas nos diferentes contextos formais, não-formais e informais, o processo dá-se por concluído e constitui-se como o ato oficial de reconhecimento de competências, através do seu registo no SIGO e mediante a emissão de um certificado de equivalência (Nico, 2011). Tendo em conta as competências evidenciadas, validadas e certificadas, bem como as necessidades de formação do adulto, o CNO elabora um plano pessoal de qualificação. Definido pela equipa do CNO, em articulação com o adulto no final das etapas do processo, este plano poderá conter uma proposta acerca do percurso que o adulto deverá seguir com o objetivo de atingir um determinado nível de escolaridade e de qualificação. É, assim, emitido um certificado de equivalência a determinado nível de escolaridade e um diploma de qualificações. Com efeito, a conclusão do RVCC pode traduzir-se como uma motivação para desenvolver no adulto o “gosto” de aprender com a vida e ao longo da vida, servindo de orientação para a continuação da sua formação pessoal ou para a reorientação do seu projeto profissional (Narciso, 2010).

³² Nomeadamente, Cidadania e Empregabilidade (CE); Linguagem e Comunicação (LC); Matemática para a Vida (MV); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Perfazendo um valor de 200 a 600 horas de trabalho escolar.

³³ Designadamente: Cultura, língua e comunicação (CLC); Sociedade, tecnologia e ciência (STC); Cidadania e profissionalidade (CP). Sendo obrigatório um total comum de 88 créditos e um volume de trabalho de 530 a 1060 horas, havendo necessidade de cumprir 44 créditos para o grau ser validado.

3.1.2 Referencial de Competências-Chave (RCC)

Os saberes adquiridos à margem dos sistemas formais de educação/ formação são, atualmente, cada vez mais valorizados e significativos nas sociedades do conhecimento/ informação e da globalização contemporâneas. Tendo em consideração a experiência de outros países no campo da educação/ formação, foi criado em Portugal um Referencial de Competências-Chave (RCC), que pretendia definir as competências essenciais para a inclusão nas atuais sociedades do conhecimento. De acordo com Narciso (2010), o RCC consiste num instrumento fundamentado, válido e coerente não só para a reflexão e tomada de decisão como também para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal. O referencial apresenta as seguintes funções:

- i. Orienta para a conceção da formação de agentes de educação e formação de adultos;
- ii. Base para o “desenho curricular” de educação e formação de adultos assente em competências-chave;
- iii. Orienta para o reconhecimento e validação das competências da vida.

Sendo assim, o RCC constitui-se como a base de todo o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (Gomes & Simões, 2007). Para tal, deverá permitir uma leitura flexível, de forma, a possibilitar uma multiplicidade de combinações de competências nos diferentes projetos de reconhecimento e de formação consoante as características de cada adulto.

3.1.3 Metodologias do RVCC

O reconhecimento de competências consiste na identificação pessoal das competências adquiridas pelos adultos adquiridas ao longo da vida, através de um leque de atividades, assentes na metodologia do balanço de competências. O balanço de competências (BC) consiste, portanto, numa metodologia crucial utilizada pelas práticas de reconhecimento e validação e deve permitir analisar as competências pessoais e profissionais, bem como as aptidões e motivações de uma pessoa para definir um projeto formativo e profissional (Imaginário, 1995). Seguindo este raciocínio, Pires (2007) defende que o reconhecimento se refere à tomada de consciência, pelo adulto, acerca dos seus processos de transformação construtivos, o que reforça a sua autonomia e emancipação. Para Rico e Libório (2009), o reconhecimento das competências

adquiridas ao longo da vida em contextos informais de aprendizagem constitui um importante mecanismo de reforço da autoestima individual e de justiça social. Para além destes fatores, os autores acrescentam que o RVCC constitui um recurso essencial para promover a integração dos adultos em novos processos de aprendizagem de carácter formal. O processo de RVCC assenta numa lógica de competências, em que os adultos refletem as suas experiências e aprendizagens adquiridas ao longo da vida (não formais e informais), sendo um facto que “todos os adultos são portadores de competências” (Rothes, 2007, p. 132).

Uma vez que cada indivíduo tem a sua história de vida, os objetivos do balanço de competências vão sendo ajustados e redefinidos ao longo do processo. Sendo assim, o balanço de competências consiste num “instrumento metodológico que serve de âncora à abordagem (auto)biográfica onde estão inscritas as experiências de vida do adulto, traduzidas em momentos, espaços e tempos de aprendizagem formal, informal e não formal” (Rico & Libório, 2009, p. 76). Assim, para o reconhecimento dos saberes produzidos no contexto de vida, é exigido um verdadeiro trabalho sobre si, ou um “trabalho hermenêutico”. É, neste sentido, que se torna pertinente o recurso às histórias de vida no processo de RVCC. A abordagem da história de vida tem como principal objetivo a realização de um balanço retrospectivo da vida dos adultos, analisando os acontecimentos, as situações, as atividades e as pessoas que foram significativas. As histórias de vida surgem com o intuito de colocar em prática os processos de tomada de consciência (Ambrósio, 2007). Estas metodologias são orientadas para a promoção social e socioprofissional dos adultos menos escolarizados, procuram dar condições para que estes obtenham competências adicionais e favorecem a futura valorização ou realização profissional.

3.1.4 Perspetivas Teóricas

A educação e formação de adultos, segundo Melo (2008), vive em Portugal, um período inédito. Constituindo-se como um novo campo de práticas e, recentemente, como objeto de investigação no domínio educativo, é imprescindível compreendermos o reconhecimento das aprendizagens experienciais. Na realidade, o reconhecimento das aprendizagens experienciais é sinónimo de um novo fenómeno educativo e social (Cavaco, 2007). Atualmente, o processo RVCC é considerado um elemento-chave no setor da educação de adultos em Portugal, na medida em que, foi concebido como “uma

porta de entrada” para uma minoria da população adulta portuguesa, detentora de baixos níveis de escolaridade, mas com uma autoformação autêntica, nos diversos quadrantes de uma vida longa, diversificada e reflexiva (Melo, 2011). Pretendia-se, deste modo, suscitar a curiosidade e o prazer de aprender e de saber mais dos adultos portugueses. Pese embora vise a melhoria dos níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, este sistema promove a continuação de percursos posteriores de formação contínua, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Um dos grandes mentores do sistema, Melo (1998, citado em Fragoso, 2007) sempre advertiu que o sistema não se devia massificar, pelo que se direcionava para os adultos que tivessem as competências necessárias ou, então, que se aproximassem muito dessa situação. Contudo, o que se tem verificado é “uma perversão destes princípios centrais, seja pelas dificuldades intensas da população portuguesa no geral, seja pelo aproveitamento político de um sistema que pode converter-se, se massificado, num grande produtor de certificados” (p. 206). Posto isto, o RVCC é, atualmente, visto como um sistema que produz diplomas, uma vez que se direciona apenas para “qualificar adultos” (Amorim & Fragoso, 2010).

Considerada como uma medida inovadora, destaca-se a flexibilidade das práticas desta iniciativa que, exige uma adequação do processo às necessidades específicas dos diversos públicos. O processo RVCC é, deste modo, compatível com o ritmo de vida dos adultos, ao contribuir para um acréscimo do nível de habilitações da população portuguesa. A sua dimensão de justiça social confere aos adultos o reconhecimento das suas competências adquiridas ao longo da vida. De facto, as inúmeras investigações bem como os relatórios nacionais de impacto mostram que a conclusão do RVCC pode traduzir-se como uma motivação para desenvolver no adulto um nível notável de consciencialização e o “gosto” de aprender ao longo da vida, servindo de orientação para a continuação da sua formação pessoal ou para a reorientação do seu projeto profissional. O Estudo de Avaliação Externa do Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades, realizado por uma equipa de investigação da Universidade Católica Portuguesa coordenada por Roberto Carneiro (2010) refere que:

- i. A iniciativa continua a captar forte adesão dos adultos mas mantém-se a dificuldade de captar alguns segmentos mais “resilientes”: jovens menores de 30 anos, mulheres de idade superior a 50 anos e profissionais pouco qualificados;
- ii. As pessoas declaram ainda que a Iniciativa Novas Oportunidades permite concluir ciclos de estudo que ficaram em aberto ao longo da vida;

- iii. As metas demasiado ambiciosas e uniformes para todos os centros não [estão] ajustadas às realidades locais e ao contexto;
- iv. Grande parte dos que estão (ou estiveram) inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades (acima de 85%) diz-se disponível para recomendar a experiência a outros adultos, tornando-se a experiência a outros adultos, tornando-se embaixador da Iniciativa. (pp. 10-11)

Pires (2006) defende que o reconhecimento das aprendizagens experienciais pode constituir-se como um motor de novas dinâmicas formativas, na medida em que contribui para a elaboração de projetos quer pessoais como profissionais, desenvolve a autoestima da pessoa, contribui para o reforço e a construção das identidades pessoais, sociais e profissionais e, possibilita novas oportunidades de formação. Os resultados deste processo têm, deste modo, um valor educativo, económico, social e profissional. Contudo, estas novas práticas ainda são, portanto, “terreno de tensões, de conflitualidades e de paradoxos”, evidenciando, deste modo, a necessidade de aprofundar e refletir sobre esta prática (p. 83). Melo (2011, p. 13) destaca as ambiguidades da nova lógica das recentes medidas de Educação de Adultos em Portugal, particularmente, do processo de RVCC. Canário (2007), de igual modo, refere que o processo RVCC se constitui, hoje em dia, como um paradoxo, na medida em que assenta numa inspiração humanista, por um lado e, por outro se reporta a uma política de gestão de recursos humanos. Por outras palavras, a educação deixa de ser entendida como um direito e passa a ser um dever do indivíduo. Também Melo (2011) refere que o atual RVCC é muito individual e individualista, não se ajustando, por isso a um processo coletivo de transformação social. O RVCC é fundamental por motivos de justiça e de coesão social assim como pela criatividade pedagógica que demonstram. Com efeito, os centros têm uma pressão governamental para a produção de certificados. Sendo assim, em vez de estarmos a melhorar a situação dos adultos face à educação e à formação, estamos apenas a conceder-lhes um certificado, com reflexos meramente estatísticos. Tem-se vindo a assistir, portanto, a uma perversão dos princípios centrais, como é o caso do aproveitamento político do sistema que se transformou num sistema massificado, ou seja, um “grande produtor de certificados”. Predomina, na realidade, uma visão reducionista que vê no sistema de RVCC a “grande” solução para os problemas da subcertificação da população portuguesa (Lima, 2006; Melo, 2007; Barros, 2011).

Na realidade, a massificação do RVCC procura resolver o problema da qualificação de recursos humanos, através de uma lógica política. Por um lado, o público-alvo deixa de ser apenas constituído por adultos com experiência pessoal e profissional significativa, alargando-se assim a toda a população. E, por outro lado, uma abertura excessiva pode provocar a desfiguração dos processos e colocar em causa a credibilidade social. Verificaram-se muitas transformações no RVCC, nomeadamente as metas que, por sua vez, podem afetar a estabilidade das equipas, os instrumentos metodológicos do processo, a qualidade dos portefólios, entre outros (Gomes & Simões, 2007; Amorim & Fragoso, 2010). O estudo de Roberto Carneiro (2010) refere que “as metas demasiado ambiciosas e uniformes para todos os centros não [estão] ajustadas às realidades locais e ao contexto” (p. 10). Tal facto traduziu-se num “atropelamento” às metodologias inerentes ao RVCC e terá como consequência, a progressiva desvalorização do valor social do diploma alcançado. Melo (2007) afirma que as metas devem ter em consideração as características dos públicos com que cada centro trabalha e do seu território de intervenção.

Cavaco (2007) menciona que o RVCC é um sistema complexo quer para os adultos quer para as equipas pedagógicas que os acompanham. A educação de adultos passou, assim, a ser perspectivada numa lógica de serviço público que dever garantir a todos os portugueses, o fácil acesso a diversas modalidades específicas de aprendizagem que lhes permitam aprender a ler e a escrever, alcançar um nível de literacia básica e obter a escolaridade obrigatória (Melo, 2010). Devido à sua grande amplitude, a educação de adultos é mal compreendida e marginalizada nas políticas educacionais, uma vez que nela se incluem diversas entidades, formadoras e patrocinadoras, e actividades: alfabetização, literacia básica, formação profissional, entre outras (Melo et al., 1998).

Capítulo II

Alfabetização e Literacia: Contextualização Histórica

1. Analfabetismo e Alfabetização: Breve Introdução

Atualmente, as pessoas deparam-se com diversas situações do dia-a-dia em que é necessário, por exemplo ler um aviso, preencher um impresso, realizar cálculos, entre outras operações. Algumas destas situações são resolvidas com uma relativa facilidade pelas pessoas alfabetizadas. Contudo, no início do século XX, o analfabetismo consistia um problema grave e ainda hoje predomina nas nossas sociedades (Nico, 2011). Tendo em consideração a atual situação educativa, social e económica, é importante refletirmos sobre o papel da alfabetização na educação de adultos. Tal como vimos anteriormente, a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (1949) abordou o tema do analfabetismo. Constituindo-se como um conceito antigo, dinâmico e evolutivo, o analfabetismo compreende o grau de “ignorância que vai desde a incapacidade total de utilizar a escrita até à incapacidade de desempenho de um conjunto diversificado de funções, cuja complexidade se determina em função de contextos específicos de vida e da evolução das sociedades” (Benavente et al., 1996, p. 73). Deste modo, o analfabetismo adquiriu um estatuto determinante tendo em conta os indicadores de negação ao direito à educação, no decorrer dos anos 50.

Anos mais tarde, a Conferência Geral da Unesco (1958) definiu analfabeto como a pessoa incapaz de ler, escrever e compreender alguns factos relacionados com a sua vida quotidiana (Canário, 2000). Verificou-se, assim, uma tentativa de erradicação do analfabetismo. A erradicação do analfabetismo tornou-se, na década de 60, uma prioridade nacional nos países recém-independentes e nos países em vias de desenvolvimento. Tendo em conta as elevadas taxas de analfabetismo, surgem algumas questões que se prendem com a “forma como os indivíduos fazem uso das competências adquiridas quer pela via formal de ensino quer pela via informal das aprendizagens através das experiências quotidianas” (Gomes, 2002, p. 14). Lima (1994) considera que os “indivíduos analfabetos são detentores de conhecimentos e saberes, de competências e experiências, que devem ser valorizados e (...) tidos em consideração, enquanto pontos de partida e até elementos motivadores, nas acções de alfabetização e de educação de base” (p. 106). O conceito de analfabetismo comporta, assim, vários

significados, uma vez que os critérios utilizados na sua definição são essencialmente de cariz social e variáveis no tempo e no espaço. Segundo Lima, o analfabetismo é “plurissignificativo”, o que significa que é difícil encontrar uma definição universal deste conceito (p. 105).

Para o pedagogo Paulo Freire (1987, pp. 15-16), o analfabetismo não “é uma chaga, nem uma erva daninha a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”. De uma forma geral, o analfabetismo é um fenómeno global e complexo, na medida em que atravessa todas as regiões do mundo e em diferentes escalas, constituindo-se, deste modo como um obstáculo à participação social na sociedade (Lahire, 1999, citado em Cavaco, 2002). Neste sentido, o analfabetismo não é um problema linguístico, metodológico ou pedagógico, mas sim político que deve ser resolvido. Canário (2000) sublinha que o significado do analfabetismo tem variado ao longo do tempo e que se define tendo em conta os diferentes contextos sociais, culturais e políticos. Com o aumento da escolarização verificado nas sociedades modernas, difundiu-se a ideia de que o analfabetismo era um problema dos países subdesenvolvidos. Começou-se, então, a falar de um novo tipo de analfabetismo, em que as pessoas evidenciam incapacidades de domínio da leitura, da escrita e cálculo, verificando-se, desta forma, uma diminuída participação na sociedade. Este novo analfabetismo funcional estaria, por sua vez, ligado a aprendizagens insuficientes e pouco usadas na vida social. Para Lima (1994), o analfabetismo funcional, exige um “exame”. Pois, ou reconhecemos que somos “(...) analfabetos funcionais em alguma coisa – na utilização das novas tecnologias da informação (...) por exemplo, ou nos arriscamos a generalizar um rótulo, a produzir um estereótipo e mais um estigma que penalizará, (...) determinados estratos sociais” (Idem, p. 108).

Constituindo-se como um fenómeno generalizado, o analfabetismo funcional destaca a importância do uso social das competências de leitura e escrita adquiridas recentemente. E, por sua vez, abrange uma variedade de soluções definidas em função do contexto económico, tecnológico e cultural de cada sociedade e, também, das suas exigências relativamente ao nível de conhecimentos. Esta reformulação introduz, portanto, elementos que permitem relativizar o conceito de analfabeto no tempo e no espaço. A UNESCO conceptualizou, em 1962, os analfabetos funcionais como os indivíduos, com frequência escolar e diplomas de certificação de aprendizagens, que

eram incapazes de compreender frases simples relacionadas com situações da vida quotidiana (OCDE, 1994).

O conceito de iliteracia assume, muitas vezes, o mesmo significado de analfabetismo funcional. A iliteracia pode ser considerada como um problema complexo cuja definição deriva de diversas condições e consoante diferentes grupos e comunidades. Em Portugal, a iliteracia prende-se com questões de natureza política, ou seja, a restrição do acesso à literacia – instrumento de poder – considerado com um saber adquirido através da escolarização. Na realidade, os iletrados são pessoas alfabetizadas que não dominam as competências de leitura, escrita e cálculo necessárias para o dia-a-dia. Desta forma, o recurso à escrita não é fácil nem espontâneo nas diferentes dimensões da vida - pessoal, social, cultural e profissional (Cavaco, 2008). Ainda acerca da iliteracia, é importante mencionar a iliteracia da cidadania como a “incapacidade de compreensão da situação social e ecológica do mundo, bem como de assumir os direitos e deveres da cidadania” (Fernandes & Lucio-Villegas, 2003, p. 11). Trata-se, portanto, de um problema político, sendo a alfabetização o instrumento utilizado para superar este problema.

Vários países³⁴ organizaram sólidas campanhas de combate ao analfabetismo durante a década de 70. As ideias de Freire, nesta década, sobre a alfabetização tiveram uma notável influência a nível internacional. Face às mudanças sociais e económicas, continua a ser necessário ser alfabetizado para trabalhar como para participar ativamente na sociedade. O Relatório “Aprender a Ser” de 1972 apresenta um “novo” conceito de alfabetização, assente no desenvolvimento integrado do indivíduo. Na realidade, reconhece-se que a alfabetização ultrapassa a ação de ensinar a ler, a escrever e a calcular (alfabetização básica) e de readquirir competências já possuídas mas perdidas devido à sua não utilização (alfabetização funcional) (Cabrito, 2008). Desta forma, alfabetizar remete-nos para o desenvolvimento da capacidade dos indivíduos em utilizarem as suas competências, por exemplo o processamento da informação, a dominação de linguagens simbólicas e a participação na sociedade em que se encontra inserido (literacia). Com efeito, a alfabetização é considerada como um “conceito social cuja definição tem evoluído ao longo dos tempos, muitas vezes como reação a profundas mutações económicas” (OCDE, 1994, p. 17). A título de curiosidade, em

³⁴ Nomeadamente Brasil, Argélia, China, Colômbia, Indonésia, México, entre outros.

1974, mais de 30%³⁵ dos adultos eram analfabetos e de acordo com Melo (2006, como citado em Nico, 2011), o principal problema era o défice de cidadania. Entre 1975 e 1976, a alfabetização era vista como “um meio de participação social e política na nova sociedade em construção, e não como um fim em si, uma técnica de ligar letras” (Melo & Benavente, 1978, p. 101). Nesta linha de pensamento, Freire referia que a leitura da palavra levava à leitura do mundo. Segundo Giroux (1983), a alfabetização representa “uma fuga do pensamento crítico e um suporte ideológico para as relações de dominação características da sociedade como um todo” (p. 57). Melo e Benavente (1978) afirmam que é importante interrogarmo-nos acerca do significado da alfabetização, sendo por isso necessário conferir o seu verdadeiro sentido. Em primeiro lugar, a alfabetização deve ser vista como uma construção cultural porque cada pessoa é alfabetizada em função do meio em que se encontra inserida e das capacidades que necessita para desenvolver nesse meio ou contexto. Alguns investigadores sugerem que a alfabetização não pode ser definida fora do contexto em que é utilizada (Shi & Tsang, 2007).

A alfabetização também pode ser considerada como uma construção social, uma vez que se assume como uma construção coletiva como qualquer forma de comunicação. Ou seja, as pessoas atribuem determinados significados às diversas ações que se vão desenvolvendo no dia-a-dia. Desta forma, a alfabetização pode ser vista como um processo social, na medida em que “é construído socialmente e coletivamente através do diálogo e da interação; e de uma perspetiva cultural, na medida em que é formado numa teia de relações culturais que lhe possibilitam um instrumento de comunicação” (Lucio-Villegas, 2005a, p. 26). A este respeito, Arco e Fragoso (2010) mencionam que a alfabetização faz parte do processo educativo criando, assim, um sistema de interação entre as pessoas, com símbolos e significados. A alfabetização é, portanto, uma “construção coletiva das aprendizagens sobre o que somos e o que queremos ser hoje, é importante para provocar as mudanças necessárias para um desenvolvimento nos indivíduos” (Lucio-Villegas, 2001a, p. 79).

Entendido como um processo de formação profissional que tem como finalidade o desenvolvimento socioeconómico, surge o conceito de alfabetização funcional. A alfabetização funcional traduz, na década de sessenta, “a necessidade da aprendizagem

³⁵ Tendo em consideração este valor de analfabetos, as entidades culturais, desportivas e recreativas passam a assegurar a alfabetização bem como a preparação dos adultos para os exames do Ensino Primário (Nico, 2011).

da leitura, da escrita e do cálculo ser associada a uma formação socioeconómica e profissional, no quadro de processos de desenvolvimento” (Belchior, 1990, p. 25). Assim, a alfabetização funcional, cultural, tecnológica, social, entre outras consiste num processo contínuo e em permanente evolução.

Neste contexto, a alfabetização surge como uma forma de provocar a transformação das estruturas sociais, ou seja, é entendida como uma forma de “transformar” os adultos, de uma determinada sociedade, mais produtivos (Giroux, 1983). A alfabetização constitui-se como um instrumento que permite às pessoas conhecer a realidade e, posteriormente transformá-la. Consiste, portanto, num ato coletivo através do qual as pessoas organizam uma análise crítica das suas vivências construindo, deste modo, uma visão problematizadora do mundo (Freire, 1975). Com efeito, a alfabetização apresenta a educação como um direito do adulto à ampliação das suas potencialidades, permitindo que ele descubra a realidade, a compreenda e a transforme. Freire (1967) realça a alfabetização como um fator de libertação ou de “domesticação” (p. 14). Nesse sentido, esta consiste num processo de mobilização popular total, para que o povo seja o sujeito coletivo da construção da nova sociedade (Melo & Benavente, 1978).

Nos anos 70 foram desenvolvidos estudos de avaliação direta no âmbito da literacia nos Estados Unidos da América e no Canadá que tinham como propósito a avaliação da aquisição de competências específicas da população escolar e da população adulta (Kirsch, 2002). O *National Adult Literacy Survey* (NALS) tinha como objetivo a determinação do perfil da literacia da população tendo por base a análise dos seus desempenhos e/ou tarefas no dia-a-dia (Gomes et al., 2000).

Em 1982, o “Relatório sobre a luta contra o analfabetismo” deu-nos uma perceção da amplitude do problema no mundo e uma perspetiva diacrónica da sua evolução, na medida em que a população se dividia entre os que sabiam ler e escrever – alfabetizados - e os que não sabiam ler e escrever – analfabetos (Canário, 2000). Na realidade, este problema estende-se a um alargado número de indivíduos da nossa sociedade.

Perante um mundo em constante transformação, em que a educação se apresenta como um instrumento de mudança que pode originar o desenvolvimento social e o bem-estar das pessoas, surge a necessidade de uma “alfabetização básica”. A aposta nesta alfabetização seria fundamental para assegurar o bem-estar das pessoas e o desenvolvimento integrado numa perspetiva de educação permanente (Oliveira, 1997; Cavaco, 2008). Neste sentido, a alfabetização implica transformações antropológicas,

sociológicas, culturais que, por sua vez, têm implicações económicas e de desenvolvimento. Nos anos 90, as ações de alfabetização são dirigidas, essencialmente para o desenvolvimento de competências básicas que promovam a empregabilidade (Cavaco, 2009). Não sendo suficiente para provocar movimentos globais de mudança, a alfabetização surge como um meio facilitador desta mudança.

A questão de mudança é, assim, deveras importante, uma vez que, se trata de um fenómeno coletivo que afeta as condições materiais de vida de um determinado número de pessoas. De acordo com Rocher (1989), a mudança social é “toda a transformação observável no tempo, que afeta, duma maneira que não seja provisória ou efémera, a estrutura ou o funcionamento da organização social duma dada coletividade e modifica o curso da sua história” (p. 221). É, portanto, um fenómeno coletivo que afeta as condições materiais da vida e do universo mental de um determinado número de pessoas. Para Freire (1975) a interpretação do mundo e as nossas reflexões sobre as nossas posições devem incluir uma ação para a mudança. Arco e Fragoso (2010) mencionam que a mudança social se assume como uma mudança estrutural, uma vez que permanece no tempo e afeta as pessoas e as comunidades. Entendida como “toda a variação, no tempo, dos modelos culturais, da estrutura e do comportamento social”, a mudança social consiste num processo inevitável que invade toda a sociedade (Demartis, 1999, p. 213). Devemos, assim, acreditar que a educação de adultos pode ser um instrumento de mudança social.

A título de curiosidade, também a VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos³⁶ que decorreu em 2009, em Belém (Brasil), enfatizou a importância da alfabetização tendo por base a aprendizagem ao longo da vida para enfrentar os desafios culturais, económicos e sociais do mundo contemporâneo. Defendeu a ideia de que a educação de adultos consiste num direito universal básico que possibilita a participação dos adultos na construção dos seus percursos (educativos, sociais, culturais, económicos, políticos, entre outros) na sociedade. Assiste-se a uma aposta nas dimensões individuais e coletivas da educação de adultos (Barros 2011a).

³⁶ Teve como tema: “Vivendo e Aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”.

2. Conceito de Literacia: Introdução

O conceito de literacia nasce do reconhecimento da insuficiência do conceito de alfabetização. O termo *literacy* foi utilizado, pela primeira vez, pelos países anglo-saxónicos. Atualmente, a literacia ocupa um lugar importante no âmbito das investigações. Contudo, atualmente é extremamente “perigoso” falar em literacia em termos abstratos (Graff, 1995). Quando falamos de literacia, devemos ter em conta que o nível de literacia de uma determinada população não pode ser entendido como constante e que não pode ser inferido tendo por base os níveis de escolaridade formalmente atingidos. Para além deste aspeto, importa referir que os níveis de literacia têm que ser enquadrados de acordo com os níveis de exigência das sociedades em que os indivíduos se encontram inseridos. A literacia tem sido abordada como um fenómeno complexo, na medida em que os indivíduos desenvolvem um conjunto de práticas sociais, com diferentes valores e em determinados contextos. Historicamente, o conceito de literacia tem vindo a representar significados diferentes para as pessoas (Graff, 1995). Deste modo, é possível afirmar que a literacia se apresenta como um fenómeno multifacetado que, por sua vez, implica mudanças sociais, linguísticas e cognitivas e que se centra em três componentes básicas – a leitura, a escrita e o cálculo – que se ligam a três competências psicossociais, especificamente a capacidade de compreender, de explicar e, por fim, de agir (Olson, 1991, citado em Santos & Gomes, 2004).

Constituindo-se como um conceito complexo, a literacia deve ser vista pela sua pluralidade e não como um aspeto singular. Neste sentido, a literacia envolve uma grande diversidade de competências e conhecimentos que são necessários para fazer face às exigências das sociedades atuais. Como por exemplo, utilizar e processar a informação como resposta às tecnologias disponíveis na sociedade. Dionísio (2006) demonstra uma leitura plural do conceito de literacia que, por seu turno, pressupõe múltiplas abordagens e que resulta das transformações decorrentes na sociedade. Neste sentido, as literacias são formadas em função de contextos sociais específicos (Street, 1994). Posto isto, torna-se importante apresentar uma breve contextualização histórica da evolução do conceito de literacia até à atualidade, tendo por base os estudos internacionais e nacionais desta problemática.

2.1 Estudos internacionais da literacia

É importante mencionar que os estudos de avaliação de competências de literacia surgiram nos EUA nos anos 70, tendo sido posteriormente aperfeiçoados a nível conceptual e metodológico. A OCDE menciona, em 1992, que os baixos níveis de literacia foram, a nível internacional, uma “séria” ameaça ao desenvolvimento económico e à coesão social (Kirsch, 2002). Entende-se *literacy* como um conceito mais geral do que ler e escrever que incluía as competências, os usos da leitura e da escrita e as funções que a leitura e a escrita desempenham na formação dos indivíduos em termos identitários e históricos (Olson, 1999, citado em Capa, 2007). Sob a coordenação do *Statistics Canada* e com o apoio da OCDE, surge o primeiro estudo Internacional de Literacia denominado de *International Adult Literacy Survey – IALS* (1994). O IALS³⁷ clarifica a importância da literacia nas sociedades do conhecimento, bem como a extensão dos problemas que podem emergir com os baixos níveis de literacia dos indivíduos. Para compreender qual o nível de literacia de uma população, o IALS avaliava as competências através de provas, de pequenos exercícios que aparentam situações do dia-a-dia (Ávila, 2005).

2.2 A Literacia no panorama Português

Vimos anteriormente que a literacia tem vindo a adquirir uma significativa importância no campo da educação de adultos (Lima, 2003). Na realidade, a ausência de capacidades de processamento da informação nas suas diversas dimensões – profissionais, culturais, cívicas e pessoais da vida quotidiana - conduziram à realização de diversos estudos, principalmente a partir da década de 90 do século XX. A UNESCO proclama, em 1990, o Ano Internacional da Literacia, alertando para a diversidade dos usos da literacia nas diversas áreas da vida quotidiana. Antes media-se o analfabetismo ou as taxas de sucesso ou insucesso escolar com o intuito de conhecer e compreender a eficácia dos sistemas educativos. Contudo, verificou-se uma lacuna que remetia para a explicação da aplicação das competências adquiridas e certificadas por processos de alfabetização nas diversas situações da vida quotidiana (Gomes, 2005).

³⁷ A título de curiosidade, os resultados dos vários países que participaram neste estudo internacional, foram publicados no relatório *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey* (Gomes et al., 2000).

Com o intuito de compreendermos as mudanças pessoais, sociais, formativas e profissionais observadas na vida das pessoas em termos de práticas de literacia, é crucial contextualizar os estudos da literacia, bem como caracterizar as práticas de literacia na vida quotidiana das pessoas. O primeiro estudo de avaliação direta das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta, em Portugal, foi o Estudo Nacional de Literacia (ENL), em 1996. Antes da realização da pesquisa, predominava a crença de que a escolarização de massas conduziria à erradicação progressiva do analfabetismo. Aliás, Ana Benavente et al. (1996, p. 3) afirmam que se difundiu “a ideia de que os problemas do analfabetismo tinham passado a ser problemas do chamado terceiro mundo”. Contudo, dada a complexidade da sociedade moderna e a evolução tecnológica colocaram-se alguns problemas e desafios à educação, verificando-se que apesar do aumento das taxas e dos anos de escolarização, a população demonstrava “incapacidades de domínio da leitura, da escrita e do cálculo, vindo, por isso, diminuída a sua capacidade de participação na vida social” (Idem, p. 4).

Este estudo apresenta as necessidades educativas da população portuguesa e expõe a complexidade dos problemas. Realça, ainda, a urgência de uma política de educação de adultos “inovadora”. De facto, os indivíduos revelam dificuldades na utilização do material escrito que, por sua vez, traduzem um novo tipo de analfabetismo - iliteracia. Tal como vimos anteriormente, a iliteracia refere as incapacidades de usar competências da leitura, de escrita e de cálculo em situações do dia-a-dia (Benavente, 1996). Relativamente ao objetivo central deste estudo, o mesmo consistiu na “avaliação direta da população adulta, tendo em vista a identificação e análise dos fatores e dos processos sociais que lhes estão associados” (Idem, pp. 12-13). É, neste contexto, que surge o conceito de literacia como a capacidade de processamento de informação na vida quotidiana – individual, social e profissional. Reporta-se, portanto, ao uso das competências de leitura, escrita e cálculo e, de igual modo, pressupõe a existência “de um contínuo de competências que pode ser medido através de níveis de proficiência da utilização da informação escrita contida em diferentes suportes” (Idem, p. 13).

À semelhança dos estudos internacionais, o estudo nacional de literacia desenvolveu um “teste” de literacia³⁸ que, tinha em conta a especificidade do contexto sociocultural da realidade portuguesa e, principalmente, a preocupação em avaliar as

³⁸ Note-se que, o inquérito foi aplicado a uma amostra representativa constituída por 2449 indivíduos portugueses, com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos.

competências de literacia nas sociedades contemporâneas. A prova de avaliação direta das competências desenvolvida, em Portugal, teve em consideração as dimensões da literacia - prosa, documental e quantitativa (Gomes et al., 2000). Os resultados do estudo tiveram um forte impacto público³⁹, ao revelar o perfil de literacia da população portuguesa. Com efeito, as conclusões do estudo apontam para os baixos níveis de escolaridade, a composição socioprofissional da população – fracos recursos económicos. Tais aspetos elucidam a pouca frequência de práticas de literacia. Nesta linha de ideias, os níveis de literacia podem estar associados às origens sociais dos indivíduos. Os indivíduos apresentam, assim, diversos níveis no que diz respeito à capacidade de fazer uso da leitura e da escrita em determinadas situações da vida social quotidiana (Benavente et al., 1996).

Nesta linha de estudos acerca da literacia, Portugal começou a fazer parte do Estudo Internacional *Project for International Student Assessment* (PISA), em 1998. Sendo um projeto da responsabilidade da OCDE, o PISA consistia em avaliar as competências essenciais dos jovens relativamente à continuação da aprendizagem ao longo da vida e o exercício de uma cidadania participativa e consciente. Em 2000, a OCDE define literacia como um conjunto de competências, conhecimentos e estratégias que os indivíduos constroem em toda a sua vida em diversos contextos e através da interação com as pessoas e com a sociedade. Após esta declaração, assiste-se a um destaque social da literacia nos discursos políticos e educacionais. Recentemente, a socióloga Patrícia Ávila coordenou uma equipa nacional envolvida no Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos - PIAAC (2008-2013). Este programa pretendeu ser a mais abrangente pesquisa de avaliação de competências de adultos e incidiu em quatro domínios de competências, nomeadamente literacia, leitura, numeracia e resolução de problemas tecnológicos.

Apesar da elevada taxa de iliteracia entre os adultos pouco escolarizados, alguns destes não eram iletrados. Embora sem qualquer nível de escolaridade ou com uma escolaridade muito reduzida, alguns adultos adquiriram e desenvolveram as suas competências de literacia ao longo da vida (Cavaco, 2009). Esta perspetiva funcional encontra-se na base de um novo conceito, o de literacia funcional. Este conceito, por seu turno, pode ser definido como a capacidade de compreender e de utilizar a informação

³⁹ Importa sublinhar que a palavra literacia somente passou a fazer parte do léxico corrente, em Portugal, após a divulgação desta pesquisa. O termo popularizou-se e passou a ser generalizado a outros saberes e competências: “literacia económica”, “literacia científica”, “literacia informática”, entre outras.

escrita em diversas atividades do dia-a-dia, nomeadamente em casa, na escola, no trabalho e na sociedade (Darcovich, 2000). No que concerne às práticas de literacia, estas referem-se aos significados e às funções de literacia nos seus diversos contextos. Segundo Barton e Hamilton (1998), as práticas de literacia são modos culturais de utilização da linguagem escrita a que as pessoas recorrem no seu quotidiano e moldam os eventos de literacia. Com efeito, os adultos utilizam as práticas de literacia dentro dos seus contextos sociais e culturais, tentando alcançar a satisfação das suas necessidades.

De facto, vivemos num mundo em que o conhecimento e a informação se constituem como fatores estruturantes da vida social. Aliado a isto, a capacidade de usar informação escrita, de forma generalizada, começa a ser entendida como fundamental e, quando se constata a sua ausência, começa a ser percebida como uma preocupação social (Graff, 1995). É, deste modo, possível reconhecer a importância da literacia enquanto recurso fundamental, na medida em que possibilita aos indivíduos a autoaprendizagem. Neste sentido, a autoaprendizagem assume um papel crucial porque confere ao indivíduo a possibilidade de se tornar mais proficiente em determinadas situações quotidianas. Seguindo esta ordem de ideias, a literacia desenvolve-se a partir das experiências que os indivíduos vão tendo ao longo das suas vidas, o que destaca o facto de a literacia não depender somente da instrução escolar, mas também das suas experiências diárias.

A literacia é construída como uma prática social, uma vez que a sua finalidade incide sobre as pessoas que usam as competências e os conhecimentos de literacia (Street, 1994). Nesta ordem de ideias, a literacia pode ser vista como um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e diversas formas de poder presentes nos contextos sociais (Barton & Hamilton, 2006; Tett & Maclachlan, 2008). Segundo Torres (2010), a literacia é considerada uma estratégia fundamental sempre que os níveis de qualificações das pessoas são baixos e, de igual modo, um pilar de formação contínua, uma vez que é essencial para o desenvolvimento humano e para a qualidade de vida das pessoas.

Constituindo-se como um conceito abrangente, a literacia da informação é a base da presente e da futura aprendizagem e encontra-se relacionada com o pensamento crítico, as competências de comunicação e a participação na vida da comunidade (Sanz Fernández, 2005). Visa, deste modo, promover a comunicação entre as pessoas, o

acesso à cultura e à formação (Freire, 1975). O impacto da literacia na vida pessoal, social e profissional dos indivíduos tem sido reconhecido e, simultaneamente, questionado nos dias de hoje. Para tal, devemos ter em consideração as características bem como as capacidades pessoais dos indivíduos nos diversos contextos de vida. As interações que o indivíduo estabelece com o mundo que o rodeia permitem-lhe reunir mais conhecimentos, experiências e competências. Tal questão remete-nos para a sua participação ativa na sociedade, assim como o exercício da cidadania democrática (Raff, 1998, citado em Santos & Gomes, 2004).

Benavente et al. (1996) referem que o aumento dos níveis de literacia da população constitui, sem dúvida, “(...) uma condição cada vez mais indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica, bem como, para o país, uma condição fundamental de desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional (p. 407). Constitui-se, portanto, como uma condição fundamental de desenvolvimento individual e social. Requejo Osório (2003) afirma que a literacia consiste numa necessidade essencial para a interpretação da realidade bem como para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Neste sentido, a literacia torna-se uma conceção pedagógica que vê a educação como um mecanismo de transformação social, conduzindo à construção de um cidadão participativo e ativo (Leite & Duarte, 2010; Brandão, 2010).

2.3 Literacia Crítica

As transformações da sociedade exigem o desenvolvimento de competências de literacia que permitam a integração social, o exercício da cidadania e a aprendizagem ao longo da vida dos cidadãos, como condição imprescindível para a realização pessoal, profissional e social (Gomes et al., 2000). É, neste sentido, que surge o conceito de literacia crítica que tem como objetivo desenvolver hábitos de reflexão acerca da realidade que nos rodeia (Myers, Hammett & McKillop, 1998; McPherson, 2008).

Para além da aprendizagem e do domínio das técnicas de leitura e de escrita, a literacia inclui processos de transformação social e política, ao ampliar a consciência crítica dos indivíduos (McDaniel, 2004; Brandão, 2010). Esta consciência consiste, por sua vez, na direção correta para a literacia crítica. A literacia crítica deve, portanto, ajudar as pessoas a expressarem a “palavra” em todas as fases da vida. “Dizer a palavra” consiste no direito de o indivíduo se expressar e de expressar o mundo. Com efeito, a

nossa palavra encontra-se condicionada pela realidade em que nos encontramos inseridos (Lucio-Villegas & Fragoso, 2006).

A literacia crítica consiste, desta forma, numa conquista ou uma tomada da palavra e é, simultaneamente, o direito a ter uma palavra ou uma consciência crítica (Lima, 1994). E, neste sentido, é importante realçar o papel da Educação Libertadora baseada na construção coletiva do conhecimento, em que o indivíduo adquire a consciência crítica. Enquanto promotora do desenvolvimento coletivo das pessoas e da construção coletiva das aprendizagens sobre o que somos e o que queremos ser, a alfabetização é necessária para a promoção da literacia, da melhoria da qualidade de vida e, também, da transformação social (Freire, 1975). Com efeito, um processo de literacia crítica “deve ajudar as pessoas a expressarem-se em todas as fases da vida e adquirir um poder comunicativo” (Lucio-Villegas, 2001a, p. 68). A literacia deve, portanto, ser vista como um verdadeiro processo de aprendizagem que se prolonga em diferentes momentos da vida das pessoas (Silvestre, 2003; Torres, 2010).

Sendo a literacia uma técnica cultural e de aprendizagem indispensável nos dias de hoje, torna-se necessário compreender e analisar esta ferramenta de acesso ao conhecimento e a outros “tesouros culturais” (Salling Olesen, 2001). A literacia remete-nos, portanto, para um pensamento e/ou reflexão crítica decorrente do seu caráter dinâmico, da sua capacidade de analisar, interpretar e explicar as situações do dia-a-dia e, por último, o seu contexto sociocultural (Clair, 2011). Neste sentido, a aprendizagem da literacia deve ser considerada como uma questão de justiça social para todos os indivíduos.

PARTE II

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo I

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Problemática da Investigação

Este capítulo tem o propósito de apresentar o contexto em que decorreu a investigação, bem como a estratégia metodológica utilizada na presente investigação. Para além do método, serão também apresentadas as técnicas utilizadas durante todo o processo como fontes privilegiadas de recolha de informação. No âmbito da investigação qualitativa, o investigador deve elaborar desenhos de investigação flexíveis, e no decorrer da mesma tomar decisões que afetam, de uma forma gradual, a sua própria investigação assim como os sujeitos envolvidos na mesma. Importa, deste modo, em primeiro lugar abordar a problemática que sustentou a presente investigação.

Como consequência da emergência das novas sociedades do conhecimento/informação e da globalização, o mundo atual tem vindo a sofrer um “boom” de transformações. A introdução das novas tecnologias no mundo do trabalho provocou profundas alterações no setor do trabalho. As novas exigências de qualificação e o problema do desemprego conduzem a uma maior competitividade entre as pessoas e, conseqüentemente, a uma maior procura pela aprendizagem, visando alcançar níveis de qualificação mais elevados.

As pessoas têm agora a possibilidade de contactar com as novas tecnologias e também de aceder à informação mais facilmente, na medida em que lhes possibilita a capacidade de ler, escrever e receber ao mesmo tempo, mais conhecimento. Atualmente, o simples ato ou a necessidade de ler uma notícia ou enviar um *email* pode constituir-se como um obstáculo para a participação ativa na sociedade, em diversos contextos, nomeadamente pessoal, social, profissional, entre outros. Perante um cenário de baixos níveis de escolaridade e de qualificação em Portugal, a solução preconizada pelo Estado Português prendia-se pelo reconhecimento dos conhecimentos e competências adquiridos nos diversos contextos da vida.

Tendo sido criado o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) que foi colocado em prática pelos Centros RVCC com o intuito de desenvolver a valorização dos saberes e competências adquiridas através das experiências de vida dos adultos. Este processo possibilita, ainda, a obtenção da

certificação das competências e, simultaneamente, o aumento das qualificações dos adultos (Ribas, 2004).

Quintas (2008) sublinha que os sistemas educativos devem responder às exigências da sociedade atual. Exigem, por sua vez, uma integração do conhecimento com a experiência que possibilita uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade. Neste sentido, os CNO's devem ser entendidos como uma forma de perspetivar novos percursos de valorização pessoal, social e profissional, na medida em que refletem aspetos positivos na vida das pessoas a nível emocional, tornando-as mais realizadas, mais satisfeitas por ultrapassarem os desafios. Ao longo do processo RVCC é possível observar uma transformação do adulto que descobre possuir conhecimentos que até então ignorava. No entanto, existe por detrás destes princípios uma pretensão política, de aumentar os dados estatísticos referentes à escolarização do nosso país, num curto espaço de tempo. As consequências desta intenção podem ter impacto ao nível do acompanhamento e encaminhamento adequado aos adultos, uma vez que, cada adulto tem a sua história de vida, não é um número, mas sim uma pessoa e o processo deve ter como centro as suas características, necessidades, interesses e experiências anteriores. Importa, neste sentido, compreender e analisar as experiências de vida dos adultos que frequentam o processo de RVCC no que concerne às suas práticas de literacia desenvolvidas em diversos contextos – pessoal, social, familiar, profissional, entre outros.

Tal como foi referido anteriormente e tendo em conta a metodologia qualitativa, o objetivo principal desta investigação é compreender e analisar as mudanças – pessoais, sociais, formativas e profissionais – ao nível das práticas de literacia na vida dos adultos que participaram no processo de RVCC de nível secundário. Dado que todas as investigações partem de um problema a investigação, os problemas de investigação fazem parte do trabalho que se está a efetuar (Giddens, 2002). Neste sentido, o problema de investigação é o seguinte: “Quais as mudanças - pessoais, sociais, formativas e profissionais - observadas nas experiências de vida dos adultos, que frequentam o processo de RVCC da Associação In Loco, ao nível das práticas de literacia?”

1.1 Objetivos da Investigação

O objetivo geral da Investigação prende-se com identificar e compreender as mudanças (pessoais, sociais, formativas e profissionais), observadas nas experiências de vida dos adultos, que frequentam o processo de RVCC, ao nível das suas práticas de literacia. Quanto aos objetivos específicos, podemos enunciar os seguintes:

- v. Caracterizar as crenças e os valores sobre os usos sociais da literacia no dia-a-dia dos adultos;
- vi. Compreender de que modo as práticas de literacia estão incorporadas na vida dos adultos;
- vii. Analisar e compreender o impacto do processo de RVCC para o desenvolvimento dos níveis de literacia;
- viii. Compreender de que forma os adultos experienciam e/ou “vivem” a literacia.

2. Contexto da Investigação

No que se refere ao contexto da Investigação, o projeto será colocado em prática, no CNO da Associação In Loco e envolve quatro adultos que frequentaram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências desenvolvido na referida instituição. Neste sentido, iremos caracterizar a instituição In Loco bem como o Centro Novas Oportunidades desenvolvido pela Instituição.

2.1 Breve Caracterização da Associação In Loco

Em 1985, uma equipa de professores da Escola Superior de Educação de Faro desenvolveu uma experiência de intervenção de natureza socioeducativa. Tendo como nome Projeto RADIAL - Rede de Apoio ao Desenvolvimento no Interior do Algarve, a sua principal preocupação centrou-se nas desigualdades entre o litoral e o interior e entre o urbano e o rural do Algarve. Este projeto teve o contributo financeiro da Fundação Holandesa Bernard Van Leer. Procurando promover a reflexão sobre as questões do desenvolvimento local, o RADIAL pretendia a melhoria das condições de vida e do desenvolvimento integrado e integral das crianças, principalmente em idade pré-escolar da Serra do Caldeirão.

Em 26 de Agosto de 1988, a equipa do RADIAL fundou a Associação In Loco como uma entidade sem fins lucrativos com o seguinte lema: “Pensar globalmente, agir localmente”. A In Loco publica, desde a sua criação, alguns dos seus trabalhos e projetos desenvolvidos. Em 1991, foi reconhecida como associação de desenvolvimento pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Tendo como visão “um mundo participado, solidário e sustentável”, a principal missão da In Loco é promover o desenvolvimento local no sentido de melhorar a qualidade de vida nas suas variadas dimensões. Para a associação, o desenvolvimento é um processo de educação permanente e de participação cívica e solidária (In Loco, 2013).

Em 1998, a associação In Loco é acreditada como Entidade Formadora e a partir de 2001 é considerada Pessoa Coletiva de Utilidade Pública. O território de intervenção desta entidade estende-se ao concelho de São Brás de Alportel e concelhos limítrofes, de características rurais, caracterizadas pela desertificação humana, fraca rede de transportes públicos e baixos níveis de qualificação da população. Perante um processo continuado de êxodo populacional, principalmente por parte dos seus recursos mais qualificados, a associação criou em 2003 o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da Serra do Caldeirão (atualmente designado de Centro Novas Oportunidades).

Os projetos desenvolvidos encontram-se integrados nas seguintes linhas de ação:

- i. **Animação comunitária e desenvolvimento local:** destaca-se o financiamento do Programa de desenvolvimento rural LEADER (1992-1996) que possibilitou o desenvolvimento de intervenção integrada no território da Serra do Caldeirão; a criação e o enquadramento de uma rede de técnicos de animação local em articulação com as autarquias e associações do território (desde 1992 até hoje);
- ii. **Planeamento e avaliação:** a conceção de Plano de Desenvolvimento Local para o território da Serra do Caldeirão no âmbito do Programa LEADER; a participação na elaboração do Plano Estratégico para as Áreas de Baixa Densidade do Algarve (2001), com o financiamento do PROALGARVE;
- iii. **Intervenção social e animação cívica:** o projeto São Brás Solidário (2004-2007) apostou na promoção da animação e da mobilização cívica numa vertente social e política; o Projeto @Ventura (2006-2012) consistiu numa intervenção junto de crianças e jovens com a finalidade de promover o sucesso escolar e a

- participação cívica e solidária através da realização de oficinas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, ações de voluntariado;
- iv. **Apoio às empresas e promoção do empreendedorismo:** a colaboração no projeto-piloto Rede de Consultores focado na definição e na avaliação de metodologias de abordagem às Pequenas e Médias Empresas e no levantamento das suas necessidades formativas; a realização do Projeto Mulheres da Serra do Caldeirão (1993-1995) que possibilitou a capacitação de treze empreendedoras na área do turismo rural e apoiar o lançamento das suas empresas;
- v. **Valorização dos produtos locais:** a conceção e o lançamento da Feira da Serra que visava promover a Serra do Caldeirão e comercializar os produtos locais; participação na organização da Feira da Serra e do Mar (1998) que pretendia promover os produtos locais da Serra do Caldeirão;
- vi. **Ambiente e floresta:** destaca-se a participação no Projeto Green Belt (2001-2002) que, por sua vez, incidiu no combate à desertificação na zona serrana. E também a criação da Zona de Intervenção Florestal Nordeste de Odelouca, na freguesia de São Marcos da Serra entre 2005 e 2008;
- vii. **Promoção do turismo rural:** a participação na conceção, procura de financiamento e implementação da Rota da Cortiça (desde 2003 até ao presente); a conceção, a elaboração de informações no âmbito da realização de Percursos Pedestres em Santa Catarina da Fonte do Bispo (2005);
- viii. **Divulgação das novas tecnologias:** destaca-se a cooperação com a Associação LIFE de Berlim com o objetivo de formação e intercâmbio de saberes na área das ecotecnologias (1992-1994); conceção e atualização do *site* sobre os recursos do património natural e cultural do interior algarvio (1999); entre outros.
- ix. **Capacitação, formação profissional e educação de adultos:** realização de ações de formação em Diagnóstico, Planeamento, Gestão e Avaliação de Projetos (2002-2003); Formação Pedagógica inicial de Formadores (2002-2005); Diagnóstico de Necessidades Formativas (2005-2006);
- x. **Cooperação para o Desenvolvimento:** participação no Projeto Raízes para o Desenvolvimento (2005-2006) em Moçambique através de ações de formação; colaboração na organização do Fórum das Autoridades Locais pela Inclusão Social e Democracia Participativa (2009).

xi. **Organização de Seminários e Participação em Redes:** realça-se a participação na criação da ANIMAR – Associação Rede Portuguesas das Organizações e Iniciativas de Desenvolvimento Local (1993); a organização do I e II Encontro Nacional sobre o Orçamento Participativo (2007-2008), entre outros.

Atualmente, a associação In Loco conta com uma equipa central de profissionais especializados, com uma experiência significativa em várias áreas de atuação: desenvolvimento local e regional, associativismo, animação comunitária, metodologia participativa, reconhecimento, validação e certificação de competências, educação de adultos, formação profissional, informação e comunicação, produção de eventos, entre outros (In Loco, 2013). Ao longo destes 25 anos, esta associação tem vindo a desenvolver trabalhos em áreas diversificadas, como vimos anteriormente, no sentido de dar resposta aos problemas e necessidades detetadas no processo de intervenção territorial. Tal como Alberto Melo (2005, p. 28) referiu

uma associação desta natureza não se pode transformar em protagonista, em vanguarda, digamos assim, de mudanças radicais. Mas mais uma vez vos digo que, fazendo aquilo que é possível fazer e que está ao alcance das nossas mãos, das nossas cabeças, dos nossos olhos, a mais do que isso não se é obrigado.

Partilhando esta linha de pensamento, o Presidente da Associação In Loco Nelson Dias (2013, s/p), menciona que

comemorar 25 anos é uma oportunidade para realizarmos um exercício de autoavaliação que nos interpele sobre o caminho trilhado, os fatores de sucesso ou insucesso da nossa ação. (...) tem sido um percurso de grande aprendizagem para todos os envolvidos, marcado pela procura constante da inovação, de projetos que marquem a diferença e provoquem mudanças positivas nos territórios de intervenção da In Loco.

2.2 Breve Caracterização do CNO da Associação In Loco

Na figura 1, encontra-se assinalado o Centro Novas Oportunidades (CNO) da Associação In Loco (concelho de São Brás de Alportel).

Figura 1- Mapa do Algarve



Fonte: Elaboração Própria

O Centro Novas Oportunidades da Associação In Loco (CNO) funciona como uma “porta de entrada” para as pessoas adultas que procuram uma segunda oportunidade em termos de educação e formação. O CNO segue as orientações da ANQ, nomeadamente a Carta da Qualidade. O CNO da Associação In Loco rege-se, então, pelos seguintes princípios: participação das pessoas e valorização dos recursos endógenos (saberes locais) e formação de parcerias territoriais. Relativamente aos Objetivos do CNO, destacam-se os seguintes:

- i. Consolidar uma dinâmica de educação e formação de adultos no território, capaz de mobilizar os diferentes atores para o combate às baixas qualificações da população;
- ii. Valorizar e qualificar a população adulta e sem escolaridade do 4º, 6º, 9º ano ou secundário, através do processo de RVCC ou de outras ofertas educativas e formativas disponíveis na região, garantindo o encaminhamento e a articulação necessários;
- iii. Estabelecer as parcerias territoriais que permitam uma apropriação local, por parte de entidades públicas e privadas, da política subjacente à Iniciativa Novas Oportunidades, como forma de elevar os índices de qualificação das pessoas e das organizações do território (Plano Estratégico de Intervenção do CNO).

Em termos de vantagens, realça-se o aumento das qualificações da população, a possibilidade da melhoria da situação profissional e prosseguimento de estudos, a melhoria da autoestima, autoconfiança e autonomia. No âmbito dos Recursos Humanos, o CNO é constituído por: um Diretor; uma Coordenadora; uma Técnica de Diagnóstico e de Encaminhamento; três Profissionais de Reconhecimento, Validação de

Competências (RVC); sete Formadores/ Formadoras e um Administrativo. A equipa técnico-pedagógica participa nas ações promovidas pela ANQ, pela própria Associação In Loco ou por outras entidades que garantam uma relação temática com a atividade do CNO. As funções da equipa do CNO serão asseguradas de forma a garantir uma articulação necessária entre si e a Carta de Qualidade. Ao longo do ano, os técnicos preenchem uma ficha de avaliação⁴⁰ mensal que contém informação quantitativa (número de horas de formação, de sessões, pessoas certificadas) e qualitativa (apreciação do trabalho desenvolvido). Neste sentido, são organizadas reuniões semanais da equipa técnico-pedagógica, reuniões quinzenais com o Coordenador e criados canais de informação, nomeadamente notas de circulação internas e grupo de correio eletrónico da equipa para facilitar a disseminação da informação. Desta forma, o CNO surge como um espaço de contínua aprendizagem para a sua equipa técnica, ativamente envolvida na conceção, avaliação e afinamento das metodologias e instrumentos utilizados (Relatório de Autoavaliação da Associação In Loco).

3. Fundamentação metodológica

3.1 A questão epistemológica e o paradigma de investigação

No âmbito do pensamento científico contemporâneo, destaca-se a contribuição de pensadores como Gaston Bachelard (1996) e Thomas Kuhn (1983) relativamente ao avanço epistemológico. Bachelard (1996) destaca a existência de uma “rutura epistemológica” entre o conhecimento comum e o conhecimento científico. Considera, portanto, o conhecimento comum como vago, uma vez que se preocupa mais com o saber do que com o compreender. Já o conhecimento científico deve “direcionar-se” mais para o compreender, na medida em que serve de base para a problematização de situações e a respetiva procura de respostas. O espírito científico, na perspetiva de Bachelard, consiste numa “retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento [em que a] sua estrutura é a consciência dos seus erros históricos.” (p. 120). Este autor enfatizou ainda o pluralismo epistemológico, destacou a importância do questionamento dos saberes e dos obstáculos epistemológicos.

⁴⁰ Em termos de autoavaliação, o CNO tem como base o modelo CAF desenvolvido pela Universidade Católica.

Thomas Kuhn (1983) defende que a ciência é uma atividade profissional organizada que depende não só de fatores lógicos ou intelectuais, mas também de fatores históricos e políticos. Na perspetiva do autor, a história da ciência caracteriza-se pela alternância de longos períodos de atividade científica normal. No decorrer destes períodos, a investigação científica organiza-se em torno de paradigmas dominantes e também de períodos de crise ou, se preferirmos, de revolução. Quer isto dizer que a ciência não evolui gradualmente, mas sim por sucessivas mudanças de paradigmas. De uma forma geral, a produção do conhecimento científico é determinada por elementos intelectuais, lógicos racionais como também por fatores afetivos, sociais e políticos. Nesta linha de pensamento, surgiu uma epistemologia relativista que, por sua vez, defende que o conhecimento científico é relativo, histórico e socialmente construído. Ainda no âmbito do paradigma de investigação, o conceito de paradigma deve-se ao historiador Thomas Kuhn que, na sua obra “The Structure of Scientific Revolutions”, o definiu como um conjunto de conceitos, crenças, valores, perceções, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica e, em segundo, como um modelo para o “que” e para o “como” investigar num dado e definido contexto histórico e social (Kuhn, 1983). Trata-se, portanto, de um conceito extremamente importante para compreendermos a realidade social. Para Coutinho (2011) um paradigma consiste num conjunto estruturado de postulados, de valores, de teorias comuns e de regras que são aceites pelos elementos da comunidade científica num determinado momento histórico. Segundo Sandín Esteban (2010), as características essenciais do “paradigma” são as seguintes:

- i. representa uma determinada maneira de conceber e interpretar a realidade;
- ii. tem um carácter socializador porque constitui uma visão do mundo partilhada por um grupo de pessoas;
- iii. possui um carácter normativo em relação aos métodos e às técnicas de pesquisa a serem utilizados.

Neste sentido, importa referir que o paradigma na investigação científica cumpre duas funções, nomeadamente a unificação de conceitos, a pertença a uma identidade semelhante com questões teóricas e metodológicas e a legitimação entre investigadores, na medida em que um dado paradigma indica critérios de validade e de interpretação. De acordo com Patton (1990), a escolha do paradigma de investigação deve ser determinada pelas características do objeto de estudo, ou seja, tem que existir coerência

entre o paradigma e o problema de investigação. Atualmente defende-se a existência de três paradigmas de investigação: o paradigma positivista, o interpretativo e o paradigma socio crítico (Bisquerra, 1998; Coutinho, 2011). Tendo em conta os pressupostos apresentados anteriormente, o paradigma de investigação adotado nesta investigação assenta no paradigma interpretativo ou hermenêutico. Creswell (2007) defende que o paradigma interpretativo se baseia na hipótese de que os sujeitos tentam compreender o mundo em que vivem e que para tal desenvolvem determinados significados sobre as suas experiências de vida. Pérez Serrano (1994) afirma que “os representantes destes pressupostos foram, em primeiro lugar, a escola alemã com Dilthey, Husserl, Baden, entre outros. Também contribuíram para o desenvolvimento deste paradigma autores como Mead, Schütz, Berger, Lukmann e Blumer” (p. 26). Neste sentido, a tabela 1 apresenta as características do Paradigma Interpretativo.

Tabela 1 – Características do Paradigma Interpretativo

| Dimensão | Paradigma Interpretativo |
|------------------------|--|
| Fundamentos | Fenomenologia – Teoria Interpretativa. |
| Natureza da realidade | Dinâmica, múltipla, construída, divergente. |
| Finalidade da pesquisa | Compreender e interpretar a realidade, os significados das pessoas, as suas perceções e ações. |
| Relação sujeito/objeto | Dependência. Existe envolvimento do pesquisador. Inter-relação. |
| Valores | Explícitos, ou seja, influem na pesquisa. |
| Teoria/prática | Encontram-se relacionadas – Feedback mútuo. |
| Critérios de qualidade | Credibilidade, confirmação e transferência. |

Fonte: Latorre et al., 1996 citado em Sandín Esteban, 2010, pp. 34-35

Constituindo-se como um princípio filosófico do paradigma interpretativo, a Hermenêutica refere-se à compreensão da ação humana, da linguagem e ao estudo e à interpretação dos textos escritos. Tendo as suas origens no século passado, o paradigma interpretativo comporta três abordagens, nomeadamente o construtivismo (Schütz, Berger e Luckmann), a etnometodologia (Harold Garfinkel) e o interacionismo simbólico (Herbert Mead).

Dado que pretendemos identificar e compreender as práticas de literacia, os significados e as perceções dos adultos relativamente às mudanças (pessoais, sociais,

formativas e profissionais) observadas nas suas vidas quotidianas, optou-se por incluir estas três perspetivas. Na realidade, para conhecer e compreender as práticas de literacia e as suas possíveis mudanças sentidas na vida dos adultos, é necessário reunir um conjunto de experiências vividas das práticas de literacia, interpretá-las, analisá-las e “extrair” a sua essência ou, então, a verdadeira natureza das mesmas. Pretende-se, assim, estudar a problemática da literacia de uma forma naturalista e interpretativa, tentando, posteriormente, decifrar os significados atribuídos pelos adultos no que concerne às suas experiências pessoais, sociais, formativas, profissionais de literacia. O propósito prende-se, deste modo, com compreender as práticas de literacia na sua totalidade e no contexto em que estas ocorrem.

Enquanto abordagem do paradigma interpretativo, o construtivismo baseia-se no pressuposto de que todo o conhecimento é uma construção ou uma interação. Neste sentido, procura compreender como o mundo social se constrói bem como as formas sociais do passado são reproduzidas e transformadas. A obra de Peter Berger e Thomas Luckmann – *A Construção Social da Realidade* – apresenta um construtivismo fenomenológico fundamentado nos indivíduos e nas suas interações sociais (Lança, 2002).

Considerada uma abordagem qualitativa aplicável ao estudo dos fenómenos, a fenomenologia apresenta-se como um método rigoroso, crítico e sistemático de investigação (Queiroz, Meireles & Cunha, 2007). A fenomenologia é, por sua vez, um movimento que provém dos filósofos existencialistas alemães, franceses e holandeses da 2ª metade do século XIX e do século XX que “(...) procura descobrir a essência dos fenómenos, a sua natureza intrínseca e o sentido que os humanos lhe atribuem” (Van Maanen, 1990, citado em Fortin, 2000, p. 148). O estudo fenomenológico descreve o significado das experiências vividas por uma determinada pessoa ou por um determinado grupo de pessoas relativamente a um conceito ou fenómeno. Neste sentido, a fenomenologia preocupa-se com a essência da experiência, ou seja, procura descrever as experiências tal como são vividas (Demo, 1995; Sandín Esteban, 2010).

A etnometodologia constitui uma corrente sociológica de pensamento, cuja origem nos remete para a obra de H. Garfinkel – *Studies in ethnomethodology* – em 1967, nos Estados Unidos. Garfinkel, um dos principais representantes da etnometodologia, defende que a etnometodologia questiona o modo como as pessoas constroem, compreendem e produzem a “realidade social” nas suas vidas e/ou interações

quotidianas. Na realidade, os etnometodólogos enfatizam a análise qualitativa detalhada da maneira como as pessoas criam e constroem as suas formas de vida (Bogdan & Bilken, 1994; Sandín Esteban, 2010). O Interacionismo Simbólico, por sua vez, consiste numa corrente sociológica desenvolvida nos Estados Unidos, tendo origem na Escola de Chicago. Destacam-se como inspiradores do interacionismo, Weber, Schütz, Husserl, Simmel e Mead. A expressão “interacionismo simbólico” refere-se ao significado que as pessoas atribuem quer às suas atividades, interações como os contextos (Coutinho, 2011). O pesquisador deve “ver” o mundo a partir do significado que as pessoas atribuem às suas experiências (Sandín Esteban, 2010).

Sendo assim, a hermenêutica encontra-se intimamente relacionada com a construção e a interpretação de histórias e significados que os indivíduos elaboram nas suas experiências quotidianas. De acordo com Sandín Esteban (2010), a hermenêutica tem em conta a ação como um “caminho” para interpretar o contexto social de significado em que se encontra inserida. E, neste sentido, estas abordagens ou perspetivas conceptualizam a maneira como os indivíduos se relacionam com o contexto em que se encontram inseridos, nomeadamente ao nível das suas experiências, ações e práticas de literacia. O investigador desempenha um papel de “construtor do conhecimento”, na medida em que investiga ideias, descobre significados quer nas ações individuais como nas interações sociais dos indivíduos intervenientes no processo.

Uma vez que os paradigmas de investigação constituem o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, importa referir os métodos de investigação que constituem o caminho para o conhecimento científico⁴¹.

3.2 A Investigação Qualitativa

Qualquer investigação assenta num conjunto de procedimentos de pesquisa e pode centrar-se em instrumentos de recolha de dados qualitativos como quantitativos. Neste caso em particular, pretendemos obter uma análise detalhada, intensiva de uma realidade específica, que corresponde às experiências de vida dos adultos ao nível das práticas de literacia na sua vida quotidiana. Trata-se, portanto, de um projeto de investigação de cariz essencialmente qualitativo.

⁴¹ De acordo com a epistemologia relativista, o conhecimento científico é “relativo, histórico, socialmente construído e politicamente determinado” (Sandín Esteban, 2010, p. 7).

Relativamente aos fundamentos da investigação qualitativa, destacam-se os seguintes aspetos: o investigador se constituir como o instrumento-chave da recolha de dados; a preocupação pela descrição e análise; o foco no processo, no produto e no resultado final; a análise indutiva dos dados e a constante busca pelo significado das ações humanas (Bogdan & Biklen, 1994; Schwandt, 2001). A investigação qualitativa consiste, deste modo, na “escolha certa de métodos e teorias adequados, [no] reconhecimento e análise de diferentes perspetivas, [nas] reflexões dos investigadores nas suas investigações como parte do processo de produção do conhecimento e [na] variedade de abordagens e métodos” (Flick, 2004, p. 18). Neste sentido, consideramos que a investigação qualitativa nos possibilita uma análise mais rica dos nossos dados. Pérez Serrano (2001) considera que o paradigma qualitativo é de carácter subjetivo, dado que esta metodologia consegue uma abordagem diretamente dos implicados e da sua perspetiva do mundo.

Bogdan e Biklen (1994) caracterizam a investigação qualitativa como:

- i. indutiva, na medida em que colocam de lado o método positivista e procuram recolher a informação de baixo para cima;
- ii. holística, ou seja, a análise não se centra unicamente no indivíduo mas no grupo, permitindo assim captar a realidade num todo;
- iii. naturalista, porque tudo advém de um modo natural, sem que os sujeitos que estão a ser estudados se apercebam que estão a ser investigados.

O objetivo da ação qualitativa pretende, deste modo, compreender melhor o comportamento e as experiências humanas assim como aferir as opiniões, práticas, representações, modos e estilo de vida sobre um determinado segmento da população (Cook & Reichardt, 1986; Arksey & Knight, 1999). Carmo e Ferreira (1998) mencionam que a investigação qualitativa é descritiva e que a descrição deve ser rigorosa e resultar de registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias, entre outros. Na perspetiva de Bogdan e Bilken (1994), a abordagem qualitativa consiste num processo que procura compreender uma determinada realidade. A utilização de uma metodologia qualitativa implica, portanto, uma análise em profundidade dos conhecimentos e dos significados atribuídos ao fenómeno estudado. Neste sentido, a metodologia qualitativa possibilita aceder à complexidade da realidade em estudo através dos significados que os participantes lhes atribuem. E, para tal,

recorreu-se ao método biográfico, uma vez que nos permite uma perspetiva global e interpretativa da realidade social.

3.3 O Método Biográfico

A Metodologia tem por base as práticas de investigação que, por sua vez, recorrem a diversos métodos de acordo com o objeto e a natureza da investigação (Almeida & Pinto, 1990). Enquanto investigadores devemos adotar o melhor método, mais ou menos preciso, completo e sistematizado (Grawitz, 1993, citado em Carmo & Ferreira, 1998). O método refere-se, principalmente, às maneiras concretas de encarar ou de organizar a investigação. Pérez Serrano (1994) define método como o “conjunto de operações que, dentro de um processo preestabelecido, se realizam de uma maneira sistemática para conhecer e atuar sobre a realidade” (p. 18).

Dada a natureza do presente trabalho de investigação, de cariz essencialmente qualitativo, privilegiou-se o método biográfico (histórias de vida). Na realidade, as histórias de vida e as abordagens biográficas têm vindo a impor-se como metodologia de investigação, uma vez que consistem numa recolha intensiva de dados de carácter biográfico, sobre uma ou mais pessoas, através da realização de diversas entrevistas (Couceiro, 1997; Nóvoa, 2002). Contudo, a história de vida e a abordagem (auto) biográfica apresentam algumas diferenças (Ver tabela 2⁴²).

Tabela 2 – Características da História de Vida e da Abordagem (Auto) Biográfica

| História de Vida | Abordagem (Auto) Biográfica |
|--|---|
| São um método. Uma pedagogia restauradora da reflexividade na aprendizagem. | É um meio, uma via. Instrumento de mediação qualitativo. |
| São outra maneira de pensar a formação de adultos e a sua relação ao saber e ao conhecimento, fazem do sujeito o autor e o ator central desse processo. Não são mera técnica ou instrumento. | Adaptação das histórias de vida a um projeto, apelando também à interrogação permanente e à atribuição de sentido às experiências vividas, ainda que mais circunscritas ao projeto. |
| “Abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras na sua dinâmica própria” (Josso, 2002, p. 21). | Apoia-se nalgumas etapas de sustentação dos princípios de natureza metodológica e ética exigidos à prática das Histórias de Vida em formação. |

Fonte: Gomes (2006a)

⁴² Guia de Operacionalização do Referencial do Secundário (DGFV, 2006, p. 29)

West e Merrill (2007) afirmam que as abordagens autobiográficas não são “simplesmente um conjunto de procedimentos técnicos a serem aplicados mas contêm uma série de suposições sobre os seres humanos” (p. 27). Quanto às histórias de vidas, estas começaram a ganhar expressão no século XIX, através do escritor Thomas Carlyle, que escreveu várias biografias de pessoas ilustres – Frederico II da Prússia - bem como a sua própria autobiografia em que se descreve a trajetória intelectual do autor para o idealismo. As histórias de vida eram utilizadas como uma “ferramenta” pela antropologia, que utilizava o método etnográfico para saber mais sobre os povos que ia conhecendo. Neste sentido, ainda no século XIX começou-se a utilizar o método biográfico com o propósito de conhecer mais sobre a cultura, as práticas e os costumes das comunidades de índios norte-americanos (Ramos, 2002).

A partir das décadas de 20 e 30 do século XX, a história de vida no contexto da sociologia americana e, simultaneamente, no seio das escolas tinha como finalidade a compreensão “por dentro” dos fenómenos sociais. O surgimento do método biográfico nas Ciências Sociais encontra-se relacionado com a obra pioneira de William Thomas e Florian Znaniecki⁴³ (1920), momento em que se começou a utilizar a expressão *life history* para descrever a narrativa da vida de uma determinada pessoa (Muñoz, 1992; Sandín Esteban, 2010; González Monteagudo, 2011). A citada obra aborda os processos de mudança social, em termos de atitudes e valores. Este estudo centrou-se sobre a vida dos imigrantes polacos, que na década de 20 era a maior e a mais diversificada comunidade de imigrantes na cidade de Chicago. Foram utilizados, pela primeira vez, métodos de investigação como as autobiografias dos imigrantes, fontes documentais, cartas, entre outros (Trindade, 1995). Neste contexto, a história de vida faz parte de uma tradição que procura evidenciar as influências socioculturais do indivíduo e insere-se, portanto, na linha das metodologias qualitativas de investigação social, principalmente quando é usada como técnica principal de recolha de dados (Brandão, 2007).

O contributo do antropólogo Óscar Lewis para a divulgação do método biográfico foi muito importante nos anos 60. Na obra “Os filhos de Sánchez”, Lewis (1979) evidencia os traços do modelo cultural da classe pobre mexicana e também das outras classes pobres do mundo. Destaca-se, assim, a utilização dos relatos de vida e a sua consequente importância para retratar uma realidade social mais alargada neste caso concreto, a cultura da pobreza.

⁴³ “*The Polish Peasant in Europe and America*”.

Foi a partir dos anos 70 e 80 do século passado que as histórias de vida começaram a ganhar uma maior expressão no mundo académico. A par dos paradigmas funcionalista e estruturalista, emergiram a investigação-ação, a etnografia, a análise de discurso, o interacionismo, a fenomenologia e as histórias de vida (Bertaux, 1997). Os métodos biográficos têm sido utilizados na formação de educadores e na educação de adultos, desde o início da década de 80 do século XX. No âmbito da formação de educadores, utilizou-se o método biográfico para estudar a aprendizagem adulta, a mudança educativa, os estudantes, os educadores, o desenvolvimento profissional, entre outros aspetos da educação formal (Goodson, 1992, citado em González Monteagudo, 2011).

Quanto à educação de adultos, destacou-se o forte interesse de alguns autores na utilização das histórias de vida como instrumento de formação experiencial dos adultos, nomeadamente Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Christine Josso, entre outros. Defendeu-se, assim, a necessidade de se desenvolver a educação de adultos através das histórias de vida, uma vez que esta possibilita um enfoque experiencial e democrático. Enquanto método de investigação-formação, as histórias de vida situam-se na “constante preocupação de que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles, que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (Josso, 2002, p. 17). Entendida como a “elaboração de um auto-retrato dinâmico”, a história de vida permite ao adulto refletir e tomar consciência do seu “património experiencial” (p. 43). Na realidade, as histórias de vida possibilitam a tomada de consciência das pessoas e promovem a reflexão crítica. Para Dominicé (1990, citado em Pineau, 1995), o método biográfico consiste num método bastante pertinente, principalmente, no campo de educação de adultos porque possibilita-nos um conhecimento mais aprofundado da vida das pessoas bem como das suas vivências e aprendizagens do dia-a-dia. Devemos ainda realçar a importância das histórias de vida e do método autobiográfico no contexto da educação de adultos como resultado da reflexividade crítica.

Parafraseando Atkinson (2002), uma história de vida pode conter factos da vida desde a nascença, do presente, do passado recente ou mais afastado e inclui factos, eventos, experiências e sentimentos importantes de todo o percurso. A história de vida ou os relatos de vida reportam-se a um determinado contexto social, a um episódio de vida, em que a pessoa relata um episódio de vida marcante, como por exemplo, um nascimento de um filho ou outra experiência que, de uma forma direta ou indireta,

traduz valores, sentimentos ou práticas de uma determinada cultura (Tierney & Dilley, 2002). Na História de vida, a pessoa conta aquilo que se recorda e também aquilo que pretende que os outros saibam dela. Trata-se, portanto, de uma narrativa com os elementos fundamentais da vida da pessoa (Bogdan & Biklen, 1994; Atkinson, 2002). Contudo, o indivíduo ao descrever a sua história omitirá, voluntária ou involuntariamente, aspetos e momentos que poderiam ser relevantes do ponto de vista sociológico.

A história de vida é, portanto, “o resultado de uma forma particular de manutenção, a narrativa de manutenção, em que o investigador pede a uma pessoa a quem chama de “sujeito” para lhe dizer toda ou parte da sua experiência de vida” (Bertaux, 1997, p. 6). É, portanto, necessário que o entrevistador escute, informe e questione o entrevistado (Digneffe & Beckers, 1997, citado em Brandão, 2007). As histórias de vida, ou seja, as “narrativas dos seres humanos em torno da experiência vivida, com suas diferentes formas, procedimentos, fins e contextos” são concebidas sob uma perspetiva ampla e holística (González Monteagudo, 2011, p. 3). Neste sentido, as histórias de vida conduzem-nos a um novo paradigma de investigação e de formação que, por seu turno, evidencia e reconhece os saberes adquiridos ao longo da vida, assim como a tomada de consciência de todo o “potencial escondido” (Canário, 2000).

Quando se trata de entrevistas em profundidade e, principalmente, de «histórias de vida», colocam-se questões técnicas e éticas, devido ao carácter intimista de uma narração biográfica. De facto, na realidade, pedir a alguém que nos conte a sua vida é extremamente complexo (Guerra, 2006). As histórias de vida permitem obter uma imagem da vida e do perfil das pessoas ao longo do tempo (Pérez Serrano, 1994). Sendo um procedimento de investigação de carácter multidisciplinar (Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, entre outras), a história de vida consiste, fundamentalmente, na recolha intensiva de dados biográficos de pessoas intencionalmente escolhidas pela relevância, pertinência e representatividade do seu percurso vivencial relativamente a determinado objeto de estudo (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1999).

As histórias de vida podem ser, segundo Huotelin e Kauppila (1995), estruturadas consoante o seu objetivo: história de vida objetiva; história de vida subjetiva; história de vida como narrativa. Na história de vida objetiva, o entrevistado conta os factos tal como eles aconteceram. De acordo com palavras dos autores “necessita de muitas

entrevistas e também de materiais documentais” (p. 190). Nas histórias de vida subjetivas, o entrevistado fala sobre a imagem que o próprio tem em relação a ele próprio. Analisa-se, assim, os pensamentos do indivíduo tal como a imagem subjetiva do mesmo. Na história de vida como forma de narração, é analisado a forma como o entrevistado conta a sua própria vida, as suas experiências, as suas aprendizagens.

Deste modo, a história de vida apresenta-se como uma construção, no presente, tendo como matéria-prima os factos do passado que, por sua vez, se articulam com o presente e remetem para o futuro. É

uma narrativa nunca acabada; [e] nessa perspetiva pode ser encarada como aberta, na medida em que permite que a qualquer momento seja retomada e novos factos ou acontecimentos sejam adicionais. Não só permite a reconstrução, como permite a reestruturação. Uma das suas características no carácter de autoprodução é, permanentemente, permitir e facilitar a continuidade (Leitão, 2010, p. 17).

O método biográfico tem por base uma hermenêutica⁴⁴ da interação. Sendo assim, a produção de conhecimento válido e relevante concebe-se como um processo de construção de novos significados e representações (Couceiro, 1997). Pretende-se com este método, conhecer e compreender as experiências de vida dos adultos relativamente ao seu percurso de vida, em termos escolares, profissionais e sociais.

Segundo McKernan (1999, citado em Sandín Esteban, 2010), existem três tipos de histórias de vida:

- i. completas – referem-se à extensão de vida ou à carreira profissional de um indivíduo;
- ii. temáticas – pese embora compartilhem muitos traços da história completa, as histórias de vida temáticas delimitam a pesquisa a um determinado tema, assunto ou período específico da vida do indivíduo, explorando-o ao máximo;
- iii. editadas – podem ser completas ou temáticas. Destacam-se pela intercalação dos comentários e das explicações de uma outra pessoa que não o próprio indivíduo.

As histórias de vida podem ser elaboradas a partir de vários documentos pessoais, nomeadamente autobiografias, diários, fotografias, cartas, entre outros (Plummer, 1989;

⁴⁴ A hermenêutica é entendida como “a metodologia da interpretação, ou seja, dirige-se a compreender formas e conteúdos da comunicação humana, em toda a sua complexidade e simplicidade” (Demo, 1995, p. 249).

Carmo & Ferreira, 1998; Giddens, 2002). Embora muito próximas da autobiografia, diferem na intervenção do entrevistador no processo de recolha de dados que, por sua vez, solicita ativamente o relato das experiências bem como os modos de ver a pessoa e de construir a história de vida como produto final (Behar, 1991 citado em Sandín Esteban, 2010). Entendida como um instrumento de conscientização, a autobiografia nos permite um conhecimento mais aprofundado da vida das pessoas bem como das suas vivências e aprendizagens do dia-a-dia. E, é neste contexto que se pretende com este método, conhecer e compreender as experiências de vida dos adultos relativamente ao seu percurso de vida, em termos escolares, profissionais e sociais (Pineau, 1998 citado em Nico, 2011). As autobiografias são produzidas pela própria pessoa ou pelo grupo, dependendo do objeto de estudo, em que abordam e refletem sobre as diversas experiências a nível familiar, social, profissional, bem como projetos, metas, entre outros. O entrevistador assume um papel muito importante, na medida em que “em colaboração com o sujeito, o investigador reconstrói a autobiografia da vida do sujeito. O papel do investigador não se limita, portanto, a ser observador passivo mas sim a facilitar a narrativa e a construção do seu significado” (Serrano, 1994, p. 40).

Constituindo-se como uma ferramenta educativa, a autobiografia promove o desenvolvimento da sensibilidade experiencial e a reflexividade crítica. Na realidade, o desenvolvimento da autobiografia é acompanhado por diferentes dinâmicas biográficas promovendo a partilha de experiências como os produtos do conhecimento (González Monteagudo, 2010). A seleção dos objetos importantes, por exemplo, contribui para o desenvolvimento de uma autobiografia. Brookfield (1995, citado em Grace & Benson, 2000) afirma que a autobiografia pode ser vista como uma forma de ensino e como uma prática política e cultural. Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut (1999) afirma que a autobiografia é “elaborada sem intermediário, pelo próprio sujeito, que se conta livremente” (p. 21). As narrativas e histórias de vida permitem-nos estabelecer uma forte relação entre a educação e a pesquisa, na medida em que oferecem uma riqueza de informações acerca das relações entre o passado, as mudanças geracionais e as áreas de formação. Na realidade, “escrever a própria autobiografia é geralmente algo surpreendente e agradável. Tende a ser, paradoxalmente, uma tarefa difícil que é vivida na incerteza, medo, ansiedade” (Gonzalez Monteagudo, 2008, p. 9). Para além das autobiografias, os diários também assumem um papel muito importante nas histórias de vida, na medida em que “refletem a experiência que é escrita ” (Idem, p. 45). As

fotografias e as cartas podem funcionar como ponto de partida para uma reflexão ou interpretação de uma realidade social, sendo também uma forma muito interessante de olhar para o passado.

Daniel Bertaux (1997) considera que as histórias de vida assumem três funções:

- i. Exploratória - não pretende logo fazer uma análise aprofundada do tema da investigação, mas sim permitir ao investigador conhecer um pouco a realidade que pretende conhecer. Assim, “o investigador tem tudo para aprender e também para (des)aprender: ele deve desafiar os pressupostos que traz consigo” (p. 47).
- ii. Analítica - é a fase da análise de toda a informação obtida e “termina quando as entrevistas não oferecem muito mais conhecimento” (p. 48).
- iii. Expressiva - está relacionada com a importância e a relevância que as histórias de vida podem ter. De facto, “algumas histórias de vida são carregadas de força expressiva”, mas esta ação pode trazer consequências e problemas (p. 49).

Para o autor, a função expressiva não tem a mesma relevância que as duas funções (exploratória e analítica). Com efeito, uma história de vida é sempre individual e única e, portanto, está sempre imbuída da subjetividade do próprio narrador que não procede ao mesmo tipo de operações que o investigador desenvolve para construir ou aferir a validade de uma teoria (Bertaux, 1997). O autor defende ainda que o método biográfico recorre à identificação de aspetos que marcam a experiência de vida; à identificação de pontos de viragem ou momentos de encruzilhada; e, por último, aos contextos socio-históricos. Deste modo, o recurso às histórias de vida possibilita-nos alcançar uma perspetiva única de um indivíduo bem como aquilo que constitui a sua verdade e a sua realidade. Destacam-se, ainda as perspetivas que o indivíduo partilha com os outros e que, por sua vez, constituem as suas realidades e as suas verdades partilhadas. O modo como essas perspetivas se ligam a um determinado contexto, situação, posição e/ou história comuns é, de igual modo, extremamente importante nas histórias de vida. Importa, ainda sublinhar os elementos através dos quais essas perspetivas são negociadas, construídas, partilhadas e justificadas (Bertaux, 1997; Atkinson, 2002).

Sendo assim, as histórias de vida permitem colocar em evidência o conhecimento do indivíduo sobre si próprio e também sobre os saberes que detém. Parafraseando Boutinet (2001, citado em Leitão, 2010), as histórias de vida testemunham os percursos singulares através das palavras. Esta singularidade expressa a individualização crescente

de toda a história pessoal e, simultaneamente, as marcas de socialização determinantes com o avanço da idade.

No âmbito das vantagens do método biográfico, podemos identificar os seguintes aspetos:

- i. possibilita o contacto em profundidade com o universo das relações sociais primárias, como por exemplo, relações familiares;
- ii. consiste no método mais valioso para compreender a mudança social, a sua importância na vida quotidiana, entre outros;
- iii. a realização de uma ou mais entrevistas biográficas permite a verificação dos resultados (Muñoz, 1992).

Quanto às desvantagens, enunciam-se as seguintes:

- i. a dificuldade em obter informantes dispostos a cooperar e assegurar uma boa história;
- ii. um dos principais perigos consiste em pensar que a história de vida fala por si;
- iii. o maior perigo [consiste em] pensar que com uma ou mais histórias já temos todas as informações necessárias para uma boa análise e chegar a conclusões válidas sobre um determinado problema social. (Muñoz, 1992, p. 46)

No que concerne às críticas apontadas, destaca-se o “conhecimento profundo do objeto e uma perspectiva privilegiada sobre todos os acontecimentos sociais, do ponto de vista do ator” (Ramos, 2002, p. 193). Outro dos perigos apontados nesta temática refere-se à recolha da história que supõe uma intercompreensão entre o narrador e o narratário (González Montegudo, 2007, p. 33). Uma outra “crítica” apontada por Grell (1986, citado em Brandão, 2007) remete para o facto de quando se trabalha com histórias de vida devemos evitar duas “armadilhas”, nomeadamente o sociologismo e o psicologismo. Enquanto o sociologismo se refere a uma “conceção do ator que o reduz às suas determinantes sociais, uma marioneta passiva que se ajusta mecanicamente às mudanças que se vão gradualmente produzindo”, o psicologismo toma o ator como “átomo isolado e plenipotente” (Idem, p. 91).

De um modo geral, a história de vida pressupõe a realização de uma série de entrevistas, que têm como finalidade a reconstrução do percurso biográfico da pessoa em questão, episódios e/ou etapas desse mesmo percurso, tendo em conta os critérios preestabelecidos pelo investigador. Esta metodologia de investigação assenta, portanto,

na valorização do singular como objeto de estudo (Ramos, 2002). Posto isto, podemos afirmar que o método biográfico apresenta-se como o mais adequado para a realização da presente investigação, na medida em que tem como matéria-prima os acontecimentos passados dos adultos em termos de literacia que, por sua vez, se articulam com as práticas de literacia do presente e do futuro. Importa ainda realçar que a história de vida de uma pessoa nunca é linear, estando extremamente relacionada com o seu contexto familiar, social e profissional.

4. Técnicas de Pesquisa e de Recolha de Informação

Independentemente da investigação se apoiar numa metodologia qualitativa ou quantitativa, os investigadores têm à sua disposição um variado leque de instrumentos de recolha de dados: as técnicas de pesquisa e recolha de dados. Importa, por isso, definir o conceito de técnicas. Neste sentido, entendemos por técnica “o conjunto de procedimentos e recursos de que se serve uma ciência ou arte” (Pérez Serrano, 1994, p. 18). No âmbito das técnicas de pesquisa de Informação, destacam-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica consiste num levantamento bibliográfico realizado em livros, revistas e artigos científicos sobre as temáticas relacionadas com o objeto de estudo: analfabetismo, alfabetização, literacia, aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente estudos já realizados sobre as temáticas em causa. Esta pesquisa foi fundamental para a realização do enquadramento teórico.

A pesquisa documental, por sua vez, constitui-se como uma “pesquisa baseada na evidência empírica provinda do estudo de documentos, como os existentes em arquivos ou estatísticas oficiais” (Giddens, 2002, p. 707). A pesquisa documental centrou-se no levantamento de registos documentais da Instituição promotora do processo RVCC – Associação In Loco, nomeadamente regulamentos internos, revistas editadas e textos fornecidos (candidaturas, planos, relatórios), entre outros. Depois de recolhida a informação, passou-se à análise da documentação que tinha como principal objetivo a caracterização do Instituição.

Uma das principais preocupações da presente investigação prende-se com a sua validade e fiabilidade. Como sinónimo de verdade construída e/ou interpretada, a validade torna-se o critério que estabelece a legitimidade, a aceitação ou então a confiabilidade dos trabalhos de pesquisa (Scheurich, 1996, citado em Sandín Esteban,

2010). Para tal, recorreu-se à triangulação como a estratégia adequada para repensar a validade da investigação. Dado que a investigação pode ser reveladora das múltiplas dimensões que compõem a realidade social em que nos encontramos inseridos, é importante abordarmos o conceito de triangulação (Arksey & Knight, 1999). Neste sentido, entende-se por triangulação uma combinação de métodos, perspetivas e materiais empíricos suscetíveis de “constituírem uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 5). Nesta linha de pensamento, Fortin (2000) caracteriza a triangulação como o “(...) ponto de articulação dos componentes que fornecem novos conhecimentos relativamente a um mesmo fenómeno” (p. 322). Na realidade, a triangulação consiste em combinar diferentes pontos de vista, perspetivas teóricas ou métodos de recolha de dados na mesma pesquisa com o intuito de obter um “retrato” fidedigno da realidade ou uma compreensão mais aprofundada e completa do fenómeno a analisar (Maxwell, 1996).

A triangulação é uma forma de tornar o plano de investigação mais consistente, ou seja, a combinação de diversas metodologias qualitativas e quantitativas (Patton, 1990; Flick, 2004). Denzin (1978, citado em Carmo & Ferreira, 1998) identifica quatro tipos de triangulação:

- i. Triangulação de dados – confronta os dados de diversas fontes no mesmo estudo;
- ii. Triangulação de investigadores – refere o uso de vários investigadores;
- iii. Triangulação de teorias – aborda os dados a partir diferentes perspetivas teóricas;
- iv. Triangulação metodológica – o investigador realiza novas observações diretas tendo em consideração múltiplas combinações metodológicas – questionário, entrevista semiestruturada, observação direta, entre outras.

Para além da validação dos resultados, a triangulação pode ser utilizada como uma abordagem para fundamentar o conhecimento obtido através dos métodos qualitativos (Flick, 2004). A triangulação elucida, deste modo, o significado das informações recolhidas e identifica os significados alternativos. Carmo e Ferreira (1998) defendem que a lógica da triangulação prende-se com o facto de cada método revelar diferentes aspetos da realidade empírica pelo que devem, naturalmente, utilizar-se diferentes métodos de observação da realidade.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), as técnicas mais representativas da investigação qualitativa são: a Observação, o Diário de Campo, as Entrevistas Biográficas e a

Análise Documental. Note-se que estas técnicas permitem uma triangulação, uma vez que possibilitam uma análise mais exaustiva e contextualizada das práticas de literacia dos adultos que frequentam o RVCC da Associação In Loco.

4.1. Observação Direta

A observação, enquanto técnica de recolha de informação, é importante na medida em que irá complementar as outras técnicas que serão utilizadas para a recolha de informação. Para Ketele e Roegiers (1995) a observação requer uma atenção e pode ser definida como sendo “um processo orientado por um objetivo ou organizador próprio de observação” (p. 23). Trata-se, portanto, de um processo que inclui atenção e inteligência visando, deste modo, recolher informações sobre o objeto de estudo em função do objetivo principal. Flick (2004) refere que a observação permite que o investigador descubra como acontece algo. A observação pode ser considerada como uma poderosa técnica de investigação social, na medida em que orienta um objetivo de investigação previamente formulado e controla e submete a comprovações de fiabilidade e de validade (Pérez Serrano, 1994).

No âmbito da estruturação da observação, Silva e Pinto (1986) distinguem dois tipos de observação: a observação direta e a observação indireta. Na observação direta, o investigador é quem procede diretamente à recolha e registo da informação, contacta e estuda as pessoas, presencia os acontecimentos, entre outros (Silverman, 1993). A observação direta evidencia uma diversidade de competências sociais e intelectuais, nomeadamente sociabilidade, atenção, memória e interpretação (Peretz, 2000). Possibilita, deste modo, captar “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 196). Na observação indireta, o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação desejada. Deste modo, uma conversa informal, por exemplo, pode ser uma observação indireta.

Na realidade, os métodos de observação direta são muito frequentes na investigação social e, principalmente nos estudos de natureza qualitativa. Nesta linha de raciocínio, a observação direta encontra-se associada à observação participante. Segundo Anguera (1997), o investigador, na observação participante, partilha as atividades, as ocasiões, os interesses e os afetos de um determinado grupo de pessoas ou de uma comunidade. Por outras palavras, na observação participante o entrevistador interage e participa com o

grupo que pretende investigar, tentando que a sua presença altere o menos possível as práticas diárias desse mesmo grupo (Flick, 2004).

Ghiglione e Matalon (1997) argumentam que o observador deve estar perto das pessoas e se adaptar ao ambiente. Deve, de seguida, observar o processo natural dos eventos, gravando ou registando notas. Em última instância, deve interpretar as observações, registar e elaborar um relatório. É, neste sentido, importante destacar o contexto natural da observação, ou seja, onde se desenrolam os fenómenos e a interação entre os participantes.

4.2 Diário de Campo

O diário de campo constitui um instrumento em que o investigador vai procedendo ao registo das suas notas retiradas através das suas observações no campo. Para López Górriz (2004), o diário de campo é um instrumento que nos possibilita a recolha de informação sobre a problemática da investigação. Após cada observação, o investigador deverá redigir o diário de campo, isto é, proceder ao registo de tudo o que aconteceu, descrevendo as pessoas, as suas atitudes, acontecimentos, conversas, entre outros. Deverá, também, registar os seus pensamentos ou ideias (Silverman, 1993).

Bodgan e Biklen (1994) definem diário de campo como o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa e reflete no decurso da recolha sobre os dados de um estudo qualitativo. Neste sentido, um estudo de observação participante bem-sucedido tem como base o diário de campo detalhado e preciso. Os referidos autores referem ainda que o diário de campo consiste em dois tipos de materiais, nomeadamente o descritivo e o reflexivo. O material descritivo se refere à preocupação em captar uma imagem por palavras acerca do local, das pessoas ou das ações – descrição do espaço físico ou retratos dos sujeitos. Dito de outro modo, o diário de campo descritivo prende-se, essencialmente, com as descrições precisas e minuciosas do ambiente, da aparência física, do carácter dos participantes, entre outros aspetos (Coutinho, 2011). Por outro lado, o diário de campo reflexivo consiste em “especulações do investigador, expressões dos seus sentimentos, interpretações, ideias e impressões que vai formando a partir dos dados que observa” (p. 291).

Em suma, o diário de campo constitui-se como um valioso instrumento de trabalho e funciona como um espaço em que o investigador se autoexamina, ou seja, onde os seus

preconceitos e valores são testados de acordo com a realidade encontrada (Trindade, 1995).

4.3 A Entrevista

Ainda no que concerne à metodologia, optou-se por escolher a entrevista, uma vez que esta consiste numa técnica em que o entrevistador se apresenta frente-a-frente com o entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação. A entrevista consiste num dos instrumentos / métodos mais utilizados na investigação social e educativa. A entrevista consiste numa conversação intencionada orientada em direção a objetivos definidos (Pérez Serrano, 1994). Com efeito, a entrevista assume-se como uma forma de interação social onde predomina uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca recolher dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Almeida & Pinto, 1990).

De acordo com Fontana e Frey (1994), as entrevistas têm como finalidade chegar à compreensão de uma determinada realidade ou de um determinado fenómeno. Rubin e Rubin (1995, citado em Gauthier, 2003) partilham da perspetiva de que a entrevista consiste numa relação de aprendizagem entre um investigador e um entrevistado. Enquanto técnica de recolha de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões para tal. A entrevista enquanto metodologia qualitativa permite captar a subjetividade dos atores e, simultaneamente permite que eles se expressem por suas próprias palavras e não por um conjunto de respostas previamente estabelecidas, como acontece por exemplo, no inquérito por questionário.

Bogdan e Biklen (1994) sublinham que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (p. 136). Assim, uma boa entrevista resultará do conhecimento que o entrevistador tem dos objetivos da mesma, da forma como as questões são colocadas, da confiança entre ambos, se o entrevistado puder responder de forma espontânea e se a mesma produzir dados ricos que transmitam a perspetiva dos entrevistados (Bogdan & Biklen, 1994; Arksey & Knight, 1999). Olabuénaga (1999) menciona que a própria entrevista cria uma nova situação social, ou seja, a forma como

nos apresentamos ao entrevistado é importante porque permite a construção de uma relação de confiança entre entrevistado e entrevistador. Neste sentido, a empatia é vista como a “condição essencial ... para que tenha lugar uma interação social de autêntica comunicação interpessoal” (p. 175). No momento da entrevista, devemos ter em conta alguns aspetos nomeadamente, as promessas e a reciprocidade; a confidencialidade; o respeito; o consentimento informado; o acesso à informação e a sua utilização (Patton, 1990; Silverman, 1993).

Para além destas questões metodológicas, importa apresentar ao entrevistado os objetivos da entrevista e o pedido de autorização para a utilização do gravador digital. Devemos, de igual modo, garantir a confidencialidade dos dados e a devolução dos mesmos. Para Quivy e Campenhoudt (1992) as diversas formas de realizar uma entrevista estão relacionadas com os processos de comunicação e interação social, permitindo, deste modo, informações ricas e preciosas para o investigador. As entrevistas podem variar quanto ao grau de estruturação e este, por sua vez depende dos objetivos do estudo. Para estes autores existem três tipos de entrevistas: Semidirectiva ou semidirigida; Centrada; Diretiva ou dirigida. Nas entrevistas semidirectivas ou semidirigidas, o entrevistador tem algumas questões que servem como fio condutor, mas contempla a possibilidade de que no decorrer das entrevistas possam surgir outras questões, que não estavam inicialmente pensadas. O objetivo do entrevistador é dar ao entrevistado algumas questões iniciais, mas que este fale abertamente e livremente. O papel do entrevistador é orientar a entrevista, de modo a que esta não se afaste do seu objetivo (Ketele & Roegiers, 1995). A entrevista centrada, ou não diretiva, tem como ponto de partida alguns tópicos, que são ditos ao entrevistado e espera-se que a partir desses mesmos tópicos este desenvolva o seu discurso. Por fim a entrevista diretiva ou dirigida é o tipo de entrevista onde o entrevistador tem um guião de entrevista muito organizado e com questões específicas (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Remetendo novamente à perspectiva de Fontana e Frey (1994), as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. Segundo Flick (2004), as entrevistas semiestruturadas têm vindo a despertar um grande interesse devido à “expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem [mais] os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário” (p. 89). Na entrevista semiestruturada, o entrevistador “conhece bem os temas sobre os quais tem

de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como irá conduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas feita uma orientação para o início da conversa” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 63). Neste sentido, a entrevista semiestruturada obedece a uma estrutura prévia, ou seja, o guião é desenvolvido tendo em conta os objetivos gerais e específicos que permitem uma determinada flexibilidade na escolha quer dos processos quer dos meios utilizados no decorrer da entrevista. Sendo assim, a entrevista deste tipo não obedece a critérios rígidos, na medida em que se faculta ao entrevistado a possibilidade de desenvolver temas propostos pelo próprio e que vão ao encontro dos objetivos do entrevistador (Mason, 1996). Constituindo-se como a base metodológica da investigação qualitativa, a entrevista semiestruturada possibilita-nos obter dados comparáveis entre os diversos sujeitos da investigação (Arksey & Knight, 1999).

As entrevistas semiestruturadas permitem exprimir as interpretações ou as experiências de um determinado acontecimento ou de uma situação (Quivy & Campenhoudt, 1992). Quando o investigador utilizar este tipo de estruturação numa entrevista, deverá ter em consideração que as questões não deverão ser completamente abertas ou existir demasiadas questões precisas. Na perspetiva dos referidos autores, o investigador poderá deixar fluir a entrevista preocupando-se apenas em reencaminhá-la para os objetivos cada vez que “o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193). Segundo estes autores, as entrevistas exploratórias têm como função “revelar luz sobre certos aspetos do fenómeno estudado, nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo, e assim completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras” (p. 67). Importa, ainda, focalizarmo-nos nas vantagens e limites da entrevista. Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (1992), as vantagens reportam-se ao

grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos [e à] flexibilidade e (...) fraca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais. (p. 194)

Por outro lado, os limites da entrevista referem-se, exatamente, à vantagem da flexibilidade do método que, por seu turno, pode intimidar aqueles que não dominam as

diretivas técnicas ou aqueles que pensam poder conduzir verbalmente a entrevista de qualquer forma, para além de que a “flexibilidade do método pode levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador” (p. 194). A par destes limites, encontra-se o facto de os elementos de informação recolhidos pela entrevista não se apresentarem “imediatamente sob uma forma que requeira um modo de análise particular”, aconselhando que “os métodos de recolha e análise das informações devem ser escolhidos e concebidos juntamente” (Idem, *Ibidem*).

4.3.1 Entrevista Biográfica

Na entrevista biográfica, a técnica de entrevista semiestruturada incide na recolha de informação biográfica, permitindo ter uma estrutura orientadora que define aquilo que se quer saber, deixando, no entanto, flexibilidade para ajustar a entrevista ao sabor do diálogo com o entrevistado. Segundo Cavaco (2009), a entrevista biográfica constitui uma narrativa que resulta da análise e da tomada de consciência das atitudes, atos e comportamentos constituintes da história de vida de cada pessoa. Neste sentido, a entrevista biográfica possibilita a compreensão dos processos de formação experiencial, a identificação dos adquiridos resultantes da formação, a compreensão do significado atribuído às experiências e a relação que as pessoas têm com o saber. Tal como referido anteriormente, as entrevistas biográficas visam, por um lado, abarcar a vida inteira do indivíduo, desde o nascimento até ao presente, e por outro lado, procuram dados relativos a um específico período da vida da pessoa (escola primária) ou sobre um aspeto particular como as relações de amizade (Digneffe & Beckers, 1997, citado em Brandão, 2007). Para a realização de uma entrevista biográfica, devemos ter em consideração algumas dimensões de análise, nomeadamente: família de origem, o contexto, as tradições, a educação, o trabalho, as perspetivas para o futuro, entre outras. Nesta linha de raciocínio, as histórias de vida têm como finalidade partilhar “verdades pessoais” que, por sua vez, ultrapassam as evidências biológicas (Atkinson, 2002).

Na entrevista biográfica, o entrevistado é um contador de histórias, o contador da sua própria história de vida. O entrevistador, por seu turno, é um guia neste processo. Os dois em conjunto colaboram na composição e construção da história de forma que agrade ao entrevistado. Pérez Serrano (1994) menciona a possibilidade de os entrevistados não serem sinceros, devendo o investigador “estar sempre atento,

aceitando a possibilidade de que o entrevistado falsifique intencionalmente o seu relato, a possibilidade de que este tente dar uma imagem coerente de si mesmo ou socialmente aceitável” (p. 36). Nesta ordem de ideias, é importante dar liberdade ao entrevistado porque este tem uma importância muito grande para a investigação. Pretende-se que o entrevistador tenha uma conversa amigável e, se possível, de carácter aberto e informal. As informações recolhidas refletem as representações, dado que o indivíduo tem maior liberdade na forma de se exprimir (Bell, 1993).

Para a presente investigação optou-se pela técnica de recolha de informação, a entrevista biográfica como a mais adequada tendo em conta a problemática de investigação. Tendo como objetivo conhecer as perspetivas dos adultos sobre as práticas de literacia desenvolvidas nas suas atividades quotidianas, devemos dar liberdade aos entrevistados. Procede-se, deste modo, a uma entrevista de carácter semiestruturado, uma vez que se pretende conhecer o cenário geral da história de vida dos entrevistados, desde a infância até aos dias de hoje. Colocando, no entanto, algumas questões orientadoras das práticas de literacia.

Depois de realizadas as entrevistas, segue-se a transcrição das mesmas. A transcrição, por sua vez, é uma tarefa trabalhosa, que requer tempo. Por exemplo, a transcrição de uma entrevista de uma hora, pode levar entre cinco a oito horas (Goodson, 2007). Contudo, é necessária para a análise cuidadosa do discurso dos entrevistados. A transcrição⁴⁵ deve ser feita na íntegra, respeitando a sequência de intervenções, pontuação adequada (Silverman, 1993).

4.4 Análise Documental

Para Pardal e Correia (1995), a análise documental consiste numa técnica de recolha de informação “necessária em qualquer investigação, [em que] o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina” (p. 74). No âmbito da análise documental, Carmo e Ferreira (1998) destacam o facto de esta análise permitir o acesso à informação que não se encontra noutras fontes, uma vez que, incide sobre dados pessoais “podendo extrair-se informação única, sem a qual dificilmente se poderiam entender certas facetas da realidade social” (p. 76). Neste sentido, a presente investigação contempla o recurso a outras fontes de informação com o intuito de alcançar uma compreensão mais aprofundada da realidade em estudo, como

⁴⁵ Ver Anexo nº 11: Transcrição das entrevistas realizadas.

por exemplo as autobiografias. Com efeito, pretende-se analisar as seguintes dimensões, especificamente: o percurso escolar, o percurso profissional, o contexto familiar, as relações sociais, entre outras.

Com o consentimento⁴⁶ dos adultos, foram também analisadas as autobiografias que os adultos escreveram durante o processo de RVCC. Esta documentação pode ser muito valiosa, na medida em que permite obter informações mais ricas e detalhadas sobre as vivências e as experiências de vida dos adultos ao nível das práticas de literacia e dos seus usos nas suas vidas quotidianas.

5. Análise e Interpretação de Dados

Após a recolha dos dados (diário de campo, autobiografias, entrevistas biográficas), procedeu-se à análise e à interpretação de cada percurso de vida. Embora distintas, a análise e a interpretação encontram-se relacionadas. Coutinho (2011) afirma que a análise e a interpretação de dados consistem numa tarefa essencial, na medida em que os dados podem assumir formas variadas como fotografias, desenhos, objetos, entre outros. Para Gil (1994), a análise tem como finalidade organizar e resumir os dados de forma a permitir o fornecimento de resposta ao problema de investigação. A interpretação, por sua vez, prende-se com a procura do sentido ou do significado mais amplo das respostas dos sujeitos da investigação. Os dados recolhidos através dos instrumentos mencionados anteriormente foram submetidos a um processo de tratamento qualitativo – análise de conteúdo.

5.1 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo ocupa um lugar de destaque na investigação social, na medida em que é uma das técnicas mais comuns na investigação empírica e oferece a “(...) possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 224-225). Consiste, portanto, na produção de um texto analítico que tem por base as informações recolhidas durante a investigação, ou seja, as práticas de literacia dos adultos nos seus diversos contextos.

⁴⁶ O consentimento esclarecido significa que os indivíduos da pesquisa devem ser informados que serão estudados, têm o direito de conhecer a natureza da pesquisa bem como as possíveis consequências dos estudos em que se envolvem (Punch, 1994 citado em Sandín Esteban, 2010).

Na opinião de Flick (2004), a qualidade da investigação qualitativa incide sobre o nível da planificação da investigação – desenho e métodos de investigação - da avaliação do processo e, por fim, da formação em investigação. A análise de conteúdo consiste num processo intuitivo e tem por base uma leitura sistemática e válida de recolha de informação (Bardin, 2009). Segundo Olabuénaga (1999), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo dos documentos escritos. Ao incidir sobre “um material rico e penetrante”, a análise de conteúdo consegue “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 227). Estes autores (1992) referem que os diferentes métodos de análise de conteúdo se agrupam em duas categorias, nomeadamente os métodos quantitativos e os métodos qualitativos. Por um lado, os métodos quantitativos seriam extensivos e teriam como unidade de informação de base a frequência de determinadas características do conteúdo. E, por outro, os métodos qualitativos teriam como unidade de informação a presença ou a ausência de uma determinada característica e seriam de carácter mais intensivo.

Constituindo-se como uma técnica privilegiada para tratar a informação recolhida, a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa para a descrição sistemática das informações recolhidas. A análise de conteúdo, segundo Guerra (2006), comporta uma “dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e [também] uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo (...)” (p. 62). A análise de conteúdo é, portanto, uma técnica que consiste em avaliar de uma forma sistemática um material audiovisual ou um corpo de texto, de forma a desvendar e a quantificar a ocorrência de palavras, frases, temas considerados “chaves” para a investigação (Coutinho, 2011). A análise de conteúdo é considerada uma prática social, uma vez que encontrará as suas justificações relativamente a um objetivo predeterminado e, assim, procurará validações convencionais à sua própria prática. De acordo com Ghiglione e Matalon (1997), uma análise de conteúdo “não tem sentido se não for orientada para um objetivo” (p. 185). É importante destacar a categorização como uma questão central na análise de conteúdo. Segundo Bardin (2009) a categorização é

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que

reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns dos elementos. (p. 145)

Pardal e Correia (1995) afirmam que após a definição do objetivo do estudo, passa-se às fases da análise de conteúdo, nomeadamente:

- i. Seleção de categorias que viabilizem a quantificação dos dados observáveis;
- ii. Estabelecimento de unidades de análise, elementos que, podendo apresentar-se sob várias formas, constituem a base da investigação, sempre que estandardizados, caso a caso;
- iii. Distribuição das unidades de análise pelas categorias ou quadros de análise, anteriormente selecionados. (p. 73)

As unidades de contexto são ricas em termos de informação e permitem uma melhor interpretação do discurso. Neste sentido, a análise de conteúdo pressupõe a existência de três tipos de unidades: de registo, de contexto e de numeração. As unidades de registo são os segmentos determinados de conteúdos que se colocam numa determinada categoria. Importa ainda referir que as unidades de registo podem ser formais e semânticas. Enquanto as unidades formais englobam uma palavra, uma frase ou uma personagem, as unidades semânticas estão ligadas a um tema que implica uma “operação” sobre o sentido (Vala, 2003). As unidades de contexto consistem, por sua vez, num segmento mais alargado do conteúdo que o investigador analisa e dependem, do tipo de unidade de registo. No entanto, quanto mais extensas forem as unidades de registo e de contexto, maiores serão os problemas em termos de validade interna. Por último, as unidades de enumeração podem ser aritméticas e geométricas. As aritméticas contam o número de vezes que aparece um dado conteúdo e as geométricas medem o espaço consagrado a determinado conteúdo. Estas, geralmente, são utilizadas nas análises de histórias de vida (Ghiglione & Matalon, 1997).

Segundo Bardin (2009) “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” (p. 38). Deste modo, a primeira etapa é a descrição, ou seja, a enumeração sintetizada após o tratamento das características do texto. E a última etapa é a interpretação que, por sua vez, se refere ao significado atribuído às características do texto. A inferência é o processo intermédio, que faz a “ponte” entre a primeira e a última etapa. O investigador deve dedicar uma

especial atenção à fidelidade e validade da análise de conteúdo, nomeadamente explicar os critérios de codificação por ele utilizados bem como todas as etapas da análise de conteúdo sejam executadas corretamente (Silverman, 1993; Carmo & Ferreira, 1998). Desta forma, a análise de conteúdo consiste numa técnica delicada em que é necessária disciplina, paciência e rigidez quer na decomposição do conteúdo quer na contagem dos resultados das análises.

No âmbito das lacunas apontadas à análise de conteúdo, destaca-se o recurso a unidades rudimentares, a utilização de métodos indutivos para “extrair” as categorias analíticas e, por último, a ausência de testes de fiabilidade e de validade (Landry, 2003). Quanto aos procedimentos de análise e interpretação, estes variam consoante a diversidade de documentos e de objetivos de investigação. Assim, a análise de conteúdo surge, na presente investigação, da necessidade de analisar a informação recolhida através do diário de campo, das autobiografias e das entrevistas que foram realizadas aos adultos do RVCC, à Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e à Profissional de RVC do CNO da Associação In Loco.

No processo de construção de história de vida, a análise é um processo através do qual se captam os sentimentos, os pontos de vista e as perspetivas da pessoa. É neste sentido que se tenta construir o percurso biográfico de quatro adultos, focando as suas perspetivas sobre as práticas de literacia nas suas vidas. Realça-se, também, a identificação de outros aspetos considerados marcantes para as suas vidas, nomeadamente os bons e maus momentos, as suas expectativas e perspetivas aquando da construção do percurso biográfico.

6. Procedimentos metodológicos da Investigação

Tal como vimos anteriormente, o objetivo da presente investigação prende-se com identificar e compreender as mudanças (pessoais, sociais, formativas e profissionais) observadas nas experiências de vida dos adultos ao nível das suas práticas de literacia. Neste sentido, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa:

- i. Que trajetórias de vida conduzem a situações de aprendizagem?
- ii. Quais são as estratégias utilizadas pelos adultos com baixos níveis de literacia para gerir as suas vidas quotidianas?
- iii. De que forma são incorporadas as práticas de literacia na vida dos adultos?
- iv. Qual o impacto dos “usos sociais” da literacia nas experiências de vida dos adultos?

Tendo em conta a natureza qualitativa da presente investigação, a escolha dos sujeitos da investigação revela-se de extrema importância. A seleção dos entrevistados foi efetuada de acordo com a indicação das técnicas (Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e Profissional de RVC) que acompanharam o percurso dos adultos durante o processo. Para além deste critério, tivemos em consideração o género (dois do sexo masculino e dois do sexo feminino), estarem em idade ativa, a profissão, as reflexões e/ou comentários feitos nas sessões de grupo do RVCC, a participação durante as sessões de grupo, o interesse e a disponibilidade para participar na investigação. As dimensões socioculturais como, por exemplo, as redes de sociabilidade, atividades de lazer, práticas sociais, habilitações literárias, entre outras foram também tidas em consideração. Neste sentido, passaremos à caracterização dos sujeitos de investigação.

6.1 Caracterização dos Sujeitos de Investigação

Na presente investigação participaram seis sujeitos de investigação, contudo importa referir, mais uma vez, que o Sujeito 1 e o Sujeito 6 são elementos da equipa técnico-pedagógica do CNO, especificamente a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e a Profissional de RVC. A investigação incidiu sobre quatro adultos (Sujeito 2, Sujeito 3, Sujeito 4 e Sujeito 5) que se encontravam a frequentar o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Centro Novas Oportunidades da Associação In Loco, com vista à certificação de nível secundária. Como podemos verificar através da Tabela 3, o grupo é constituído por sujeitos de ambos os sexos, ou seja, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino.

Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos de investigação

| Sujeito | Nome ⁴⁷ | Sexo | Idade | Estado Civil | Local de Residência (Freguesia) | Escolaridade | Profissão |
|---------|--------------------|------|-------|--------------|---------------------------------|--|--|
| S1 | Cristina | F | 45 | Casada | Sé | Licenciatura em Engenharia Alimentar | Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento do CNO |
| S2 | João | M | 37 | Casado | São Pedro | 9º Ano (RVCC básico In Loco) | Vendedor de portas de segurança |
| S3 | Helena | F | 42 | Divorciada | Sé | 10º Ano Curso de Técnico Profissional de Contabilidade e Fiscalidade | Rececionista |
| S4 | Mário | M | 41 | Divorciado | São Pedro | 9º Ano (RVCC básico – IEFP) | Operador de assistente de escala (aviação) |
| S5 | Sofia | F | 29 | Casada | Montenegro | 12º ano incompleto | Vendedora de Loja |
| S6 | Luísa | F | 36 | Casada | Sé | Licenciatura em Sociologia | Profissional de RVC do CNO |

Fonte: Elaboração Própria

Relativamente à faixa etária dos adultos em processo de RVCC, as idades estão compreendidas entre os 29 e os 42 anos. E, finalmente, as idades das duas técnicas do CNO são entre 36 e os 45 anos. Quanto à nacionalidade dos entrevistados, podemos constatar que todos os entrevistados, à exceção do Sujeito 4 (Mário), são de nacionalidade portuguesa. O entrevistado Mário tem nacionalidade venezuelana. Relativamente à profissão dos quatro adultos entrevistados, podemos observar que todos se encontram a exercer uma atividade profissional, e que as suas profissões estão ligadas ao comércio e aos serviços. Importa ainda referir que todos os entrevistados são trabalhadores por conta de outrem.

No que se refere ao estado civil, verifica-se que quatro dos sujeitos são casados e os restantes dois são divorciados (Helena e Mário). Relativamente às habilitações literárias, João e Mário possuem o 9º ano através do processo de RVCC Básico; Helena frequentou um Curso Profissional de Contabilidade e Fiscalidade pelo IEFP com equivalência ao 10º ano de escolaridade; Sofia frequentou o 12º ano de escolaridade, mas deixou três disciplinas por concluir.

⁴⁷ Importa referir que os nomes dos entrevistados são fictícios.

Quanto ao concelho de residência, todos os sujeitos de investigação residem no concelho de Faro. Posto isto, verificamos que estes sujeitos reuniam as condições para serem sujeitos de investigação, tendo em conta as suas características pessoais, escolares e profissionais.

6.2 Estratégia de recolha de informação

Numa primeira fase, fez-se um requerimento⁴⁸ dirigido à Coordenadora do Centro Novas Oportunidades (CNO) da Associação In Loco onde constavam os objetivos da presente investigação. Depois de concedida a autorização⁴⁹, solicitou-se autorização à coordenação do CNO bem como aos adultos que estavam em processo de RVCC para realizar observação no decorrer das sessões de grupo do processo de RVCC. Foi-lhes transmitido o objetivo da presença da investigadora nas sessões de trabalho. A tabela 4 ilustra a calendarização das diversas etapas do trabalho de campo.

Tabela 4- Trabalho de campo

| Datas | Trabalho de campo | Instrumentos de recolha de dados |
|----------------------------------|---|---|
| Outubro a Novembro de 2011 | Observação das sessões de RVCC | Observação e registo de diário de campo |
| Outubro de 2011 | Conhecimento do processo de diagnóstico e encaminhamento da In Loco | Entrevista aberta à Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento |
| Dezembro de 2011 a Março de 2012 | Solicitação das autobiografias (PRA) aos adultos | Análise Documental |
| Março a Junho de 2012 | Entrevistas biográficas aos quatro adultos | Entrevistas biográficas |
| Agosto a Novembro de 2012 | Sessões de júri de certificação | Observação e registo de diário de campo |
| Janeiro de 2013 | Entrevista à Profissional de RVC | Entrevista semiestruturada |
| Fevereiro de 2013 | Devolução dos dados | |

Fonte: Elaboração Própria

⁴⁸ Ver Anexo 1

⁴⁹ Ver Anexo 2

Através da tabela 4, podemos verificar que a recolha de dados decorreu entre os meses de Outubro de 2011 e Fevereiro de 2013. Apresentaremos, de seguida, uma breve explicação das diversas etapas da presente investigação.

6.2.1 Observação direta/ Diário de Campo

Tal como vimos anteriormente, a observação direta realizou-se durante as sessões de RVCC⁵⁰ de um determinado grupo. Com o intuito de compreender as práticas de literacia, realizámos observações nas sessões de grupo dos adultos no âmbito do processo RVCC. As sessões de grupo dos adultos decorreram numa sala de formação em Faro (Praça Alhandra⁵¹). E todas as observações realizadas foram registadas num diário de campo⁵². É ainda importante realçar que o papel da investigadora consistia, unicamente, em observar e registar os comportamentos e as atitudes dos adultos durante as sessões de reconhecimento. Assumiu-se, desta forma, uma postura discreta para que a presença da investigadora não interferisse no comportamento dos adultos. E tentou-se, ao mesmo tempo, ser imparcial no diário de campo de forma a evitar enviesamentos, ao registar apenas o que se passava nas sessões. Curiosamente, na primeira sessão de RVCC, dois adultos (S3 e S4 – Mário e Helena) disponibilizaram-se de imediato para participar na investigação. Durante as sessões, a investigadora ia apontando as notas e no final de cada sessão redigia e corrigia o diário de campo de forma a retratar a realidade de uma forma clara e detalhada. Registando, assim, o máximo de informação possível relativamente aos adultos. Para além de acompanhar os adultos ao longo do RVCC, foi possível registar também as suas atitudes, ideias, as reflexões e algumas dúvidas ainda no decorrer da investigação. A presença da investigadora nas sessões de grupo foi essencial para reforçar a empatia com os adultos.

Em qualquer trabalho de investigação, as preocupações éticas devem ser tidas em conta. Neste sentido, devem ser respeitados o anonimato dos sujeitos e a confidencialidade dos resultados obtidos. Deste modo, para facilitar a análise dos dados obtidos e garantir / manter o anonimato dos adultos, foram atribuídos nomes fictícios aos sujeitos de investigação. Em suma, as observações (diário de campo) permitiram conhecer e compreender o funcionamento das sessões de grupo de RVCC.

⁵⁰ Ver Anexo 3

⁵¹ Esta sala de formação é utilizada pelo CNO para levar a efeito o processo de RVCC em grupos naquela cidade.

⁵² Ver Anexo 4

Possibilitaram, de igual modo, conhecer os adultos que participaram no processo. Esta técnica de recolha de dados teve como principal finalidade o acompanhamento dos adultos no decorrer das sessões do processo de RVCC. Para além de registar as atitudes e os comportamentos dos adultos tentou-se de, igual modo anotar os comentários e as opiniões relativamente aos temas desenvolvidos no processo de RVCC. Ao longo do trabalho de campo, as conversas informais com informantes privilegiados⁵³ (equipa técnico-pedagógica da Instituição) contribuíram, de igual modo, para obter uma perspetiva mais rica e aprofundada sobre o processo de RVCC. O recurso a estas técnicas foi, deste modo, essencial para a definição dos critérios de seleção dos adultos a entrevistar.

6.2.2 Análise Documental

Ainda no âmbito da investigação, foi utilizada a técnica de análise documental com o intuito de analisar alguns documentos da Associação In Loco para caracterizarmos o contexto de investigação (CNO da Associação In Loco). Tal como referimos anteriormente, solicitamos as autobiografias (PRA) dos adultos⁵⁴, realizadas no âmbito do processo de RVCC, com o propósito de conhecer melhor os percursos de vida dos adultos e, em particular, as práticas de literacia. Analisaram-se, deste modo, as autobiografias dos quatro adultos envolvidos na investigação. Esta análise possibilitou um melhor conhecimento dos sujeitos bem como as suas práticas de literacia. Para além disso, tentou-se identificar momentos, experiências marcantes em termos identitários. As autobiografias revelaram-se uma fonte de dados extremamente rica, uma vez que abrangiam diversos momentos de vida dos adultos.

6.2.3 Entrevista

Após as observações das sessões de grupo do processo de RVCC, optámos por realizar uma entrevista aberta ou não estruturada⁵⁵ à Técnica de Diagnóstico e de Encaminhamento (TDE) do CNO. Pretendíamos, com esta entrevista, conhecer e compreender o processo de Diagnóstico e Encaminhamento num CNO bem como as

⁵³ Informantes privilegiados são os “membros do grupo ou da comunidade em estudo que, devido à posição que ocupam nessa unidade social e à informação que sobre ela detêm, constituem uma permanente fonte de informação fidedigna” (Trindade, 1995, p. 120).

⁵⁴ Ver Anexo 5

⁵⁵ Ver Anexo 8

práticas de literacia dos adultos que frequentam o processo de RVCC. Na realidade, esta entrevista contribuiu também para a seleção dos sujeitos de investigação, pois foi possível identificar os adultos que “tinham” mais práticas de literacia no seu quotidiano. A fase seguinte da investigação envolveu a construção de um guião de entrevista semiestruturado⁵⁶ dirigido aos quatro adultos selecionados. O guião de entrevista contemplou os seguintes blocos:

- i. Dados Básicos do Adulto;
- ii. Percurso Familiar;
- iii. Percurso Escolar;
- iv. Percurso de vida;
- v. Percurso Profissional;
- vi. Processo de RVCC: opinião e expectativas;
- vii. Práticas de literacia na vida quotidiana do adulto;
- viii. Perspetivas futuras.

Neste sentido, organizamos oito blocos com o intuito de aprofundar a temática em questão e atingir os objetivos delineados. As entrevistas tinham como finalidade recolher informações relativamente ao percurso familiar, escolar, profissional, formativo e ao processo de RVCC dos adultos. No primeiro contacto com os sujeitos foram explicados os objetivos da investigação. O consentimento informado⁵⁷ para a participação dos adultos foi obtido antes da realização das entrevistas. Os dados recolhidos visaram contribuir para responder aos objetivos propostos. Contactámos, posteriormente, os quatro adultos para verificar as suas disponibilidades para a realização das entrevistas. É ainda importante referir que a data e a hora das entrevistas foram previamente acordadas com os sujeitos da investigação. No início de cada entrevista, tivemos a preocupação de explicar os objetivos da investigação. Foi solicitada a autorização para proceder à gravação da entrevista, de modo a facilitar o “armazenamento” das informações. No decorrer das entrevistas, verificou-se que o tema de conversa se afastou, algumas vezes, do que estava previamente definido.

Numa terceira fase, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada à Profissional de Reconhecimento, Validação de Competências (RVC). Tendo em conta o

⁵⁶ Ver Anexo 9

⁵⁷ Ver Anexo 6

objetivo do estudo, consideramos pertinente entrevistar esta técnica do CNO. Na realidade, esta entrevista teve como finalidade conhecer as representações destas técnicas sobre as práticas de literacia dos adultos e sobre as suas possíveis mudanças no decorrer do processo de RVCC. Foi, então, elaborado um guião de entrevista⁵⁸ que, contemplou, os seguintes blocos: Enquadramento e Opinião sobre o RVCC; Práticas de literacia dos adultos; Mudanças identificadas no processo de RVCC. Foram, portanto, elaborados estes três blocos com o intuito de aprofundar a temática em questão bem como os objetivos delineados. Devido ao “encerramento temporário” do CNO da Associação In Loco, as entrevistas aos adultos prolongaram-se até ao mês de Junho de 2012. As entrevistas tiveram lugar na Universidade do Algarve e num café próximo do local de trabalho de um dos entrevistados. À exceção das entrevistas ao sujeito 2, todas as outras se realizaram num ambiente informal e descontraído para que os entrevistados se sentissem à vontade e pudessem falar livremente. As entrevistas tiveram uma duração média de duas horas, aproximadamente.

Em síntese, entrevistamos quatro adultos que se encontravam a frequentar o processo de RVCC e duas técnicas da equipa técnico-pedagógica do CNO, a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) e a Profissional de RVC que acompanhou os quatro adultos. De uma forma geral, estas entrevistas tiveram o propósito de conhecer as suas perceções relativamente às práticas de literacia dos adultos bem como se verificam mudanças nas suas práticas de literacia. Foram, assim, realizadas entrevistas entre o mês de Março de 2012 e o mês de Janeiro de 2013. À exceção da primeira entrevista realizada à TDE, todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para serem sujeitas a uma análise de conteúdo. A transcrição, segundo Bogdan e Biken (1994), inclui elementos de identificação da entrevista, como a data e o local de realização, o nome do entrevistado ou o código. A transcrição das entrevistas⁵⁹ revelou-se uma tarefa árdua devido ao tempo despendido e à concentração necessária para a transcrição integral dos registos. Por isso, foram realizadas durante os meses de Agosto de 2012 e Fevereiro de 2013. As transcrições foram, posteriormente, enviadas por correio eletrónico aos sujeitos da investigação para que estes procedessem à sua validação.

⁵⁸ Ver Anexo 10

⁵⁹ Quanto à transcrição integral das entrevistas, a mesma pode ser consultada no Anexo 11.

6.2.4 Análise de Conteúdo

Na presente investigação, todas as informações recolhidas foram tratadas segundo a técnica de análise de conteúdo com o intuito de adquirir conhecimento através da análise do “discursos” dos sujeitos. Desta forma, fizemos uma leitura atenta e aprofundada das informações recolhidas a fim de identificar as categorias e subcategorias emergentes dos discursos dos sujeitos e relacionadas com os objetivos inicialmente propostos. Foi, então, elaborada uma grelha de categorização temática com a finalidade de facilitar a interpretação dos dados recolhidos. De seguida, iremos apresentar a grelha de categorização (Tabela 5):

Tabela 5 – Grelha de Categorização

| Categorias | Subcategorias |
|---------------------------------------|---|
| 1. Percurso familiar | Recordações da infância; Relações familiares; Papel da família no percurso de vida. |
| 2. Percurso escolar | Recordações da escola; Autoavaliação enquanto estudante; Relações sociais; Adaptação à escola; Práticas de leitura e de escrita; Disciplinas que mais e menos gostava; Dificuldades de aprendizagem; Apoio nos trabalhos da escola; Projetos profissionais. |
| 3. Abandono Escolar | Motivos do abandono escolar; Apoio familiar no abandono escolar; Consequências em relação ao trabalho, vida pessoal e familiar. |
| 4. Percurso de Vida | Autocaracterização pessoal; Aprendizagem experiencial. |
| 5. Participação Cívica | Associativismo; Eleições; Manifestações; Voluntariado; Reciclagem; Participação na vida dos filhos; Tempos livres. |
| 6. Percurso Profissional | Entrada no mundo do trabalho; Tarefas desempenhadas; Dificuldades sentidas; Relação com os colegas; Satisfação com o trabalho atual. |
| 7. Percurso Formativo | Formações; Papel da formação em relação à atividade profissional. |
| 8. CNO da Associação In Loco | Inscrição no CNO; Expetativas iniciais; Conhecimento do processo RVCC. |
| 9. Opinião sobre o processo de RVCC | Dificuldades sentidas; Relação com a equipa técnico-pedagógica; Aspetos positivos; Aspetos negativos; Metodologia (autobiografia); Sessão de Júri de certificação; Melhorias sugeridas; Contributo do RVCC. |
| 10. Práticas de literacia quotidianas | Práticas de leitura; Práticas de escrita; Práticas informáticas (TIC). |
| 11. Mudanças decorrentes do RVCC | Mudanças pessoais; Mudanças sociais; Mudanças formativas; Mudanças profissionais. |
| 12. Perspetivas futuras | Projetos pessoais; Projetos familiares; Projetos formativos; Projetos profissionais. |

Fonte: Elaboração Própria

Através da tabela 5, é possível observar que a informação recolhida foi agrupada em doze categorias e respetivas subcategorias que podem variar consoante a categoria. A primeira categoria refere-se, de uma forma geral, à caracterização do percurso familiar dos sujeitos de investigação, compreendendo as seguintes subcategorias “recordações da infância”, “relações familiares” e “papel da família no percurso de vida”. A segunda categoria diz respeito ao percurso escolar e compreende as subcategorias referentes ao percurso escolar dos adultos, nomeadamente as “recordações da escola”, a “autoavaliação enquanto estudante”, as “relações sociais”, a “adaptação à escola”, as “práticas de leitura e de escrita”, as “disciplinas de que mais e menos gostava”, as “dificuldades de aprendizagem”, o “apoio nos trabalhos da escola” e os “projetos profissionais”. A terceira categoria prende-se com o abandono escolar e inclui como subcategorias “motivos do abandono escolar”, “apoio familiar no abandono escolar”, e “consequências em relação ao trabalho, vida pessoal e familiar”.

No que concerne ao percurso de vida dos adultos, considerou-se a “autocaraterização pessoal” e a “aprendizagem experiencial” dos mesmos como subcategorias. Quanto à participação cívica (quinta categoria), a mesma comporta como subcategorias o “associativismo”, as “eleições”, as “manifestações”, o “voluntariado”, a “reciclagem”, a “participação na vida dos filhos”, e os “tempos livres”. A sexta categoria indica o percurso profissional dos adultos e tem como subcategorias a “entrada no mundo do trabalho”, as “tarefas desempenhadas”, as “dificuldades sentidas”, a “relação com os colegas” e a “satisfação com o trabalho atual”. A sétima categoria consiste no percurso formativo e compreende apenas duas subcategorias: as “formações” e o “papel da formação em relação à atividade profissional. A oitava categoria prende-se com o CNO da Associação In Loco, comportando como subcategorias a “inscrição no CNO”, as “expetativas iniciais” e o “conhecimento do processo RVCC”. A nona categoria refere-se à opinião dos adultos relativamente ao processo de RVCC, tendo como subcategorias as seguintes: as “dificuldades sentidas”, a “relação com a equipa técnico-pedagógica”, os “aspetos positivos”, os “aspetos negativos”, a “metodologia (autobiografia)”, a “sessão de Júri de certificação”, as “melhorias sugeridas pelos adultos” e o “contributo do RVCC”. A décima categoria refere-se às práticas de literacia quotidiana e comporta como subcategorias as “práticas de leitura”, as “práticas de escrita” e as “práticas informáticas (TIC)”. A penúltima categoria, ou seja, as mudanças decorrentes do RVCC, inclui as seguintes categorias: as “mudanças pessoais”, as “mudanças sociais”,

as “mudanças formativas” e as “mudanças profissionais”. Por último, as perspetivas dos adultos abrangem como subcategorias os “projetos pessoais”, os “projetos familiares”, os “projetos formativos” e os “projetos profissionais”.

Para terminar o processo de tratamento dos dados recolhidos, procedeu-se à construção de uma grelha de análise de conteúdo⁶⁰ que reuniu, assim os dados obtidos através das observações das sessões de RVCC (diário de campo), das autobiografias e entrevistas aos quatro adultos e, por último, das entrevistas realizadas às duas técnicas do CNO. Em suma, a recolha de dados foi de natureza qualitativa, uma vez que utilizamos a observação direta (da qual resultou o diário de campo), as entrevistas (adultos e equipa técnico-pedagógica do CNO – TDE e Profissional de RVC) e a análise documental das autobiografias dos quatro sujeitos de investigação. O recurso a diferentes instrumentos de recolha de informação possibilitou a obtenção de diferentes tipos de dados, assim como o cruzamento de informação. Nesta linha de raciocínio, a aplicação de diferentes técnicas permitiu-nos um estudo mais aprofundado do fenómeno. De seguida, proceder-se-á à análise detalhada dos resultados obtidos através destes instrumentos de recolha de dados e, concludentemente, à discussão dos mesmos.

⁶⁰ Ver Anexo 13

PARTE III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Capítulo I

Apresentação e Discussão dos Resultados

Uma vez descrito o processo metodológico iremos apresentar e interpretar, neste capítulo, os resultados obtidos ao longo do processo de investigação. Nesta ordem de ideias, começaremos por analisar os dados provenientes das observações (diário de campo), das autobiografias dos quatro adultos que se encontram a frequentar o processo de RVCC e das entrevistas quer aos adultos quer aos dois elementos da equipa técnico-pedagógica do CNO da Associação In Loco, nomeadamente a Técnica de Diagnóstico e de Encaminhamento (TDE) e a Profissional de RVC. Uma vez que no capítulo anterior foram identificados alguns elementos biográficos dos entrevistados, apresentaremos, de seguida e de forma estruturada, a análise de outros elementos relacionados com as experiências de vida dos adultos com o intuito de identificarmos e caracterizarmos as suas práticas de literacia no quotidiano.

1. Percurso familiar

Tendo em conta o importante papel desempenhado pela família nos nossos percursos de vida, pretendeu-se conhecer o contexto familiar dos adultos, mais especificamente, tentámos compreender as recordações de infância e as relações familiares. E, por último, quais as perceções dos adultos relativamente ao papel que a família desempenhou e que ainda desempenha nos seus percursos de vida.

1.1 Recordações da infância

Analisando de uma forma geral as respostas dos entrevistados, os quatro sujeitos de investigação mencionam que tiveram uma boa infância. Destacam, assim, as brincadeiras e as atividades lúdicas e desportivas com os seus irmãos e amigos. João refere que vivia num meio pequeno (Franqueada) no concelho de Loulé com os seus pais e os seus três irmãos. Menciona que cantavam, muitas vezes, “*as janeiras de porta em porta [dos vizinhos] (...) para receberem doces, filhoses, chocolates e essas coisas assim*”. Recordava-se que faziam rifas com xicaras e copos de sumo para ganhar dinheiro e comprar reбуçados, entre outros doces. Relativamente às férias que o marcaram, João menciona “*(...) três meses na Suíça. Promessa de madrinha, se passasse o ano lectivo*

*do quinto para o sexto ano.” Segundo João, este convite foi um incentivo para estudar e, ao mesmo tempo, um bônus por passar de ano lectivo. Realça ainda que quando tinha treze ou catorze anos, ocupava os seus tempos livres a ajudar o seu pai na distribuição de cerveja. Para o entrevistado, esta experiência foi muito boa e “*benéfica por causa do inglês e [também] por causa da condução*”.*

Proveniente de uma família humilde, Helena morou em Estoi com os seus pais e o seu irmão mais novo. A sua infância caracteriza-se pelas brincadeiras com o seu irmão e vizinhos, em que contavam “*histórias, anedotas, [brincavam] todos no tanque (...) era giro, era a nossa piscina.*” Com muitas saudades da sua infância, a entrevistada conta que cresceu com “*muita liberdade*” pois morava no campo. Contudo, relembra que, na altura, não gostava de morar fora da cidade de Faro. Nos seus tempos livres, Helena via televisão e destaca alguns desenhos animados que a marcaram enquanto era criança (Heide, Marco Pólo, Abelha Maia, entre outros).

Mário caracteriza a sua infância na Venezuela como excelente. Enquanto criança, Mário participou em diversas atividades extradesportivas, como por exemplo, equitação, basebol e natação. A existência de parques lúdicos perto da sua casa contribuiu para muitos momentos, tais como: “*(...) andávamos de bicicleta, jogávamos basebol e íamos, muitas vezes, ao cinema.*” No entanto, realça o “problema” da insegurança vivido na Venezuela. Relembra que existiam muitos assaltos e que, por isso, “*(...) tinham que estar sempre atentos e ter muito cuidado, e as ruas não eram seguras.*” Confessa também que foi difícil adaptar-se a viver numa casa com grades. Devido ao contexto de criminalidade em que cresceu na Venezuela, Mário refere que aprendeu a valorizar a vida e as relações humanas.

Recordando-se da sua infância, Sofia refere que morava numa vivenda perto da Praia de Faro. Tendo uma infância muito boa, destaca que teve muitas brincadeiras e que “*cresceu muito feliz.*” Acrescenta que os seus pais sempre se preocuparam para que “*nunca lhe faltasse nada.*” Relembra que os seus pais sempre lhe prepararam festas de aniversários para comemorar com os seus amigos da escola. Recorda-se que estas festas eram muito engraçadas. Outro exemplo prende-se com o Natal e a presença de todos os familiares. Descreve que sempre teve um grande fascínio por atividades que, na sua opinião, “*exigiam*” muito de si. Durante muitos anos, Sofia foi bailarina praticante de ballet mas, infelizmente, surgiu-lhe um problema no pé. Após abandonar o ballet, dedicou-se ao ténis e foi jogadora da Federação Nacional de Ténis quase doze ou treze

anos. Mas, novamente lhe surgiu um problema na mão e teve que abandonar esta atividade desportiva. Tal como Mário, Sofia defende que a participação em atividades lúdicas e desportivas teve um impacto positivo na sua vida. É, deste modo, evidente a valorização da experiência neste processo de aprendizagem.

1.2 Relações familiares

As relações familiares são, no fundo, um importante contexto de formação, uma vez que permitem a aprendizagem de valores e crenças. Quanto às relações familiares, os sujeitos entrevistados não são unânimes. Apenas dois sujeitos (João e Mário) referem ter boas relações com os seus pais e irmãos. Importa referir que todos os adultos têm irmãos. João refere que é o filho mais velho e que a sua relação com os seus três irmãos “*sempre foi boa, sem problemas nenhuns*”. Acrescenta ainda que o seu pai nunca o castigou e que essa tarefa era da sua mãe porque “*passava mais tempo em casa*”.

As boas relações familiares são uma constante que trespassa todo o discurso de Mário, que por sua vez, afirma “*gosto dos meus pais, amo os meus pais, estimo os meus pais, foram eles que me criaram, foram eles que me deram tudo.*” É, deste modo, evidente a permuta de afetos na sua família. Tendo dois irmãos, Mário refere que existe uma relação muito bonita entre os três, onde é visível a entreatada e a proteção. Refere que, curiosamente, ele e o seu irmão nasceram “*no mesmo dia e no mesmo mês e [têm] dois anos de diferença.*”

Por outro lado, Helena e Sofia referem ter uma relação “complicada” com alguns dos seus familiares. Helena afirma que herdou a personalidade do seu pai e, por isso, sempre teve uma relação muito boa com ele. No entanto, refere que com a sua mãe, teve uma relação conturbada. Admite, portanto, que ela e a mãe eram “*um bocadinho incompatíveis. Chocávamos um bocadinho porque a minha mãe era muito conservadora e simples.*” Justifica que, a seu ver, a sua mãe tinha uma personalidade muito diferente da sua ao ser “*mais fria e mais desligada.*” Com o seu irmão mais novo tem uma relação de amor, carinho e amizade.

Ainda no âmbito das relações familiares, Sofia refere que sempre teve um bom relacionamento com os seus pais. Quanto à sua irmã mais velha, fruto do primeiro casamento do seu pai, nunca teve uma “*grande relação.*” Admite que nunca se deu bem com a sua irmã devido a conflitos familiares.

Posto isto, importa afirmar que as relações que estabelecemos com os nossos familiares são importantes, uma vez que contribuem para a nossa maneira de ser e, também, para o desenvolvimento de uma aprendizagem relacional.

1.3 Papel da família no percurso de vida

Constituindo-se como um contexto privilegiado para a aquisição de competências sociais e culturais questionámos os adultos quanto ao papel da família nos seus percursos de vida. Todos os adultos entrevistados partilham a mesma opinião quanto à importância da família nos seus percursos de vida. Destacam, deste modo, o apoio, o acompanhamento e a preocupação dos seus pais relativamente às suas vidas (João e Mário). João menciona que nunca sentiu falta de apoio e de acompanhamento por parte dos seus pais, pois estes sempre se preocuparam com a sua vida. Refere, também, que vê esta preocupação de uma maneira diferente daquela que via na sua infância e adolescência.

Helena revela que não se apoiava muito na sua mãe devido à sua personalidade conservadora. Acredita que a sua mãe era assim, porque tinha “*passado*” por muitas dificuldades e, por isso, tinha uma perspetiva diferente da vida. No entanto, Helena reconhece que hoje é uma pessoa “*poupada*” devido aos valores transmitidos pela sua mãe. Na realidade, ela revela que cresceu a ouvir a sua mãe a dizer “*poupa, que a gente não sabe o dia de amanhã. Tens que saber poupar, não gastes tanto.*” Como valores transmitidos pelos seus pais, destaca a simplicidade, a humildade, a honestidade e o respeito pelo próximo.

Considerando como “*principal*” o papel da família na sua vida, Mário refere que “*nós sem família, não somos nada.*” Acrescenta que os seus pais foram sempre os seus “*guias*” porque lhe transmitiram valores sociais, culturais e familiares. Explica que “*se não fossem os meus pais, não era o homem que sou*” pois fizeram muitos esforços para lhe dar tudo o que era possível.

Bastante apoiada pelos seus pais, Sofia refere que transmite os mesmos valores à sua filha. Contudo, não concorda com a decisão que os seus pais tomaram em colocá-la num colégio particular. Considera um “*erro meter os miúdos num colégio particular [porque este] não os motiva a estudar, não os ensina a estudar e empurra.*” Defende que ao passar para uma escola pública, notou uma grande diferença, mas manteve-se. Acrescenta ainda o incentivo dos seus pais em tentar compreender e conhecer a cultura

geral através da leitura, como se pode verificar no seu discurso, “(...) *o meu pai sempre me explicou tudo à minha volta. Ou seja, notícias na televisão.*”

No decorrer das entrevistas, denota-se que o papel desempenhado pela família em termos de valores é extremamente importante. A valorização da família por parte dos adultos é corroborada por outros estudos, como por exemplo (Leandro & Leandro, 2004). Valores como a sabedoria, a humildade, o conhecimento, o respeito pelo próximo e a consciência da realidade foram transmitidos a estes adultos pelas suas famílias.

2. Percurso escolar dos adultos

Tal como a família, a escola desempenha um papel importante na educação dos indivíduos. Representa, portanto, um contexto principal para a aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo. Neste sentido, é importante tentar compreender a forma como os adultos percecionam as aprendizagens realizadas nos seus percursos escolares. Para tal questionámos os adultos relativamente às suas recordações da escola; à autoavaliação dos adultos enquanto estudantes; às relações sociais (professores e colegas); à adaptação à escola; às práticas de leitura e de escrita na escola; às disciplinas de que mais gostavam e às disciplinas de que menos gostavam; às dificuldades de aprendizagem bem como ao apoio na realização dos trabalhos de casa. E, por último, quais os projetos profissionais que os nossos adultos idealizam.

2.1 Recordações da escola

No âmbito das recordações da escola, João refere que esteve um ano a morar no Alentejo com a sua avó e que fez lá a primeira classe. Posteriormente, concluiu a quarta classe na escola da Goldra em Loulé e depois, mudou novamente de escola quando entrou no quinto ano.

Helena menciona que guarda boas recordações. Ao relembrar a escola, Helena conta que era uma criança um “*bocadinho tímida e bem comportada*”, dado que nunca levou reguadas.

Quando questionado sobre o seu percurso escolar, Mário diz-nos, prontamente, “*foi bastante positivo*” pois frequentou um colégio privado na Venezuela, que tinha educação Luso Venezuela em castelhano e português. Era um semi-interno, mas defende que tinha uma diversidade de atividades curriculares e extracurriculares. Revela

ainda que começou a “*adquirir competências na linguagem e comunicação, a fazer os meus trabalhos em duas línguas, a castelhana e o português e levava os trabalhos para ter a ajuda dos meus pais*” (Autobiografia Mário). No entanto, Mário recorda, com tristeza, que “*quando viemos para cá, não existia nada. Foi uma grande desilusão*”, pois aqui não tinham as mesmas condições a que estava habituado na Venezuela.

Tal como vimos anteriormente, Sofia também frequentou um colégio particular e tem boas recordações quer da sua professora quer dos seus colegas. Comenta que o colégio tinha a tradição de realizar festas todos os anos lectivos para entregar medalhas aos melhores alunos. Orgulhosa de si, refere que tem algumas medalhas de melhor aluna e “*uma salva de prata do fim do 6º ano por ser a aluna mais antiga do Colégio Algarve.*”

Em suma, as recordações que cada adulto guarda da escola são positivas, à exceção de Mário. De uma forma geral, todos acreditam que a escola desempenhou um papel fundamental nas suas vidas. Destaca-se ainda que alguns adultos mudaram de escolas durante os seus percursos escolares (João e Mário).

2.2 Autoavaliação dos adultos enquanto estudantes

Enquanto estudante, João revela que era muito prático e que nunca teve problemas disciplinares. Destaca que estudar era uma questão de estar atento nas aulas e tirar apontamentos. Quando chegava a casa das aulas, passava “*os sumários e as matérias discutidas na aula para os respetivos cadernos ou livros.*” E as notas “*sempre foram suficientes para passar.*” Menciona, também, até à quarta classe era um dos melhores alunos a matemática e a português. Refere que durante o primeiro e o segundo período escolar do ciclo tinha algumas negativas, no entanto, terminava o terceiro período com apenas uma negativa que era a matemática.

Tal como vimos anteriormente, Sofia era uma aluna de notas muito boas, chegando a receber medalhas pelo seu aproveitamento. A entrevistada admite que bastava estar com atenção nas aulas e aprendia facilmente. Contudo, sempre foi muito faladora nas aulas. E recorda-se que, quando andava no liceu, alguns professores comentavam que não percebiam como Sofia estava constantemente a falar nas aulas e que depois chegava aos testes e “*fazia testes brilhantes.*” Refere ainda que, durante o seu percurso escolar, sempre foi muito educada e que nunca faltou ao respeito aos professores. Defende que esses foram alguns dos valores transmitidos pelos seus pais.

Helena considerava-se uma aluna razoável, mas que se destacava em Educação Física e Educação Visual. Confessa que tinha boas notas nestas disciplinas porque se interessava por estas áreas. Tal como Helena, Mário também era um aluno razoável que tinha sempre “cincos” a Educação Física.

De uma forma geral, os quatro sujeitos da investigação caracterizam-se como bons alunos, atentos nas aulas, bem comportados.

2.3 Relações sociais

Ao recordar-se da sua professora da escola primária, João refere que não havia castigos nem reguadas naquele tempo. Realça a atenção e a preocupação dos professores de matemática “*que sempre tentaram ajudar*”. Em relação aos seus colegas de escola, costuma encontrar-se com eles num café.

Tal como João, Helena refere que a professora da escola primária a marcou de uma forma positiva. Helena relembra ainda os momentos de convívio vividos com os seus colegas de escola, afirmando que “*à quarta-feira à tarde, não tínhamos aulas e então íamos para a discoteca (...) era as matinés.*” Conta que, curiosamente tem reencontrado muitos colegas da escola através do *facebook*. E que fala, muitas vezes, com eles através desta rede social. Esta capacidade de comunicar com os colegas é, no fundo, uma competência de cidadania. Através da comunicação, é possível adquirir e desenvolver conhecimentos e competências.

Mário comenta que ainda se lembra da sua primeira professora que era de nacionalidade portuguesa. Quando questionado sobre as relações sociais, Mário realça a amizade com os seus colegas de escola e amigos. Explica que aprendeu a ser humilde e a respeitar as pessoas. No âmbito das relações sociais, Sofia afirma que continua a manter contacto com a sua professora da escola primária, pois esta é atualmente a diretora da escola da sua filha. Acrescenta ainda que tinha um ambiente saudável com os seus colegas da escola. Este ambiente saudável representa o convívio social e a união com os seus colegas e amigos. No discurso de Sofia, “*éramos super unidos íamos para todo o lado. Considerávamo-nos quase como irmãos e ainda hoje temos lidação.*”

Quanto às relações sociais na escola, os quatro sujeitos são unânimes relativamente aos professores. Defendem, portanto, que sempre desenvolveram boas relações com os seus professores e colegas de escola. Esta relação entre professores e alunos é fundamental para o sucesso escolar dos alunos.

2.4 Adaptação à escola

Quanto à adaptação em termos escolares, João refere que a mudança de escolas durante o seu percurso escolar se refletiu nos seus estudos “(...) a escola primária era situada fora da cidade e comecei a frequentar a cidade sozinho (...) as ruas, as pessoas eram diferentes (...)”. Neste sentido, a adaptação à escola pode ser determinante e influenciar os percursos escolares destes adultos.

Mário menciona que foi fácil adaptar-se à escola quando estava na Venezuela, mas que aqui em Portugal foi mais complicado. As reguadas, na sua opinião, eram uma maneira muito negativa de ensinar as crianças. No decorrer da entrevista, Sofia refere que se adaptou bem ao colégio particular e que sempre gostou de ir para a escola. Contudo, notou um “*grande choque*” quando passou para uma escola pública.

Apesar de se considerar uma estudante tímida e envergonhada, Helena menciona que se adaptou bem à escola. Ou seja, enquanto que para uns a adaptação originou alguns problemas, para outros, como é o caso de Helena fez-se com relativa facilidade.

Em síntese, três dos entrevistados – João, Mário e Sofia - mencionam a mudança de escola durante o seu percurso escolar, tal como vimos anteriormente. Esta mudança, por sua vez, contribuiu para “penosa” integração na escola. Na realidade, os entrevistados caracterizam esta mudança de escola como uma mudança complicada nas suas vidas, uma vez que esta implica conhecer novos colegas, professores, disciplinas, entre outros.

Quer isto dizer que a falta de adaptação à escola pode constituir-se um obstáculo à aprendizagem e à integração escolar.

2.5 Práticas de leitura na escola

No âmbito das práticas de leitura, João não se dedicava muito à leitura porque preferia fazer outras coisas. Esta situação revela o desinteresse pela leitura demonstrado por este entrevistado. Tal como afirma Santos (1990), nos últimos anos, tem-se vindo a destacar um baixo interesse pelos livros por parte dos jovens. De facto, a intensificação da prática de leitura varia em função do capital escolar, ou seja, à medida que aumenta o grau de escolaridade dos jovens, a prática de leitura torna-se mais comum (Gomes, 2003). Helena refere que gostava muito de ler e que tinha por hábito requisitar livros na “biblioteca ambulante” que ia à sua freguesia. Nas suas palavras, “*era uma carrinha com um velhote já de idade e depois a gente escolhia os livrinhos, tinha livros de*

animais e era uma grande variedade de livros.” Considera esta iniciativa bastante educativa pois, na altura, era possível aprender-se muito através da leitura. Aponta algumas obras literárias (poéticas e românticas) que são de leitura obrigatória na estrutura curricular da disciplina de Língua Portuguesa, nomeadamente os Lusíadas, Amor de Perdição e os Maias. Recorda-se que nos intervalos das aulas, ela e uma amiga liam os signos através da revista *“Maria e aquilo era muito engraçado.”*

Existindo um grande incentivo à leitura na Venezuela, Mário refere que lia bastante. Quando veio para Portugal, notou que *“não há um estímulo de continuar a ler, de ir a uma livraria e comprar um livro, não há o estímulo de vamos comprar isso.”* É evidente no discurso deste entrevistado que a leitura não é incentivada ou promovida nas escolas, com o intuito de despertar os alunos para a leitura, para a reflexão e, conseqüentemente, a aprendizagem. Considerando-se como preguiçosa na leitura, Sofia destaca que sempre gostou de livros sobre animais. E, então, *“mais depressa [se] agarrava a um livro com figuras ou fotografias mesmo de animais e tentava perceber o que era do que esses livros infantis.”* Apesar de ter a coleção completa dos livros da Anita, o seu interesse sempre foi por livros de animais. Desde pequena, Sofia menciona que sempre gostou de poemas e, por isso, leu os “Lusíadas” de iniciativa própria. Confessa que “gostou muito” e que esse livro a marcou. Aponta o livro “As Palavras que nunca te direi” como outro dos livros que a marcou na sua vida.

Em suma, os quatro adultos revelam que não tinham dificuldades na leitura. No entanto, a dedicação a esta prática social não é igual para os quatro entrevistados, pois a maioria dos adultos, à exceção de João, revelam que liam durante o seu percurso escolar.

2.6 Práticas de escrita na escola

Relativamente às práticas de escrita, João apresenta como exemplos desta prática sociocultural os ditados e as composições; referindo que *“(...) gostava de tudo, era criativo. Inventava coisas, e era aquilo que a professora queria ouvir ou queria ler.”* Helena relembra que, durante o seu percurso escolar, teve um diário, escrevia cartas às amigas nas férias e postais aos namorados. Recorda-se que *“quando o carteiro [lhe] trazia uma carta, era uma alegria.”* Referindo que gostava mais de escrever do que ler, a entrevistada, às vezes, lê as cartas que escrevia quando tinha 11 anos. E, segundo a mesma, *“já aplicava umas palavras assim mais elaboradas.”*

Mário considera que a escrita não era uma prática comum do seu dia-a-dia. Sofia, por sua vez, refere que escrevia todos os dias, pois

tinha um caderninho e comprava, religiosamente, no início do ano e todos os dias à noite, era raro o dia em que não escrevia o meu dia, as minhas coisas, pensamentos, reflexões, tudo o que se passava comigo escrevia.

Indica também que tinha o hábito de escrever cartas a uma prima que vivia na Figueira da Foz “*até há bem pouco tempo.*” Para além das cartas, Sofia adorava escrever “*aqueles bilhetinhos*” que as crianças faziam para entregar aos pais.

Apenas três dos adultos revelam que gostavam muito de escrever. João, Helena e Sofia apontam as cartas para os amigos e familiares, os diários e os recados como algumas das suas práticas de escrita durante a escola. Estes exemplos demonstram as práticas comuns durante a fase da adolescência. Desempenham, de igual modo, um papel importante na construção da identidade dos sujeitos.

2.7 Disciplinas de que mais gostava

Relativamente às disciplinas de que mais gostavam enquanto eram estudantes, João aponta a História, a Geografia e o Inglês. O seu interesse pelo inglês surgiu quando andava na escola primária devido à amizade com os seus vizinhos ingleses que lhe ensinaram a língua.

Helena menciona que gostava de Educação Visual e que “*tinha sempre cinco (...)* adorava desenhar e de copiar um objeto qualquer. *Lembro-me de fazer um desenho [do cabo das tormentas] que ganhou um prémio.*” Lamentando não ter seguido arquitetura ou educação física, Helena sublinha que era muito boa aluna nessas disciplinas.

O entrevistado Mário aponta a educação física como a disciplina que mais gostava durante o seu percurso escolar. Refere que “*sempre [foi] um ‘às’ no desporto na escola, era sempre cinco.*” As disciplinas identificadas por Sofia como as suas preferidas eram Português, Ciências da Natureza, Filosofia e Psicologia. Destaca as ciências da natureza devido ao seu interesse e gosto de “*aprender aquilo tudo*” sobre os animais.

Neste sentido, os quatro adultos entrevistados estão de acordo ao apontar o Português como uma das disciplinas de que mais gostavam na escola. As entrevistadas Helena e Sofia apontam as Ciências da Natureza como uma das disciplinas de que mais

gostavam. O desporto surge, de igual modo, como uma disciplina preferida para Helena e Mário.

2.8 Disciplinas de que menos gostava

Em termos de disciplinas de que menos gostavam, João refere a matemática. De acordo com o discurso de João “(...) *a partir do sexto ano nunca mais dei conta da matemática. Era diferente.*” Sendo um ano exigente ao nível da matemática, o entrevistado menciona que, na altura, “*era quando se começava a trabalhar com equações e coisas assim.*” Admite que não prestava muita atenção e dedicação à matemática, perdendo o interesse pela disciplina. Hoje ao olhar para o passado, refere que “(...) *a culpa talvez nem fosse tanto da matemática, fosse mais [sua].*”

Helena, por sua vez, diz-nos que a matemática era “*uma tortura completa.*” Apontando também a língua estrangeira inglesa como uma das disciplinas que menos gostava, a entrevistada justifica que tal deve-se ao facto da professora não ser a mais indicada para lecionar essa disciplina. Lamenta que isso tenha acontecido, pois não lhe foram transmitidas as bases da disciplina o que contribuiu para um “*descargo total.*”

Tal como os entrevistados anteriores, Mário aponta a matemática como a disciplina que menos gostava. Sofia, por sua vez, não considerava a matemática como uma disciplina difícil, mas que se tornou preguiçosa e acabou por perder a motivação. Confessa que um dos seus professores de matemática “*insistia muito que a matemática era o português. Que [os alunos] não liam as perguntas como deve de ser para fazer como ele queria e, [por isso], faziam tudo ao contrário.*” Justifica que ninguém gostava daquele professor, porque o senhor era terrível. Para além da matemática, Sofia aponta ainda a disciplina de química como outra das disciplinas de que menos gostava. Explica que pode ser essencial, mas não para a sua vida.

De uma forma geral, todos os entrevistados partilham da mesma opinião quanto à matemática, na medida em que revelam ter consciência da importância desta disciplina nos seus percursos escolares bem como a dedicação que deveriam ter dado à mesma.

2.9 Dificuldades de aprendizagem

Analisámos as dificuldades de aprendizagem apontadas pelos entrevistados com o intuito de conhecer as mesmas. João aponta a mudança de escola e, por conseguinte, a mudança do método de ensino. Justifica que quando veio do Alentejo para a escola de

Loulé, notou “*um pouco de dificuldade porque o método de ensino era diferente*” e que estava um “*bocado atrasado*” na leitura. Mas depois conseguiu adaptar-se e acabou por fazer a “*primeira classe e a segunda classe quase em simultâneo aqui no Algarve.*” Em termos de dificuldades de aprendizagem, Helena conta-nos que reprovou quando andava na segunda classe por “*preguiça*” e no oitavo ano devido à “*turma, namoricos [e] companhias*”. Explica que, durante o seu percurso escolar, sentiu dificuldades na matemática e na físico-química. Como sentia dificuldades e não compreendia a matéria, Helena não ia às aulas e acabou por reprovar com quatro negativas.

Quando estava no quinto ano, Mário refere que foi perdendo o gosto por estudar devido ao método de ensino e ao facto de ter sido colocado numa “*turma de repetentes (...) uma turma bastante complicada, bastante indisciplinada, o que me fez também alterar um pouco do meu comportamento escolar (...) acabei por chumbar por faltas.*” Acrescenta que como não se sentia bem na escola, ia todos os dias para a praia ver os pescadores. Sofia diz-nos que reprovou no 11º ano devido à “*parvoíce, à loucura de já ter determinada idade [e] idas ao café.*” Apesar de continuar com as mesmas notas, menciona que os professores não lhe deram positiva. Admite que foi um ano complicado porque os seus colegas passaram de ano e ela sentiu-se sozinha. Aliado a esta situação, surge o divórcio dos pais.

Em jeito de síntese, todos os entrevistados referem que se encontravam desmotivados com a escola. Parece plausível que este desinteresse escolar estivesse relacionado com algumas dificuldades de aprendizagens em algumas áreas, nomeadamente a matemática e a físico-química. A matemática surge como a disciplina que mais exige atenção e dedicação. Esta desmotivação escolar conduziu, por sua vez, à reprovação por faltas dos entrevistados. Para além desta dificuldade, João e Mário apontam o método de ensino diferente de escola para escola como uma das principais dificuldades de aprendizagem.

2.10 Apoio nos trabalhos da escola

Os trabalhos para casa consistem numa prática/tarefa escolar que ocupam um papel preponderante no dia-a-dia dos alunos. Neste sentido, questionámos os nossos sujeitos com o objetivo de perceber se os mesmos tinham ou não apoio na realização dos trabalhos da escola. Em termos de apoio na realização dos trabalhos da escola, as respostas dos quatro entrevistados não são unânimes. Na realidade, João revela que não tinha apoio nos trabalhos de casa, justificando que não necessitava de apoio pois estava

atento nas aulas e isso era o suficiente para passar. Sofia justifica, de igual modo, que não tinha apoio, porque não necessitava de estudar para ter boas notas. Defendendo que “*sempre tive muita facilidade*” na escola, Sofia realça que, curiosamente, o seu pai guarda até hoje todas as suas fichas, cadernos e livros da escola.

Até à quarta classe, Helena contou com o apoio da mãe nos trabalhos de escola de matemática e “*principalmente na tabuada.*” Importa salientar que a escolaridade da sua mãe era a quarta classe. E que mesmo assim, fazia questão em ajudar e incentivar a sua filha na matemática. Também Mário destaca o apoio e o incentivo dos seus pais na realização dos trabalhos da escola. Durante a entrevista, Mário refere que os seus pais sempre lhe ensinaram que depois da escola fazia-se, em primeiro lugar, os trabalhos de casa e, depois, é que iria brincar com os seus irmãos. Os seus pais sempre encorajaram a si e aos seus irmãos para estudarem e aproveitarem a “*oportunidade de estudar num bom colégio e para aprendermos com sucesso tudo o que estava ao nosso alcance*” (*Autobiografia Mário*).

Os trabalhos de casa são considerados como “instrumentos” indispensáveis para a aprendizagem dos alunos, uma vez que envolvem a escola e a família. Estas práticas de acompanhamento nos trabalhos de casa são exemplos do desenvolvimento de uma literacia em contexto familiar. No caso de João, Helena e Mário pensamos que os níveis de escolaridade dos pais podem exercer uma significativa influência na educação destes adultos.

2.11 Projetos profissionais

Em termos de projetos profissionais futuros, importa mencionar que somente João admite que não idealizava nenhuma profissão. Quer isto dizer, que este entrevistado quando estava na escola não tinha expectativas profissionais. Helena conta-nos que, inicialmente desejava seguir Educação Física ou Educação Visual pois enquanto andava na escola adorava estas áreas. Mais tarde, surgiu o gosto pelos papéis e pelo computador, contribuiu para o seu interesse na área do secretariado e da contabilidade. Comenta ainda que, se fosse hoje, teria enveredado para outras áreas como a Psicologia ou a Sociologia, “*se tivesse tido mais apoio e incentivo familiar nesse sentido, de ter tido ali outro encaminhamento.*”

Mário, por sua vez, sempre desejou seguir enfermagem. Importa referir que ainda hoje, Mário pretende concretizar este sonho porque esta área sempre o “*chamou à*

atenção.” Sofia diz-nos, na sua autobiografia, que “(...) *como quase todas as crianças, queria ser professora, mas com o passar dos anos esse sonho foi mudando, passando a veterinária e até em psicóloga.*” No momento da entrevista Sofia justifica que sempre gostou de animais e, por isso, o seu interesse pela área de veterinária. O interesse pela psicologia surgiu, mais tarde, quando teve aulas de psicologia na escola.

De uma forma geral, os projetos profissionais dos entrevistados prendiam-se com as seguintes áreas: secretariado, contabilidade, enfermagem, veterinária e psicologia.

3. Abandono Escolar

Tendo em consideração a problemática do abandono escolar, torna-se crucial identificar e compreender os motivos que terão contribuído para a interrupção dos estudos. Sendo uma decisão importante, o abandono escolar pode condicionar a vida futura dos indivíduos.

3.1 Motivos do abandono escolar

Ao analisarmos os motivos que levaram os nossos entrevistados a abandonar a escola, verificamos que são vários os motivos. Em primeiro lugar, João refere que abandonou a escola, quando andava no oitavo ano, porque “*tinha que [se] levantar cedo*”, pois acordava por volta das seis horas e tinha que apanhar o autocarro que a Câmara Municipal disponibilizava. Contudo, só tinha aulas às oito e meia da manhã. Como tinha que esperar uma hora para ter aulas, João refere “*aborrecia-me mesmo de ir à escola*”. Para além desta situação, João menciona que tinha por hábito frequentar as piscinas e, por isso, estava “*tapado de faltas a português e faltava uma falta a inglês para ficar tapado também (...) e depois acabei por chumbar o ano por faltas.*” Sublinha ainda que costumava apontar as suas faltas num caderno para ter “*tudo controlado*”. Quando tinha dezoito anos, Helena encontrava-se no 10º ano e tomou a decisão de abandonar os estudos porque queria a sua independência. Admite que ainda andou a estudar uns meses à noite, mas era muito cansativo conciliar o estágio com a escola.

No discurso de Mário, é possível observar a desilusão com o sistema educativo português como um dos motivos que o levou a abandonar a escola. O seguinte excerto é elucidativo desta afirmação:

(...) quando eu vim para cá, tentei retomar os meus estudos e não me deram equivalências de nada. (...) eu estava com 16 anos, já no 8º ano e vim para aqui, para cá para a 3ª classe. E foi a desilusão. Era um matulão, no meio de crianças.

Desiludido com a escola, Mário decidiu abandonar a escola e começar a trabalhar. Quando estava no 12º ano, Sofia decide abandonar a escola, tinha dezassete anos. Aponta o divórcio dos pais e, conseqüentemente, problemas de saúde como os motivos que contribuíram para o abandono escolar. Refere que o divórcio dos seus pais foi “*um balde de água fria*” na sua vida. Confessa que foi difícil entender esta decisão dos seus pais porque, de um momento para o outro, decidem se divorciar. Acrescenta ainda na sua autobiografia que a sua

(...) cabeça estava sempre longe dos estudos e da escola. Os meus pais começaram a ter problemas em casa e no casamento e eu não consegui separar as situações [foi] uma experiência muito dolorosa. A situação chegou a um ponto tão ruim e doloroso que tive uma depressão nervosa, a qual tive que tratar através de antidepressivos.

Neste sentido, a questões de índole familiar (o divórcio dos pais, por exemplo) constituíram um motivo de interrupção dos estudos.

Em suma, como principais motivos que justifiquem o abandono escolar são mencionados a desmotivação escolar, o desejo de independência económica face ao agregado familiar, o ingresso no mercado de trabalho. Esta ideia foi corroborada por autores como Benavente et al. (1994) que referem que o abandono escolar surge como um acontecimento desejado pois os adultos não se sentem “felizes” na escola e ambicionam ingressar no mundo do trabalho.

3.2 Apoio familiar no abandono escolar

Quanto ao apoio familiar prestado na decisão de abandono escolar, João revela que a sua família e principalmente os seus pais sempre o incentivaram para estudar. Mas, quando tomou a decisão de abandonar a escola, os seus pais disseram-lhe “*se queres sair, não podemos fazer nada para te obrigar. Mas não vais levar a boa vida, vais trabalhar*”. Mostrando-se consciente e decidido, João concordou com a decisão dos seus pais. À semelhança de João, Helena recebeu a mesma resposta dos seus pais

quando lhes comunicou a sua decisão de abandonar os estudos. O seguinte excerto é elucidativo desta afirmação “(...) a minha mãe disse-me “não devias sair da escola, devias continuar. Mas, pronto, queres ir trabalhar, tu é que sabes.”

Importa referir que as famílias ficaram magoadas com a decisão mas que acabaram por concordar e apoiar a decisão dos seus filhos. O discurso de Mário ilustra esta situação: “Magoei-os, e ficou tudo magoado. Foi uma parte que custou, mas viram o meu lado, respeitaram o meu lado. Portugal não acreditou nas nossas competências adquiridas ao longo destes anos num outro país.”

Sofia, de igual modo, revela que os seus pais reagiram “*terrivelmente mal*” à sua decisão de abandonar a escola, pois o seu pai “*queria que pelo menos o décimo segundo eu tivesse terminado*”.

Os quatro entrevistados revelam que sempre foram incentivados a estudar e a prosseguir os estudos. Verifica-se, portanto, uma preocupação por parte da família quanto ao nível escolar dos filhos.

3.3. Consequências em relação ao trabalho, vida pessoal e familiar

Relativamente à questão “Se fosse hoje, tomaria a mesma decisão?”, João afirma que, continuava os estudos, tentava “*arranjar forças*” e empenhava-se com esforço e dedicação nos estudos. De acordo com o seu discurso “*continuava com a matemática até ao 9ºano e depois optava por seguir um caminho que não tivesse a matemática. (...) ou teria ido para línguas e como gosto de línguas, já não seria problema*”. Helena revela que não está arrependida porque o seu objetivo era trabalhar e que, naquela altura, “*o fator 12º ano não era muito destacado*”. Mas, por outro lado, acha que devia ter concluído o 12º ano porque, hoje em dia, é muito importante.

Também, Mário refere que não está arrependido de ter abandonado a escola, porque o ensino português não acreditou na sua “*sapiência da Venezuela*.” E além disso, o facto de o colocarem na terceira classe quando era um “*matulão no meio dos miúdos*.” No entanto, Mário refere, na sua autobiografia, que “*(...) quando somos novos não sabemos dar valor às oportunidades que temos e as deixamos fugir, agora já com outra maturidade é que tenho noção do que poderia ter feito (...)*.” Sofia lamenta não ter tido forças para superar o divórcio dos seus pais pois, provavelmente, teria entrado na Universidade ou “*teria, pelo menos, terminado o 12º ano*.” Acrescenta que “*é ridículo estar a fazer o processo de RVCC*” porque ao contrário dos [seus] colegas não

precisava de estudar, bastava estar com atenção nas aulas e aprendia facilmente.” Anos mais tarde, Sofia ponderou regressar à escola para terminar o 12º ano, mas a matéria e os livros já tinham mudado. Decidiu, então, adiar esse seu sonho. Apesar de considerar que a escola proporciona experiências e saberes, Sofia reconhece que depois começou a trabalhar e, conseqüentemente, conquistou a sua independência económica.

Contudo, os quatro entrevistados referem que se fosse hoje, já não tomavam a mesma decisão, pelo contrário, terminavam a escolaridade obrigatória. Tal facto revela a importância que os adultos atribuem, hoje, à formação escolar nas suas vidas profissionais. De acordo com Ávila (2005), os adultos lamentam o facto de terem abandonado precocemente a escola e têm consciência de que se o não tivessem feito, as suas vidas, hoje, poderiam ser diferentes. No que concerne às conseqüências do abandono da escola no percurso pessoal, familiar e profissional dos entrevistados, Helena, Mário e Sofia referem que o facto de não terem completado a escolaridade mínima obrigatória (12º ano) os condicionou nas suas vidas profissionais. Por exemplo, Sofia refere que já perdeu bons empregos por não ter o 12º ano. Na realidade, o facto de não terem a escolaridade obrigatória limitou-os na procura de emprego, alcançando empregos pouco qualificados. Por outras palavras, todos os entrevistados têm consciência da importância da escolaridade mínima obrigatória em termos profissionais.

4. Percurso de Vida

O percurso de vida dos adultos constitui uma dimensão importante para conhecermos melhor os adultos. Neste sentido, questionámos os adultos relativamente à percepção que os mesmos têm de si e também às suas aprendizagens experienciais.

4.1 Auto-caracterização pessoal

No que concerne ao percurso de vida dos adultos entrevistados, analisou-se a representação que os mesmos têm de si próprios. O entrevistado João caracteriza-se como uma pessoa responsável, disposta a ajudar, tranquila, prática e otimista. Ao ser uma *“pessoa com luz”*, Helena considera-se uma pessoa íntegra ao ter uma postura justa para com os outros e, principalmente, para consigo. Defende, portanto, que *“se tivermos esta atitude perante os outros, é também uma forma de nos sentirmos bem.”* E que, desta forma, cumprimos o nosso dever enquanto cidadãos.

Ao viver de uma forma intensiva tudo aquilo que faz, Mário considera-se uma pessoa realista e consciente das suas competências. Nesta ordem de ideias, Mário destaca a aquisição de novas aprendizagens associadas ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Tal como refere “*nós temos que ser polivalentes na forma de saber-saber e saber-fazer, (...) Aqui, as competências ganham-se ao longo da vida e se uma pessoa sabe pescar, à fome não morre. Se uma pessoa sabe cultivar, à fome não morre.*” Acreditando que devemos aproveitar a vida ao máximo no sentido de fazer tudo o que nos dê prazer, Sofia adora ajudar os outros. Caracteriza a sua maneira de viver como “*andar no mundo da lua.*” Esta forma de viver é, no fundo, uma estratégia porque “*se tiver os pés bem assentes na terra, (...) aí mais vale enfiar a cabeça na almofada.*”

Estes adultos defendem que devemos aproveitar a vida ao máximo, principalmente as oportunidades que a vida nos dá. E, para além disso, crescermos enquanto pessoas e cidadãos e transmitir as nossas experiências e aprendizagens. Sendo assim, estas aprendizagens contribuem para o desenvolvimento pessoal dos adultos e, principalmente, para “enfrentar” as necessidades da sociedade (Guimarães, 2011).

4.2 Aprendizagem experiencial

Constituindo-se como um recurso importante no processo de aprendizagem, a experiência remete-nos para uma situação concreta, ou seja, um acontecimento bem como para aquisições estruturadas ao longo da vida. Esta situação ou acontecimento pode, por sua vez, contribuir para a compreensão de si e do mundo, para a aquisição de novos conhecimentos e competências. Neste sentido, consideramos importante questionar os quatro adultos quantos às suas aprendizagens experienciais.

De acordo com o João, o facto de ter começado a trabalhar foi uma excelente aprendizagem, na medida em que aprendeu a conduzir um camião e aprofundou os seus conhecimentos ao nível do inglês e, curiosamente, da matemática. Justifica que começou a ter outra noção da vida, porque “*até ali foi estudo e pedir dinheiro aos pais (...) e a partir daí foi diferente e comecei a ver como se ganhava o dinheiro e foi uma boa aprendizagem.*” O discurso de João indicia explicitamente o reconhecimento das suas aprendizagens durante o seu percurso de vida, quando afirma que desenvolveu, portanto, novas aprendizagens e práticas de numeracia ao longo do seu percurso profissional.

A emigração e/ou imigração foi um dos temas desenvolvidos/ discutidos nas sessões de grupo do processo RVCC. Na realidade, dois entrevistados (João e Mário) passaram por uma experiência migratória. Por exemplo, João revela que com apenas dezanove anos recebeu um convite da sua tia para ir trabalhar na Suíça. Resolveu ir em busca de uma vida melhor. Reconhece que, enquanto esteve na Suíça, as suas primas desempenharam um papel muito importante na sua integração social. Depois de algum tempo a residir na casa da sua tia, decidiu ter a sua própria casa. Admitindo, assim, que foi uma “mudança um pouco radical”. Esteve neste país quase dez anos e confessa que apenas veio para Portugal porque a sua esposa não gostava de morar na Suíça. Como balanço da sua experiência, João afirma que foi uma experiência muito enriquecedora em vários sentidos: ganhou responsabilidade, maturidade, desenvolveu a língua francesa e outros conhecimentos e, por fim, conheceu novas pessoas com costumes e tradições bem diferentes dos portugueses.

Também Mário destaca a sua experiência migratória como uma boa aprendizagem. Sendo de nacionalidade Venezuelana, Mário diz que a sua família emigrou para a Venezuela à procura de um futuro melhor. Quando tinha dezasseis anos, a sua família decidiu regressar a Portugal em busca de melhores condições de vida. Passados uns anos, resolveu regressar ao seu país de origem, por apenas dois meses, pois não estava contente com as condições que Portugal oferecia. Anos mais tarde, decide ir trabalhar para os Estados Unidos da América. Destas experiências, Mário realça, na sua autobiografia, o seu comportamento solidário, o respeito pelas culturas e o desenvolvimento de línguas estrangeiras. Verifica-se, portanto, que o principal objetivo que os levou a emigrar e imigrar prende-se com a precária situação económica do seu país de origem. Ambos os entrevistados decidiram, portanto, procurar uma maior qualidade de vida num outro país.

Ao refletir sobre as suas experiências de vida, Helena identifica o seu percurso profissional e o divórcio como aprendizagens que contribuíram para o seu crescimento pessoal. No âmbito das aprendizagens, Sofia volta a destacar a importância dos seus pais na sua vida e, principalmente, o incentivo ao desenvolvimento de uma cultura geral. De acordo com o seu pai, *“a cultura geral, é a melhor coisa que podemos ter, porque se nos sentarmos com quem for numa mesa, conseguimos manter uma conversa.”* Identifica ainda que a gravidez e o divórcio foram, sem dúvida, situações de aprendizagem.

Em termos de aprendizagens experienciais dos quatro entrevistados, podemos afirmar que os mesmos apontam algumas situações ou contextos de vidas que lhes proporcionaram aprendizagens e levaram, conseqüentemente, à aquisição de saberes e competências. Nesta linha de pensamento, estas aprendizagens podem ser vistas como mudanças significativas para os entrevistados, uma vez que provocaram alterações ao nível da sua identidade. Segundo Pires (2005), a aprendizagem experiencial contribui para a construção da identidade dos indivíduos. Em suma, a aprendizagem experiencial dos entrevistados prende-se com a identificação de aprendizagens realizadas ao longo das suas vidas. Existe, portanto, um entendimento abrangente de aprendizagem, decorrida nos diversos contextos de vida. Como principais aprendizagens destaca-se o crescimento pessoal e social dos entrevistados, a autonomia e o espírito de iniciativa.

5. Participação Cívica

A participação cívica constitui-se como um campo para o desenvolvimento da cidadania. No âmbito da participação cívica, focamos as seguintes dimensões, associativismo, eleições, manifestações, voluntariado, reciclagem, participação na vida dos filhos e, por último, tempos livres. Neste sentido, é importante refletirmos sobre o envolvimento do adulto na vida associativa, política e cultural. Importa ainda conhecer como se caracteriza essa participação? Quais são as aprendizagens mais relevantes apontadas pelos adultos?

5.1 Associativismo

O associativismo desempenha um papel fundamental, na medida em que representa um vínculo dos indivíduos à sociedade. A participação ativa numa determinada associação contribui para a formação da identidade do cidadão. Na quinta sessão do processo de RVCC, abordou-se a participação dos adultos em associações. Em termos associativos, três entrevistados (João, Mário e Sofia) encontram-se envolvidos com associações de cariz socioculturais e desportivas (Diário de Campo nº 3). Importa salientar que Helena não tem nenhum vínculo associativo, uma vez que não participa em nenhuma associação.

Por exemplo, João revela que já conhecia a associação - Grupo Desportivo de Mata Lobos – mas que surgiu o convite para ajudar na cozinha. Aceitou sem hesitar, e passados cinco anos ainda faz parte da associação. Descreve, na sua autobiografia, o

Grupo Desportivo de Mata Lobos como “*um pequeno grupo que organiza uns bailes de Verão e [que] tem uma equipa de futsal que participa em vários torneios a nível regional*”. Acrescenta que, neste momento, estão a preparar a “*própria sede e a criar as condições necessárias para [no futuro] apostarmos na formação juvenil em futsal.*” Revela ainda que foi membro-fundador de um moto clube de Loulé – Rodas do Relógio. Esta situação justifica o seu gosto pelas motas, espírito associativo e relações sociais. No âmbito do espírito associativo é possível realçar o respeito pelos outros, a tolerância e a existência de sentimentos como a confiança e a partilha de valores.

Também Mário revela que pertence à direção de uma associação sem fins lucrativos - “Clube de Amigos da Pesca”, contribuindo para o funcionamento da atividade da pesca desportiva através de limpezas das praias e atividades de sociais com a população idosa. Por último, Sofia menciona que participa nas atividades organizadas pelo rally e pelo Moto Clube de Faro. Refere ainda que participa nestas atividades associativas mas que nunca se associou.

Estes exemplos ilustram o associativismo como um agente de formação e de participação para o desenvolvimento social, verificando-se assim uma participação ativa na sociedade bem como um convívio social. Desta forma, o associativismo é um campo de aprendizagem de competências sociais, relacionais cívicas e participativas valorizadas pelos adultos. Importa ainda referir que este espírito associativo é anterior ao processo de RVCC.

5.2 Eleições

Durante uma das sessões de RVCC, foi possível verificar que os nossos entrevistados participavam em eleições. João, por exemplo, afirma “*posso votar, tudo bem. Mas, de resto não.*” Relativamente ao voto, Helena considera-o como uma prática muito importante no desenvolvimento da sociedade, na medida em que “*representa o poder de escolha de cada cidadão por uma melhor escolha de um partido político*”. Acrescenta ainda que, “*todos temos direito à democracia, à liberdade de expressão, termos uma vida digna e com igualdade de direitos*”.

Quanto às eleições, Mário, por seu turno, lamenta o facto da maioria das pessoas votarem sem terem conhecimento das propostas dos partidos. Acredita que a maioria vota porque é “*engraçado.*” Sofia realça o seu descontentamento face aos políticos e que, atualmente, “*vota em branco.*”

Na realidade, os sujeitos referem participar em eleições ao contribuir com o seu voto, enquanto cidadãos (diário de campo nº3). Importa realçar que todos os entrevistados referem que estas práticas são anteriores ao processo RVCC. Sendo assim, estes cidadãos são, portanto, conscientes da importância do voto e participam na vida política e social do país.

5.3 Manifestações

Quando solicitados a identificar situações ou experiências de vida em manifestações, os entrevistados Helena e Mário referem que não costumam participar em manifestações. Importa mencionar que os entrevistados João e Sofia afirmam que já participaram em manifestações. Em jeito de brincadeira, João revela que, quando era criança, reivindicava quando tinha que comer a sopa. Preocupado com a situação das portagens na Estrada Via do Infante, João indica que já participou em *“uma ou duas manifestações por causa das portagens [organizadas] pelo Moto Clube de Faro.”*

Também Sofia revela que quando era mais nova participou em manifestações estudantis *“(…) aquelas contra o Ministério da Educação, que iriam retirar os intervalos e que iam aumentar o tempo das aulas.”* Recorda com, alguma nostalgia, que esses tempos eram de *“maluqueira.”*

Neste sentido, esta participação em manifestações sociais e estudantis revela o descontentamento dos entrevistados face a algumas medidas do Governo. Demonstra, neste sentido, uma participação ativa na sociedade.

5.4 Voluntariado

No âmbito das práticas de voluntariado, a grande maioria dos adultos entrevistados já fizeram e ainda fazem voluntariado, à exceção da entrevistada Helena. Surgem como exemplos, o Banco Alimentar, a Cruz Vermelha e a Santa Casa da Misericórdia de Faro. A participação de João em ações de voluntariado através do Banco Alimentar reflete o seu gosto em ajudar os outros. Revela que *“se ganhasse o Euromilhões, ajudava uma dessas instituições ou se pudesse andava por aí a ajudar as pessoas mais carenciadas.”* Tendo tido conhecimento de que a Cruz Vermelha aceita voluntários para cozinhar as refeições, João afirma que não se *“importava de estar um domingo a fazer o jantar para quem quisesse ir lá jantar.”*

Sofia revela que já fez voluntariado e que, atualmente, ainda faz algumas ações. Costuma dar refeições às pessoas mais idosas que estão “acolhidas” na Santa Casa da Misericórdia de Faro. Como a sua mãe é enfermeira nesta instituição, Sofia revela ter conhecimento dos projetos que envolvem voluntariado. Mostra-se bastante interessada em participar num projeto em que *“vão distribuir, durante a semana, salvo erro dois dias comida às pessoas com mais dificuldades.”*

Durante as sessões de RVCC, Mário referiu que era voluntário da Cruz Vermelha desde os seus dezoito anos e que *“ajuda sempre que é necessário”*, destacando, por exemplo, a *“nova iniciativa da recolha de roupa usada através dos contentores de roupa espalhados pela cidade”* (Diário de Campo nº 2). No decorrer da entrevista, descreve o voluntariado como *“dar e receber é uma forma bastante positiva para podermos estar nesta sociedade.”*

Na realidade, os entrevistados referem a importância do voluntariado tendo em conta a sociedade atual e principalmente o contexto de crise que o país atravessa. Estas atividades de voluntariado são, portanto, alguns exemplos de educação para a cidadania e de desenvolvimento pessoal. Refletem a intenção ou o desejo de ajudar o próximo, ou seja, uma participação solidária.

5.5 Reciclagem

Quanto às questões ambientais, todos os entrevistados revelam ter consciência da importância da reciclagem na nossa sociedade e por isso fazem a separação do lixo.

Respeitando o ambiente, João defende que *“se tivermos o cuidado de separar o nosso lixo pelos contentores certos, isso só nos vai trazer vantagens.”* Helena considera que a reciclagem implica esforço e responsabilidade e que, por isso, separa *“os plásticos, as lâmpadas, os vidros e essas coisinhas.”*

Mário refere que faz a separação do lixo, mencionando que *“todos [devemos] ser mais responsáveis no que diz respeito ao ambiente.”* Ao considerar a reciclagem como uma prática muito importante na nossa sociedade, Sofia revela que, em sua casa, não faz a separação do lixo porque não tem condições para tal. Refere que se *“tivesse um ecoponto de reciclagem ao pé de mim, era muito mais fácil.”* Contudo acrescenta que, no seu trabalho separa os papéis e os plásticos das peças de roupa, porque tem *“um ponto de reciclagem.”*

Importa referir que todos os entrevistados realizam a separação do lixo nas suas casas ou nos seus locais de trabalho. Quer isto dizer, que desenvolvem uma cidadania reflexiva ao demonstrarem uma preocupação com o meio ambiente. O estudo desenvolvido por Paula Guimarães e Licínio Lima (2012) confirma estes resultados, na medida em que, os adultos *“participavam em domínios sociais e culturais antes do RVCC, pelo que a frequência deste processo não alterou [os seus] hábitos e rotinas já adquiridos”* (p. 74).

5.6 Participação na vida dos filhos

Em primeiro lugar, importa referir que apenas a entrevistada Helena não tem filhos. Enquanto o João tem dois filhos, o Mário tem uma filha e a Sofia também. Em termos de participação ou envolvimento na vida escolar dos filhos, João revela que incentiva os seus dois filhos a praticarem exercício físico e a estudarem. Refere que

no que depender de mim vão fazer o máximo de estudos possível, e não vão repetir os erros do pai que deixou a escola a meio. (...) Ao chegar a casa abraço os meus pequeninos e tento perceber como foi o seu dia na escola. O que, por vezes, se percebe melhor nas entrelinhas expressões faciais do que nas palavras ditas.

Como exemplo indica que, muitas vezes, ajuda os seus filhos nos trabalhos da escola: *“(...) o meu filho estuda inglês e quando ele me vem com os livros e me diz “Pai, este verbo no passado?” (...) eu construo uma frase, aplico o verbo para tentar perceber qual é ou qual será a forma mais correta”*. Esta ideia articula-se com os resultados obtidos pelos trabalhos de investigação levados a cabo por Lucília Salgado et al. (2011) relativamente à aquisição e ao desenvolvimento de práticas de literacia, como por exemplo os trabalhos da escola. Durante a entrevista, João mostra-se bastante orgulhoso dos seus filhos, uma vez que, o seu filho mais novo ainda anda na primeira classe mas *“teve a melhor nota a matemática e a português”*.

Também o entrevistado Mário, ao longo das entrevistas, revela vários exemplos da sua participação na vida da sua filha. Na sua opinião, nós enquanto cidadãos não damos valor a nada e por isso fala muito com a sua filha e tentar explicar-lhe a importância de tudo o que temos. Revela ainda que tem medo de não conseguir acompanhar a sua filha em todos os níveis e, por isso, diz-lhe muitas vezes *“(...) tens que te dar valor a ti*

própria para saberes também dar volta a estas questões e ajudar-te a ti, a ti e a ti e sempre a ti. Quando eu não te conseguir ajudar, pensa em ti.” Ao nível escolar, a sua filha é, atualmente, a melhor aluna da escola. E caracteriza-a como uma criança que se está a “cultivar”, na medida em que está a crescer de dia para dia. Quanto aos trabalhos de casa da sua filha, Mário refere que a sua filha tem o Computador Magalhães e que recebe os seus trabalhos da escola por *email*. Conta ainda que, *“quando [a Ana] vem passar as férias comigo, faz tudo o que tem para fazer (...) é o que ela necessita, o que é prioritário para ela e contribuo naquilo que é necessário e essencial para ela no dia-a-dia.”* Por último, o seguinte excerto *“(...) daqui vou ver a Ana porque hoje é o último dia da escola. Ah, e depois vai de férias e depois a miúda gostava que eu fosse lá pelo menos para tirar uma fotografia ou outra no final do dia”* ilustra o seu empenho e dedicação para acompanhar a vida da sua filha.

Sofia conta-nos que a sua filha ainda anda na pré-primária. Revê na sua filha, a mesma alegria que “sentia” quando ia para a escola. Refere que a partir do próximo ano letivo, a sua filha irá para a primeira classe. Uma vez que o seu trabalho lhe ocupa a maior parte do tempo, Sofia aproveita o fim de semana para passear com a sua filha.

Em suma, verifica-se um esforço bem como uma preocupação dos entrevistados em acompanhar as vidas dos seus filhos, principalmente na escola. Descrevendo o processo de envolvimento parental, os entrevistados evidenciam a participação na realização dos trabalhos de casa dos seus filhos, nas festas da escola, entre outros. Deste modo, a participação na educação escolar dos seus filhos é extremamente importante, uma vez que lhes permite acompanhar e apoiar as diversas atividades desenvolvidas pelos seus filhos.

5.7 Tempos livres

No que concerne aos tempos livres, João menciona a leitura, as brincadeiras com os seus filhos, as motas, as corridas e o futsal. Relativamente às motas, destaca a adrenalina “vívida” na concentração de Góis. Para além destas atividades, o entrevistado ressalta o convívio associativo. Mas, infelizmente, esta última prática já não é tão comum por motivos profissionais. Helena, por exemplo, conta-nos que gosta de fazer caminhadas, estar com os amigos, sair para jantar, entre outras, com o propósito de *“recarregar energias para a semana.”* Sempre que pode e/ou consegue, Helena

aproveita para viajar, porque gosta muito de “*conhecer novas culturas e novos sítios.*” Menciona que já foi ao Egipto, Turquia, Brasil e Espanha.

Os tempos livres de Mário são preenchidos, maioritariamente, por passeios com a sua filha, ginásio, pesca, entre outras atividades. Relativamente ao desporto, Mário realça que já foi segundo mister Portugal Júnior, campeão nacional dos cem metros juniores. Quanto aos tempos livres de Sofia, estes são preenchidos com conversas e momentos com o seu marido no fim do dia, pinturas e programas de televisão. Relativamente aos programas televisivos, Sofia adora ver programas baseados em histórias verídicas e que, por regra, acaba sempre a chorar. No fim de semana, para se divertir, Sofia e o marido participam numa equipa de *rally*. E tenta passear com a sua filha e o seu marido. Tal como Helena, Sofia gosta muito de viajar e, principalmente, de conhecer os costumes dos países. Empolgada com o assunto das viagens, Sofia conta que já foi à Jamaica e à República Dominicana.

Neste sentido, os tempos livres constituem, atualmente, uma parte importante na vida das pessoas. Os entrevistados apontam as atividades lúdicas como fundamentais para descansar. Sobressaem como principais atividades a leitura, o convívio social, o exercício físico e as viagens. Entendidos como um “direito de todos”, os tempos livres proporcionam, a estes adultos, diversão, lazer, desenvolvimento pessoal, entre outros.

6. Percurso Profissional

O mundo do trabalho tem vindo a evoluir obrigando os indivíduos a realizar novas aprendizagens e a desenvolver novas competências profissionais. Neste sentido, as aprendizagens realizadas no campo profissional ocupam, sem dúvida, um papel relevante no percurso de vida dos adultos e na sociedade (Jarvis, 2004). Seguindo esta linha de pensamento, questionámos os adultos relativamente ao seu percurso profissional, nomeadamente a entrada no mundo do trabalho, as tarefas realizadas, as dificuldades sentidas, a relação com os colegas e, por fim, a satisfação com o trabalho atual.

6.1 Entrada no mundo do trabalho

Relativamente à entrada no mundo do trabalho, João saiu da escola com apenas quinze anos e começou a trabalhar com o seu pai na distribuição de bebidas. Importa referir que nas férias da escola, João costumava ajudar o seu pai. Esteve durante dois

anos, como ajudante do seu pai e depois foi contratado como empregado da empresa. Trabalhou nesta empresa como vendedor até aos dezanove anos porque depois recebeu um convite da sua tia para ir trabalhar na Suíça. Como iria ganhar o triplo do que ganhava aqui em Portugal, João não pensou duas vezes e “*embarcou na aventura*”. E então, com 19 anos foi trabalhar numa exploração de suinicultura na Suíça. Depois, trabalhou na construção civil.

O primeiro contacto de Helena com o mundo do trabalho foi através de um estágio que fez no Instituto de Emprego quando tirou o curso de Contabilidade e Fiscalidade. Identifica algumas das empresas nas quais já trabalhou: um organismo do Estado, uma empresa de bebidas, uma empresa do ramo automóvel, uma empresa de materiais elétricos, entre outras.

Após abandonar a escola, Mário começou a trabalhar numa sucata de carros. Depois no verão, trabalhou como nadador salvador na praia de Faro durante o dia e à noite num restaurante em Quarteira como empregado de mesa. Mais tarde, foi trabalhar com o seu pai na construção civil. Sente-se orgulhoso de ter abdicado do ensino para ir trabalhar e ajudar o seu pai no trabalho. Após o curso de socorrista da Cruz Vermelha, Mário é motorista de ambulâncias desta instituição até hoje. Seguiu-se um novo emprego, desta vez, como rececionista numa Rent-a-Car perto do Aeroporto de Faro.

Como este emprego, era apenas de seis meses, teve a iniciativa de ir trabalhar para os Estados Unidos da América como empregado de mesa e de cozinha numa companhia marítima. De regresso a Portugal, foi trabalhar para o Hospital Distrital de Faro como auxiliar de ação médica. Não gostando das condições, saiu deste emprego e candidatou-se a uma vaga numa empresa ligada à aviação – Portway - no Aeroporto de Faro como operador de assistência em escala. Trabalha até, hoje, nesta empresa.

Sofia, por sua vez, começou a trabalhar com 18 anos numa loja no Fórum Algarve. Sendo autodidata, menciona que sempre que tinha dúvidas em algum campo pessoal ou profissional, “*consultava na internet ou tentava saber por outras pessoas.*” Durante sete anos, Sofia trabalhou numa loja de tabaco, peluches e brinquedos. Atualmente, Sofia encontra-se a trabalhar numa loja de roupa. Confessa que nunca pensou em trabalhar numa loja destas, porque sempre detestou roupa.

De um modo geral, os quatro adultos destacam que trabalharam em locais diferentes. Estas mudanças de locais trabalhos revelam, por sua vez, uma significativa mobilidade profissional. Ao longo dos seus percursos profissionais, os indivíduos transitam de

“ocupações”, ganhando, deste modo competências (Figueira & Rainha, 2004). Por exemplo, João revela que adquiriu consciência da responsabilidade de trabalhar e aprendeu a dar valor ao trabalho. Destaca-se ainda a dedicação ao seu trabalho, como é o caso da entrevistada (Helena). Como resultado das experiências profissionais todos os entrevistados mencionam que, de uma forma geral, realizaram muitas aprendizagens, adquiriram autonomia e independência e que isso se traduz num crescimento e satisfação profissional. Algumas aprendizagens são identificadas de forma explícita, nomeadamente Helena refere que

comecei a trabalhar com muita gente e sítios muito diferentes. (...) fui adquirindo experiência com os colegas que me ensinaram e fui aprendendo por mim própria (...) a nível profissional aprendi sempre, com as boas e com as más. (...) No bom, no mau, e isso é tudo um crescimento.

Em suma, as aprendizagens em contexto de trabalho referem-se à aquisição de um conjunto de competências e de conhecimentos cruciais para o desempenho profissional. Por outro lado, encontram-se associadas às questões identitárias na medida em que contribuem para o desenvolvimento pessoal dos adultos. É, de igual modo, importante reconhecer o contexto de trabalho como um lugar formativo que abrange diversas dimensões (profissional, pessoal, social, identitário, cultural). Neste contexto de aprendizagem no trabalho, esta é percebida como um fator de mudança e de transformação. Esta ideia vai ao encontro da perspetiva de Salling Olesen (2004) relativamente ao local de trabalho ser, muitas vezes, um espaço privilegiado para a aprendizagem. Em relação aos fatores que podem ser considerados como pertinentes para a aprendizagem em contexto de trabalho destacam-se a organização no trabalho, a autonomia, a complexidade do trabalho, a responsabilidade, entre outros.

6.2 Tarefas desempenhadas

No âmbito das tarefas desempenhadas pelos entrevistados, importa referir a diversidade das mesmas. Como vimos anteriormente, no seu primeiro trabalho, João tinha a responsabilidade de fazer a pré-venda das bebidas da empresa. João é, atualmente, vendedor e “fabricante” de portas de segurança “*sou eu quem faz as ditas portas de segurança. São portas blindadas com várias trancas e pontos de segurança*”. Afirma que as suas tarefas diárias estão intimamente relacionadas com o marketing e a

matemática. Verifica-se que, no decorrer das tarefas desempenhadas, desenvolve competências de numeracia em diversos contextos, nomeadamente “*cálculos para efetuar a furação nas nossas portas, ou medir os painéis para fazer os cortes.*” Neste sentido, os cálculos efetuados e a gestão dos *stocks* exemplificam o recurso à numeracia no quotidiano. Neste caso em particular, a reflexão e a experiência contribuíram para o desenvolvimento desta competência que, por sua vez, se revela uma ferramenta importante para desempenhar melhor as tarefas e os desafios do dia-a-dia.

A entrevistada Helena já desempenhou diversas tarefas relacionadas com tesouraria, contabilidade e reconciliações bancárias, entre outras. Afirma, igualmente, que sempre gostou de trabalhar com papéis e com o computador (programas informáticos), que é atualmente uma mais-valia em termos profissionais. Embora considere que já tem uma certa idade, a entrevista refere que tem consciência do seu *curriculum* ser muito completo, tendo em conta os anos, os locais onde já trabalhou e as competências que foi adquirindo ao longo da sua vida. Esta reflexão acerca do seu *curriculum* revela a sua capacidade de analisar e interpretar as suas competências e o contexto sociocultural em que se encontra inserida. Atualmente, Helena é rececionista numa oficina e as suas tarefas incluem a receção de viaturas, a organização da contabilidade e a emissão do correio eletrónico. Para além destas tarefas, Helena acrescenta na sua autobiografia a “*utilização das ferramentas do Office, Word, Excel, Internet, [nomeadamente] a página da Empresa no Facebook, aplicando informação de campanhas, ou seja, publicidade e Marketing.*” Defende que o seu trabalho, por vezes, é minucioso mas que tenta destacar-se pela sua dedicação, organização e responsabilidade profissional.

Também Mário refere uma diversidade de empregos e de tarefas desempenhadas, nomeadamente empregado de mesa, servente na construção civil, motorista de ambulâncias, auxiliar de ação médica e, por último, operador de assistência em escala. Como tarefas realizadas no seu local de trabalho atual, Mário realça que carrega e descarrega os “*aviões contentorizados*”, ou seja, os contentores que levam as malas dos passageiros para dentro do avião. No entanto, menciona que é um trabalho muito exigente que requer profissionalismo, atenção e responsabilidade. Por último, Sofia descreve algumas das funções enquanto empregada de loja, nomeadamente limpeza, reposição e decoração da loja, atendimento ao público e “*fecho da caixa*”.

Em suma, todos os adultos relataram a existência de diferentes trabalhos bem como funções e/ou tarefas que têm vindo a desempenhar até hoje. Tais competências dos

trabalhadores são fundamentais para uma adaptação à mudança (Field & Malcom, 2006).

6.3 Dificuldades sentidas no trabalho

No que se refere às dificuldades sentidas no trabalho, João aponta o facto de ter que lidar com várias pessoas no atendimento ao público. Revela que, atualmente, temos o

cliente que ainda não sabe o que vem comprar; temos o cliente que não tem educação e pensa que é o dono do mundo; mas também temos o cliente habitual que vem à loja; enfim são sempre situações que nos põem à prova e que temos de superar sem mostrar má cara a quem quer que seja.

Helena não identifica dificuldades sentidas nos trabalhos que desempenhou até ao momento. Refere que, quando vai às entrevistas de emprego, *“as pessoas normalmente dizem que [tem] um curriculum muito completo.”*

Mário aponta que o facto de não ter a escolaridade mínima obrigatória restringiu as suas possibilidades de emprego. Contudo, na sua autobiografia Mário refere que tenciona concretizar o seu maior sonho de concluir a escolaridade mínima obrigatória para *“poder ter uma vida profissional que encaixe na minha personalidade, que me permita prestar um serviço à comunidade e ajudar ao próximo.”*

Sofia sentiu, de igual modo, algumas dificuldades no trabalho. Tal como mencionado anteriormente, o seu primeiro emprego foi numa loja de venda de tabaco, entre outros produtos num centro comercial. Por ser um pouco tímida, confessa que o atendimento ao público, inicialmente, foi complicado por ser um público maioritariamente masculino. Adotou uma estratégia de *“criar uma capa”* e depois rapidamente se adaptou.

De uma forma geral, os entrevistados adotam algumas estratégias para superar as dificuldades com que se deparam no seu percurso profissional. Revelam, assim, empenho, dedicação e profissionalismo.

6.4 Relação com os colegas

Em termos de relações interpessoais em contexto de trabalho, João refere que devemos, acima de tudo, *“respeitar a entidade patronal bem como os colegas de profissão.”* Realça ainda a aprendizagem que adquiriu com os seus colegas mais velhos.

Helena, por exemplo, descreve que durante o seu percurso profissional sempre teve uma *“atitude acessível e assertiva, de simpatia e cordialidade, demonstrando sempre disponibilidade e entreaajuda.”* Criou muitos laços de amizade com os seus colegas de trabalho e muitos deles são, na sua opinião, *“quase como da [sua] família.”*

Mário destaca-se, de igual modo, a criação de laços de amizade com os colegas de trabalho. Indica a competência de comunicação, relacionamento e de trabalho em equipa com os seus colegas, na medida em que tem que *“estar constantemente a comunicar com os meus superiores e com os meus colegas”* para assegurar o cumprimento das normas de segurança nos aviões.

Também Sofia refere que tem um bom relacionamento com a sua colega. A sua colega é, na sua opinião, *“mais amiga que propriamente colega. Temos um ótimo relacionamento e abertura para falarmos de tudo um pouco, não só de trabalho.”*

Os exemplos apontados pelos adultos demonstram a existência de um ambiente de trabalho agradável, de respeito e de entreaajuda. Em síntese, as relações interpessoais são fundamentais para as práticas de cidadania, particularmente o respeito pelo outro, a capacidade de comunicação, a tolerância, entre outras.

6.5 Satisfação com o trabalho atual

Quanto à satisfação com o atual trabalho, a opinião dos quatro entrevistados diverge. Por exemplo, João aponta o atendimento ao público como uma aprendizagem positiva. Contudo, é preciso ter em conta o tipo de cliente, pois está

sujeito a que uma pessoa venha perguntar-me coisas que nem te passam pela cabeça e, às vezes, chegam ali “Eh pá, preciso de um parafuso que vai ali e aqui” e depois tenho que explicar para que serve e até onde vai. É um bocado complicado.

Consciente das competências adquiridas ao longo da vida, Helena menciona que, neste momento, não é aquilo que gosta de fazer. Exemplifica que, no dia-a-dia, as pessoas não são profissionais e que isso lhe faz *“muita confusão.”* Porém, menciona que tenta fazer o seu trabalho da melhor maneira possível.

Apesar de considerar o seu trabalho como pesado e mal remunerado, Mário refere que *“uma das coisas que me emociona é o meu trabalho. Ah, não o troco por nada neste mundo. Posso ganhar pouco, mas sinto-me realizado.”*

Sofia, por sua vez, confessa que sempre detestou trabalhar com roupa e que o seu trabalho preenche a maior parte do dia. Quanto à satisfação com o seu emprego, refere que se está “mais ou menos” satisfeita. No entanto, acrescenta que se sente injustiçada quanto ao seu ordenado porque realiza muitas tarefas e responsabilidades para além das previstas.

Verifica-se que, de uma forma geral, todos os entrevistados se dedicam e se esforçam para realizar o seu trabalho da melhor maneira possível.

7. Percurso formativo

Achámos pertinente estudar os percursos formativos dos quatro adultos com o intuito de conhecer se os mesmos frequentaram cursos ou formações. A frequência de cursos representa a aquisição de novas competências levando ao desenvolvimento das capacidades de literacia.

7.1 Formações

No âmbito das formações, os entrevistados mencionam a frequência de diversificadas ações de formação. Por exemplo, João refere que frequentou uma formação de iniciação de língua estrangeira (alemão). Admite que é uma língua muito complicada e que, por isso, acabou por desistir do alemão. Quando tinha dezoito anos, João começou a ter aulas de música (viola) e de condução. Confessa que, na altura, “*dava mais importância à viola do que à condução*” e que gostava de tocar viola porque lhe proporcionava mais prazer. Há cerca de dois anos atrás, João frequentou uma formação de informática com duração de cinquenta horas, no âmbito do processo de RVCC do 9º ano, através da Associação In Loco. O entrevistado justifica que a formação de informática foi bastante útil pois adquiriu novos conhecimentos e competências informáticas, nomeadamente “*novos programas (Excel e PowerPoint) e melhorei os meus conhecimentos sobre outros programas que já conhecia (Word)*.” Consciente do “mundo” que é a informática, João refere que, durante a formação, fazia os trabalhos que o formador lhe solicitava e era, ao mesmo tempo, bastante curioso quanto à informática. Menciona que costumava ajudar uma senhora de setenta anos que ficava ao seu lado durante a formação. Ainda na sequência da sua reflexão, em termos de formação, João defende que as entidades empregadoras deveriam proporcionar mais formações aos seus trabalhadores para estes adquirirem mais ferramentas profissionais.

A entrevistada Helena menciona que frequentou algumas ações de formação relacionadas com as suas atividades profissionais, com o intuito de estar ocupada e também de adquirir mais competências sociais e profissionais, nomeadamente informática (Excel), relações interpessoais, gestão de eventos, contabilidade.

De igual modo, Mário enumera outras formações frequentadas na área da saúde, nomeadamente socorrismo, o curso de nadador salvador e auxiliar de ação médica. Menciona que tirou o curso de nadador-salvador para *“ganhar uns troquinhos quando era miúdo [e] porque era um emprego engraçadíssimo.”* Mário conta-nos que também frequentou algumas formações organizadas pela sua entidade empregadora, nomeadamente o Curso de Operador de Assistência em Escala. Este curso foi muito importante, pois permitiu-lhe familiarizar-se com o trabalho em questão, conhecer os vários aviões e, também, como carregar e manusear as cargas perigosas. Para além destas formações, o entrevistado refere a formação de Patrão de Costa, pois graças a esta formação, hoje é, Comandante de barcos de recreio. Refere que a formação de formadores foi outro curso que lhe interessou bastante porque, atualmente, pode dar formação nas áreas em que tem competências, como por exemplo, saúde e aviação.

Por último, Sofia menciona a pintura, a porcelana e os arraiolos como uma das formações frequentadas. Tal facto justifica o seu gosto por arte e trabalhos manuais. Refere que, às vezes, dedica-se a fazer pinturas em porcelanas.

Todos os entrevistados demonstram, deste modo, preocupação e interesse em apostar na sua qualificação pessoal e profissional através da aquisição de novas competências e aprendizagens. O interesse em ações de formação reflete o desenvolvimento de novas competências pessoais e profissionais. Importa, ainda, ressaltar que esta participação em ações de formação é, quase sempre, proporcionada pela entidade empregadora.

7.2 Papel da formação em relação à atividade profissional

Quando questionado sobre o papel da formação em relação à atividade profissional, João destaca a importância das aprendizagens informáticas, em especial o programa informático *“Excel”* na sua vida profissional. Contudo, o entrevistado menciona que é necessário ser autodidata e explorar os programas informáticos.

Tal como João, Helena realça a importância do *“utilização”* do Excel na sua atividade profissional como uma mais-valia. Afirma que após uma formação de Excel, começou a *“criar mapas em excel para [uma] melhor orientados de todos na orgânica*

do escritório.” Defende, neste sentido, a importância desta competência em organização da informação em contexto profissional.

Também Mário destaca a formação e, em particular, o curso de curso de formação de formadores como uma mais-valia na sua vida profissional, uma vez que pode

ensinar, hoje, pessoas nas áreas que eu tenho competência, na área da saúde, na área da aviação que são áreas distintas, são áreas poderosas que de grosso modo aprende-se muita coisa, é muito vasto, não é limitado. Estamos sempre a aprender todos os dias.

As formações frequentadas por Sofia, até ao momento, não tiveram impacto na sua atividade profissional. No entanto, a entrevistada refere o computador como uma ferramenta importante no seu contexto profissional.

Em suma, para além de frequentarem ações de formação com o objetivo de adquirirem competências técnicas e profissionais, os entrevistados são autodidatas, uma vez que pesquisam na Internet e tentam descobrir por si próprios. Neste sentido, a literacia tecnológica pode ser vista como uma das competências adquiridas ao longo da vida por estes adultos que determina, e simultaneamente melhora, a aprendizagem.

8. CNO da Associação In Loco

No caso concreto da nossa investigação, achámos pertinente questionar os nossos sujeitos de investigação relativamente aos motivos da inscrição dos adultos no CNO; às expectativas iniciais dos adultos face ao processo de RVCC e ao conhecimento do processo de RVCC.

8.1 Inscrição no CNO

O momento da inscrição do adulto num Centro Novas Oportunidades implica a entrega, segundo Cristina (Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento) do *curriculum vitae*, do certificado de habilitações e, por último, o preenchimento de uma ficha de inscrição. Importa, neste sentido, saber quais os motivos que levaram os adultos entrevistados a se inscreverem no CNO.

João conta que depois de concluir o processo de RVCC de nível básico na Associação In Loco, a profissional de RVC (Luísa) avisou-o de que o RVCC secundário iria começar. E como tinha o objetivo de concluir o 12º ano, resolveu inscrever-se. No

entanto, Luísa (Profissional de RVC) defende que João fez o processo não tanto por motivos profissionais, tendo em conta o trabalho do adulto. Caracteriza-o, portanto, como uma pessoa desenrascada e, caso seja necessário, arranja um *part-time* para fazer à noite.

Helena menciona que se inscreveu no CNO da Associação In Loco com o objetivo de concluir o 12º ano. É, portanto, uma meta que pretende cumprir, *“já que não o [conseguiu] fazer na altura certa”* e, para além disso, *“é sempre bom ter o 12º ano porque, hoje em dia, já pedem o 12º ano em quase todas as áreas.”*

Após ter feito o 9º ano através do processo de RVCC de nível básico, Mário decidiu seguir o seu sonho de concluir, pelo menos, o 12º ano. Menciona que concluir os estudos é um sonho por concretizar, pois tenciona *“(…) tirar um curso de emergência para o INEM [e é necessário] ter o 12º ano.”* Tendo como intenção subir de escalão em termos profissionais, refere que apenas com 12º ano é que se pode candidatar a uma vaga para *“chefe de equipa, placa, que é a pessoa mais direta, mais perto da tripulação da aviação.”*

Sofia conta que, infelizmente, já perdeu algumas oportunidades de emprego por não ter a escolaridade mínima obrigatória concluída. Em algumas entrevistas disseram-lhe *“tens um bom curriculum, nós gostamos de ti, tens uma boa imagem, (...) mas não podemos admitir ninguém sem o 12º ano.”* Por isso, diz-nos que quer *“acabar o décimo segundo ano porque, hoje em dia, até para varrer as ruas eles pedem o 12º ano.”*

Na análise dos motivos da inscrição no RVCC, verificámos que os motivos mais apontados pelos entrevistados são os seguintes: a certificação secundária, a aquisição de novos conhecimentos (TIC) e aumento da empregabilidade. Para os entrevistados, concluir a escolaridade obrigatória é um dos seus sonhos para, posteriormente ampliar e valorizar a sua vida profissional. O estudo desenvolvido pela ESDIME (2007) aponta o acréscimo das habilitações escolares como uma das principais motivações dos adultos para a inscrição no processo de RVCC.

8.2 Expetativas iniciais

No âmbito das expetativas iniciais relativamente ao processo de RVCC, a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento refere que muitos dos adultos desconhecem o funcionamento do processo.

No entanto, João refere que já conhecia o funcionamento do processo porque fez o RVCC de nível básico através da Associação In Loco. De acordo com a Profissional de RVC, “o João já sabia o que era o RVCC”. As expectativas iniciais de João prendiam-se com a aquisição do 12º ano de escolaridade.

O desejo de alcançar a escolaridade mínima bem como aumentar a sua valorização pessoal e profissional obrigatória levaram a que Helena se inscrevesse no processo de RVCC. Para além disto, Helena enfatiza e acrescenta que algumas pessoas lhe disseram que o RVCC não era um processo fácil, e que era sempre necessário aprofundar e desenvolver os trabalhos.

Mário refere que, inicialmente, associava o RVCC a um processo fácil e rápido. No entanto, durante o decorrer do mesmo, notou que era um processo que exigia alguma pesquisa de informação e dedicação na elaboração dos trabalhos. O seguinte excerto ilustra esta afirmação: “*embora se calhar alguns estabelecimentos que fizeram ou que fazem parte deste projeto a nível nacional haja facilitismo, como em todo o lado há. (...) eu tive que trabalhar muito bem ir fazendo as coisas que eu precisava.*”

Sofia, de igual modo, menciona que não conhecia bem o processo de RVCC. Entrou no processo “*sem saber bem o que era, sabia que era um trabalho para acabar o 12º ano.*” Admite que pensava que o processo de RVCC fosse mais fácil de fazer e que não implicasse tanta pesquisa e dedicação para a realização dos trabalhos “*(...) inicialmente pensei que ia ser mais fácil. Isso, sem dúvida. (...) não pensei que tivesse tanto trabalho, tanta pesquisa.*” Tal opinião é partilhada por Luísa que, por sua vez refere “*se calhar pensaram que fosse talvez mais simples, que não desse [tanto trabalho] que não fosse tão trabalhoso.*”

No que concerne às expectativas iniciais destes adultos, Luísa refere que, “se calhar pensavam que fosse talvez mais simples, que não fosse tão trabalhoso.” De um modo geral, os adultos esperavam que o RVCC não fosse tão exigente e que envolvesse tanta pesquisa de informação.

8.3 Conhecimento do processo de RVCC

No que concerne à forma ou ao meio como os adultos tiveram conhecimento do processo RVCC desenvolvido pelo CNO da Associação In Loco, João refere que teve conhecimento do RVCC de nível Básico através da sua esposa que, por sua vez, também fez o processo. O entrevistado conta ainda que, depois de terminar o RVCC de

nível Básico, a Profissional de RVC (Luísa) o aconselhou a fazer o RVCC Secundário. Tal facto vai ao encontro do discurso de Luísa *“o João fez o 9ºano muito bem, eu vi que ele era um adulto (...) muito dedicado. Ele trabalhava muito, muito solícito (...).”*

Helena esteve durante algum tempo inscrita na Escola de Hotelaria em Faro para fazer o processo de RVCC. Foi a partir do conselho de uma amiga que se inscreveu na Associação In Loco para fazer o processo de RVCC. Decidiu, então, cancelar a sua inscrição na Escola e inscrever-se no CNO da Associação. Helena revela que várias pessoas a avisaram que o RVCC *“não era fácil (...) todas me disseram que era complicado porque pediam muito mais coisas e as pen’s iam sempre para trás.”* O facto de ter que aprofundar os trabalhos é, na sua opinião, aceitável.

No discurso de Mário, *“foi através de ouvir colegas meus no aeroporto a fazerem o mesmo percurso do RVCC e acharam positivo, valorizaram-se um pouco, aumentaram as perspetivas laborais e atingiram metas significativas e então fui fazer o mesmo, acreditei e fiz.”* Quer isto dizer que, é possível verificar a influência dos colegas de trabalho na sua decisão de frequentar o RVCC.

Sofia menciona que tomou conhecimento do RVCC através de uma pessoa amiga que lhe recomendou. Acrescenta ainda que a sua mãe já tinha feito uma formação na In Loco e que, por isso, já conhecia a instituição.

Desta forma, os entrevistados tiveram conhecimento do CNO através das suas redes de relações sociais. Os conselhos de familiares, amigos e colegas de trabalho relativamente ao processo RVCC desenvolvido pela Associação In Loco parecem ter sido eficaz nesta tomada de conhecimento. O mesmo pode ser comprovado pelo estudo desenvolvido pela ESDIME (2007) em que a estratégia “passa a palavra” surge como a mais adequada para a divulgação do processo de RVCC.

9. Opinião sobre o processo de RVCC

Com o propósito de conhecer a opinião dos adultos relativamente ao processo de RVCC, questionámos os adultos sobre as dificuldades sentidas durante o processo; a relação com a equipa técnico-pedagógica; os aspetos positivos e negativos; a metodologia (autobiografia); sessão de júri de certificação; aspetos a melhorar no processo de RVCC.

9.1 Dificuldades sentidas

Apesar desta dificuldade em conciliar o RVCC com as suas tarefas profissionais, João realça não que sentiu dificuldades durante o processo porque foi sempre “*bem acompanhado e bem seguido*”. Considera, portanto, que o RVCC foi um processo fácil uma vez que “*estava com atenção àquilo que era dito nas sessões*”.

Sentindo-se ansiosa, Helena refere que o RVCC é um projeto que deseja concluir. À semelhança do adulto anterior, Helena menciona que “*não é fácil. Eu também vou trabalhar para Loulé e é um bocadinho cansativo.*” Justifica que é difícil conciliar a atividade profissional com os trabalhos do RVCC. Esta dificuldade articula-se com o estudo desenvolvido por Salgado et al. (2011), em que “o papel profissional limitou o tempo dos adultos para a realização do processo de RVCC” (p. 53). Para além desta dificuldade, Helena aponta o número de trabalhos no âmbito do RVCC:

(...) ainda são para aí uns sete ou oito trabalhos, que são feitos à parte, oh pá, dá trabalho (...) da saúde, da alimentação, dos cuidados, dos transportes, da globalização, elas mandaram-me desenvolver isso tudo e agora tenho que falar com a [profissional de RVC] para saber, realmente, que trabalhos é que eu tenho que fazer e enquadrar [na autobiografia] para não estar a repetir tudo.

Neste sentido, a entrevistada confessa que sentiu dificuldades a integrar os trabalhos do RVCC na sua autobiografia.

De acordo com a profissional de RVC, esta dificuldade é sentida pela maioria dos adultos porque o referencial pede, por exemplo, a descrição científica de um equipamento. Então, o adulto tem que descrever a sua vida e fazer a ligação com esta descrição. Tendo em conta esta dificuldade, Luísa refere que a equipa técnico-pedagógica do CNO optou por o seguinte processo: “*a pessoa escreve a história de vida e depois em relação aos equipamentos responde tudo ao referencial, em relação ao ambiente responde tudo ao referencial, por capítulos.*”

Mário, por seu turno, lamenta o facto de não existir uma data específica para entregar os trabalhos, alegando que nunca sabe a data de entrega. Afirma, também, que não tem tempo para estar a corrigir os seus trabalhos. Uma outra dificuldade apontada prende-se com o facto de trabalhar por turnos que é, na sua opinião, muito complicado conciliar os horários do seu trabalho com a realização do processo de RVCC. Para além desta

dificuldade, defende de necessita que alguém esteja do seu lado, na realização dos trabalhos do RVCC, para dizer *“Agora vamos acrescentar isto, vamos acrescentar aquilo e agora levas uma horinha a fazer isto.”*

Tal como os restantes colegas de RVCC, Sofia também refere que sentiu dificuldades no âmbito do processo. Menciona que os dois últimos trabalhos, nomeadamente do ADN e da União Europeia estão a *“dar cabo da vida”*. Sofia demonstra ter alguma falta de empenho ou dedicação aos trabalhos do processo. No momento da entrevista, Sofia que vai pedir apoio à profissional porque gosta de fazer os trabalhos bem-feitos.

Segundo Luísa, as adultas Helena e Sofia escrevem bastante bem e não precisaram de tanto acompanhamento nos trabalhos como o João e o Mário. Relativamente às maiores dificuldades demonstradas pelos adultos, Luísa menciona a dificuldade do João em desenvolver os temas solicitados e a dificuldade de Mário em compreender o que lhe era pedido para fazer. Aponta ainda a dificuldade de Helena em concretizar os trabalhos de Cidadania com exemplos da sua vida.

Em termos de dificuldades sentidas durante o processo de RVCC, os quatro adultos entrevistados enfatizam a falta de tempo para realizar os trabalhos devido ao horário de trabalho. Para além da limitação do tempo, são apontadas as seguintes dificuldades: o facto das sessões de RVCC serem durante a noite, torna-se cansativo (Helena), a integração dos trabalhos solicitados na autobiografia (Helena), e, por último, alguns trabalhos requerem uma elevada recolha de informação (Sofia).

9.2 Relação com a equipa técnico-pedagógica

Relativamente à relação dos formandos com a equipa técnico-pedagógica, João refere que, *“fui seguido mais pela profissional por causa do [horário] de trabalho (...) basicamente quem me ajudou foi a profissional no RVCC todo.”* É importante realçar que a profissional de RVC desempenhou um papel relevante ao longo de todo o processo de RVCC.

Helena afirma que, durante o RVCC, teve uma boa com a profissional de RVC e com as formadoras. Nas suas palavras, agradece à profissional de RVC que *“sempre teve uma atitude de persistência, de força, dedicação e entusiasmo”* para consigo.

Mário afirma, de igual modo, a sua boa relação com a profissional de RVC. Caracterizando Luísa como uma pessoa *“espetacular como gente, como mulher, como*

mãe, é cinco estrelas”, Mário refere que assumiu um compromisso com esta profissional.

Sofia menciona que já conhecia a profissional através da sua mãe que, por sua vez, frequentou um curso de informática na Associação In Loco. Refere, então, que *“sempre me dei bem com ela. E tenho uma boa relação com ela.”*

A profissional de RVC (Luísa) assume, ao longo do processo, uma posição de destaque, na medida em que, “desoculta” as competências, ou seja, as aprendizagens do adulto. De acordo com Luísa, as suas funções no CNO prendiam-se com acompanhar os adultos *“durante as sessões de RVCC e depois na construção do portefólio (...) também ajudava a traduzir e a fazê-los compreender o Referencial [de Competências-Chave]”*. A profissional de RVC, por sua vez, considera o seu trabalho crucial uma vez que visa a conscientização e a emancipação dos adultos. Neste sentido, Luísa comenta que as relações com estes quatro adultos eram mais relações de amizade do que de profissional para formandos. Refere que, muitas vezes, os adultos comentavam *“estas moças são impecáveis, não nos deixam desistir e não sei quê, não nos deixam cair.”*

Todos os adultos destacam, assim, o bom relacionamento com a profissional de RVC. Evidenciam ainda o esclarecimento de dúvidas, a preocupação em orientar os formandos, o apoio e/ou incentivo prestado e, por último, o respeito pelos mesmos. Esta ideia pode ser reforçada pelos estudos desenvolvidos por Cavaco (2007) em que a profissional de RVC auxilia o adulto na tomada de consciência, pois acaba por lhe transmitir confiança nas suas capacidades e, simultaneamente promove o autoconhecimento.

9.3 Aspetos positivos

O prazer de *“ouvir”* aliado ao gosto de *“aprender”* contribuíram, na opinião de João, para que o processo de RVCC tenha sido muito positivo. Com efeito, João destaca as sessões de RVCC como momentos de aprendizagem em que pessoas partilham e explicam os seus pontos de vista sobre determinados assuntos. Os horários das sessões também são apontados por João como adequados e flexíveis tendo em conta que são pós-laborais. Na opinião de João, o facto de sair do trabalho às dezanove horas e as sessões de RVCC começarem às vinte horas é bastante positivo. As *“dicas”* dadas pela profissional de RVC e pelos formadores, durante as sessões, é outro aspeto positivo apontado por João. Tais dicas foram, muitas vezes, fundamentais para realizar os

trabalhos. Salienta, ainda, a “liberdade de pesquisar, de ver isto e de ver aquilo”. Consciente dos plágios, João refere que nada os impede de pesquisar qualquer assunto, desde que coloque “*a referência de onde foi retirada a informação.*”

Considerando o RVCC como um processo “*giro*”, Helena lamenta o facto de “*quererem acabar com o RVCC.*” Segundo a entrevistada, “*(...) os colegas ajudam muito. Olha, já fizeste isto, já fizeste aquilo, como é que fizeste este trabalho?*”. Quanto a este relacionamento “saudável” com os colegas, Luísa comenta que este relacionamento entre os adultos é uma das partes mais “*giras*” do RVCC, pois não existe competitividade. Muito pelo contrário, criam-se ligações entre eles – “*espírito de grupo*”. É ainda relevante a oportunidade que o processo representa para os adultos concluírem o seu percurso escolar bem como o reconhecimento social das suas competências adquiridas (Helena e Mário).

Relativamente aos aspetos positivos do processo RVCC, Mário menciona que o processo de RVCC

(...) vai ajudar a população que realmente teve este problema como o meu e outros que não tiveram hipótese de cultivar certas experiências como o ensino e foram trabalhar cedo para manter uma casa, para manter uma família, para manter os filhos, para manter a sua própria vida, o seu bem-estar e não deixamos de ser cultos por causa disso.

Este excerto ilustra, por sua vez, a promoção da autoestima. No que concerne à autoestima dos adultos, Luísa aponta o RVCC como uma mais-valia, uma vez que sempre sentiu que “*as pessoas crescem, as pessoas valorizam-se, as pessoas saem dali com uma melhor autoestima*”. Refere, portanto, que os adultos crescem e que se sentem bastante bem com eles próprios e com a vida.

Para Sofia, o principal aspeto positivo do RVCC é “*uma pessoa terminar o objetivo dela, ou o 9º ano ou o 12º ano, o que for.*” Tal como João, Sofia concorda que o facto das sessões do RVCC serem em horário pós-laboral é bastante positivo. Se assim não o fosse, seria complicado para os adultos fazerem o processo.

Enquanto profissional de RVC, Luísa considera o RVCC como um processo bastante útil e “*nunca [sentiu] que estivesse a trabalhar num [processo] que não fizesse sentido*” porque as pessoas crescem, valorizam-se e “*ganham*” mais autoestima.

Quando solicitados a identificar aspetos positivos do processo RVCC, os adultos entrevistados apontam a certificação escolar (12º ano), a realização de um sonho, a satisfação em reviver os momentos passados, a criação de laços de afetividade com os colegas do processo através da partilha de ideias e de experiências de vida. Importa salientar que esta partilha de experiências contribui para o desenvolvimento pessoal dos adultos, assim como para a participação ativa na sociedade.

9.4 Aspetos negativos

Quando questionados sobre os aspetos negativos do RVCC, apenas um entrevistado – João - referiu que o processo correu bem e por isso não consegue apontar “*nada de negativo*”.

Helena aponta como aspeto negativo o número de sessões de grupo do RVCC, pois sente que estas foram importantes para a partilha e o esclarecimento de dúvidas entre os adultos.

No âmbito dos aspetos negativos, Mário começa por dizer que não concorda com o “fim” do RVCC, pois este processo é bastante positivo para a população. De seguida, indica o “encerramento” do CNO durante dois meses, levando os adultos depois a realizarem os trabalhos à pressa porque não sabiam quando é que o processo de RVCC iria terminar. Esta dedicação aos trabalhos conduziu, na sua opinião, a uma privação da sua vida pessoal e social. Mário refere que

fecharam, cancelaram, disseram para nós estarmos em standby, (...) e ficamos assim um bocado com os trabalhos nas mãos à espera de saber o quê se passava. (...) e aquilo desmoralizou um bocadinho a turma (...) Agora estamos a tentar fazer isto tudo à pressa. (...) Deixamos de ter a nossa vida, praticamente de uma forma global para nos entregarmos aos papéis, à escrita e a dedicação para poder entregar.

Contrariamente à escola, em que se tem um calendário escolar, Luísa refere que os adultos quando estão em processo de RVCC acabam por não ter noção de quando é que o processo vai terminar. Por isso, algumas vezes, os adultos “*tinham medo de haver mais para fazer ou porque ainda não estava completo.*”

Por último, Sofia aponta como aspeto negativo o facto de terminarem com o processo. Na sua opinião, “*era bom que [o RVCC] continuasse.*” Refere que, algumas

vezes, os formadores pedem um trabalho simples sobre um determinado tema. Realiza, então, um trabalho simples, mas confessa que, se sente “triste”, quando recebe os comentários. Pois, verifica que afinal não era um trabalho simples mas sim, um trabalho desenvolvido que requer alguma pesquisa de informação.

Na opinião de Luísa, o Referencial de Competências-Chave não era adequado tendo em conta a realidade. Por exemplo, não contemplava a literacia dos adultos, por exemplo as suas práticas quotidianas como música, pintura e outras áreas. Acrescenta ainda a necessidade de cumprir as metas estabelecidas. Embora seja bom trabalhar por objetivos, Luísa considera que as metas estabelecidas são muito elevadas e difíceis de alcançar. Na realidade, alguns autores já tinham mencionado a questão das metas serem demasiado ambiciosas tendo em conta os adultos e o contexto (Fragoso, 2007; Carneiro, 2010), acabando por comprometer um trabalho de mais qualidade. Na realidade, a técnica entrevistada mostra-se preocupada com a credibilidade e a qualidade do processo.

Apenas um adulto não apontou aspetos negativos ao processo de RVCC. Os restantes entrevistados apontaram: o encerramento do processo de RVCC; a falta de acompanhamento na realização dos trabalhos e o *timing* do processo.

9.5 Metodologia do RVCC (autobiografia)

No âmbito da metodologia utilizada no processo de RVCC, questionámos os sujeitos de investigação relativamente à sua opinião sobre a autobiografia ou a História de Vida. Na primeira sessão de grupo de RVCC, a Profissional de RVC transmitiu aos adultos que o processo RVCC envolvia a elaboração de uma autobiografia. Esta autobiografia consiste numa reflexão ou autoavaliação das aprendizagens pessoais, sociais, formativas e profissionais adquiridas ao longo da vida (Diário de Campo nº 1). Sendo um instrumento pedagógico, a autobiografia na perspetiva de Luísa, deve ser elaborada tendo em consideração o Referencial de Competências-Chave. O referencial é, no fundo, um documento complexo e, ao mesmo tempo, orientador de todo o processo do CNO.

No que concerne à história de vida, João revela que no início do processo elaborou uma “*história de vida muito abreviada*” e que agora é que está a aprofundar.

Helena concorda com a metodologia utilizada no processo de RVCC. Defende que *“é positivo, escrevermos a nossa história de vida, tanto profissional como pessoal, é tudo crescimento.”*

Mário menciona que a sua autobiografia consiste na *“experiência de vida baseada no que realmente se faz, no dia-a-dia, e aquilo que eu construí que se prova, que se demonstra a qualquer momento. (...) As experiências são sempre experiências para o resto das nossas vidas.”* Acrescenta ainda que a autobiografia é curiosa, uma vez que implica *“(...) falarmos sobre as nossas vidas porque é, realmente, as competências que nós adquirimos ao longo da nossa vida e têm que ser baseadas na nossa vida.”*

Sofia, por sua vez, também concorda com a metodologia utilizada pelo processo, na medida em que, consiste numa forma de os formadores conhecerem melhor o percurso de vida dos adultos, pois se *“transmitirmos um bocadinho do que somos e como é a nossa maneira de viver, é mais fácil também perceber o porquê dele falar disto ou daquilo daquela maneira. E acho que isso é importante.”*

De acordo com a Profissional de RVC, Luísa, a História de Vida é a metodologia adequada, contudo refere que é muito difícil que os adultos consigam fazer a História de Vida ideal. Acrescenta que durante as sessões de acompanhamento, muitos adultos se questionavam acerca da construção da história de vida. A maioria das dúvidas dos adultos, segundo Luísa, prendia-se com *“como é que hei de escrever isto aqui, como é que eu passo de um assunto para o outro, como é que agora não sei quê”*. Para além disso, os adultos tinham que escrever a sua história de vida tendo em conta alguns aspetos do Referencial. Tal facto acaba por condicionar a história de vida dos adultos. Para Luísa, o ideal seria o adulto ter mais tempo para ir construindo a sua autobiografia de uma forma livre. O problema é que isto significa *“a pessoa demorar muito mais tempo em processo.”*

Na generalidade, todos os entrevistados consideram a construção da sua história de vida como uma experiência positiva e interessante. Contudo, este processo exige uma reflexão autobiográfica dos formandos, uma vez que é necessário identificar e reconhecer as competências que foram adquiridas ao longo da vida e em diferentes contextos. Nesta linha de raciocínio, Fragoso (2005, p. 4) menciona que as *“abordagens biográficas têm um enorme poder de mudança sobre os próprios atores sociais (...) evocar o passado, reavê-lo, recuperá-lo, equivale a ter o enorme poder de reconstruir a memória.”* Neste sentido, estes adultos adquirem, portanto, a possibilidade de recuperar

e reconstruir a sua própria história, de conhecer um novo lugar no mundo e de atribuir valor ao seu percurso de vida.

9.6 Sessão de Júri de Certificação

A sessão de júri de certificação é considerada a etapa final do processo de RVCC, na medida em que ocorre quando estão reunidas as condições necessárias para uma certificação escolar. Tendo como principal função a etapa de certificação das competências dos adultos, esta sessão consiste numa breve apresentação da autobiografia dos adultos em processo de RVCC à equipa do CNO (Profissional de RVC e formadores) e ao Avaliador externo e a outras pessoas como familiares e amigos. É importante referir que a sessão de júri é uma sessão pública. Para além de exporem algumas situações pessoais, formativas e profissionais das suas vidas, os entrevistados fazem um balanço do processo RVCC, ao nível dos temas de que mais gostaram e os que não gostaram de trabalhar⁶¹.

Relativamente aos principais temas desenvolvidos, João aponta a cidadania, o associativismo, pelo facto de pertencer a um clube desportivo que se encontra em crescimento e a saúde, por ser asmático procura estar sempre informado. Para Helena, os temas mais interessantes prendem-se com a Saúde e a Homossexualidade. Revela, portanto, que realizou diversas pesquisas sobre o tema.

De acordo com Helena, este momento caracteriza-se pelo nervosismo pelo facto de estarem a expor a sua vida a muitas pessoas. No entanto, a entrevistada reforça que o RVCC exige um esforço dos adultos, na medida em que têm *“que dar mais [deles] porque é o 12º ano”*, tratando-se das suas vidas.

Luísa, por sua vez, considera que levar estes quatro adultos a júri foi um desafio, na medida em que *“sentiram-se todos bem no fim e agora pronto, cada um com o seu projeto”*. Destaca ainda a apresentação de Mário, pois o mesmo sentiu-se orgulhoso de si próprio. No decorrer da sua apresentação, Mário menciona a formação profissional e a segurança no trabalho como os principais temas de interesse no âmbito do processo de RVCC.

A sessão de júri é considerada como positiva, uma vez que consiste na avaliação da autobiografia bem como na certificação das competências adquiridas pelos adultos. O discurso de Mário comprova esta afirmação *“(...) o RVCC é a concretização de um*

⁶¹ Ver Diário de Campo n°5, n°6 e n°7

sonho. (...) *Relativamente ao balanço do processo de RVCC, refere que gostou bastante e agradece o apoio da profissional.*” Considera, ainda que o processo RVCC é *“processo muito válido e que, por isso, é importante olharmos para trás mas principalmente para a frente. E a enfermagem surge como um dos seus projetos futuros.”* (Diário de Campo nº 6). Esta situação revela a emoção e a satisfação pessoal dos entrevistados, em que *“eles ficam contentes quando veem o Portefólio todo arrumado (...) Já está feito, já tenho o diploma”*.

Quanto à sessão de júri de certificação, Sofia mostra-se ansiosa com o dia. Refere ainda que depois deste dia, irá procurar outro emprego.

De uma forma geral, todos os adultos realçam a sessão de júri de certificação como o “concluir” do processo de RVCC. Entre os principais temas destacados pelos entrevistados surgem a saúde e o associativismo (João); a saúde e a homossexualidade (Helena); a formação profissional e a segurança no trabalho (Mário). É ainda importante ressaltar que os quatro adultos concluíram o processo de RVCC, obtendo a certificação de nível secundário (12ºano).

9.7 Melhorias sugeridas

A maioria dos entrevistados aponta algumas melhorias no âmbito do processo de RVCC, à exceção de João. Para este entrevistado, o processo encontra-se bem estruturado e organizado. E, nesta linha de pensamento, não aponta nenhuma melhoria.

Helena sugere a existência de mais sessões de grupo e/ou de esclarecimento, dado que estas promovem uma maior partilha de dúvidas e de conhecimentos entre os adultos que se encontram em processo. Na realidade, os entrevistados mencionam que as sessões de grupo contribuem para desenvolver relações de amizade e de ajuda entre os formandos. Diz-nos que *“(...) deviam dar continuidade [às sessões de grupo], porque acabava por nos motivar uns aos outros.”* O que conduziu à desmotivação dos adultos e, por conseguinte, à desistência do processo. Outra sugestão apontada por Helena prende-se com a estipulação de prazos, como por exemplo *“para a semana, quero este trabalho feito”* no sentido de incentivar a prossecução dos trabalhos. Na opinião da entrevistada este incentivo contribui, também, a motivação dos adultos.

Por outro lado, Mário acrescenta que o RVCC deveria existir em todo o país, tendo em conta que existem muitas pessoas com competências *“que, de certeza, se forem bem*

exploradas dá para tirar quase uma licenciatura”. E, por último, sugere mais atuação e coordenação da ANQ relativamente à estrutura e funcionamento do processo de RVCC.

Sofia sugere que as sessões de grupo deveriam de ser ao longo de todo o processo, porque a partir do momento que deixam de ter as sessões de grupo, *“as pessoas desleixam-se”* e acabam por desistir. Partilha a mesma sugestão de Helena na questão de estabelecer prazos para entregar os trabalhos. Afirma que, a maioria das pessoas, não fazem os trabalhos logo e depois *“deixam andar”*. Tal facto deve-se à rotina diária das pessoas: casa, trabalho, cuidar dos filhos, arrumar a casa, entre outras tarefas.

Achamos pertinente colocar esta questão à profissional de RVC com o intuito de compreender a sua perceção sobre possíveis melhorias no processo. Neste sentido, Luísa aponta o Referencial de Competências-Chave como um instrumento que deve ser reformulado tendo em conta as práticas dos adultos, nomeadamente as artes. Para além deste aspeto, Luísa aponta, de igual modo, a existência de mais sessões de acompanhamento com o propósito de explicar de forma ainda mais clara o que o Referencial de Competências-Chave pretende.

De uma forma geral, as sugestões apresentadas pelos adultos prendem-se com a existência de mais sessões de grupo e de esclarecimento dos trabalhos no decorrer do processo de RVCC; uma reestruturação do RVCC; uma definição das datas de entrega dos trabalhos e, por último, uma reformulação do Referencial de Competências-Chave.

9.8 Contributo do RVCC

Com o intuito de compreender qual o contributo do processo de RVCC para as vidas dos sujeitos de investigação, questionámos os mesmos relativamente a este aspeto. Segundo João, o RVCC consiste num processo educativo e formativo, no sentido em que irá ser importante para a sua vida. Apesar de até ao momento não ter sentido necessidade de aumentar a sua escolaridade em termos profissionais, João revela que *“12º ano será, justamente, por causa de ter mais possibilidades no mercado de trabalho”*.

No discurso de Helena nota-se, essencialmente, uma valorização do contributo do RVCC na sua maneira de ser e de estar na vida:

*(...) é enriquecedor, aprendemos sempre muito, é uma forma de estar ativa (...)
agora comecei a desenvolver mais e penso assim, realmente é giro, porque a pessoa*

depois começa a pensar na nossa vida, já há tanto tempo que eu não pensava nisso. (...) é muito giro.

Verifica-se, também, a promoção do gosto pela aprendizagem ao longo da vida, ou seja, o desejo de aprender mais.

Quanto aos contributos resultantes do RVCC, Mário ressalta a concretização do sonho de investir na educação. Realçando a importância das aprendizagens ao longo da vida, o RVCC parece ter sido concebido, na perspectiva de Mário, como um processo de desenvolvimento pessoal, na medida em que:

(...) vamos aprendendo, não quer dizer que sejam obrigatórios mas vamos aprendendo “olha que giro, o presidente da comunidade europeia, o banco central europeu ajuda estes países quando estão em situação assim e assim” a pessoa não sabe, mas fica a saber em termos de passagem.

Acrescenta, portanto, que o RVCC é, na sua opinião, *“é positivo, é claro que é positivo, saber como é que os organismos funcionam, para que é que servem. (...) As aprendizagens são todas positivas.”*

De uma forma geral, o RVCC contribuiu, segundo Sofia, para o aumento das suas qualificações, assim como para a sua satisfação pessoal e profissional. Confessa que irá procurar um outro emprego pois acredita que *“merece mais.”* Na opinião da profissional de RVC, Sofia é *“uma espertalhona, uma miúda com grandes capacidades, (...) tem outro background, vá que a gente pode dizer assim.”*

Por último, Luísa menciona que os quatro adultos desenvolveram competências de escrita ao referir que *“ninguém escreve aquelas coisas todas sem desenvolver a escrita”*. Acrescenta ainda que essa competência pode ter sido mais evidente na escrita do João e do Mário, em que *“escrever grandes textos, escrever as ideias para o papel e passar as ideias para o papel. Nota-se ali um grande desenvolvimento.”*

Como principais contributos do RVCC, podemos destacar a importância da certificação escolar, uma vez que, atualmente, o 12º ano é um requisito mínimo para “competir” no mercado de trabalho. A aquisição de novas aprendizagens, o relembrar de momentos passados, a reflexão e a consciencialização das competências pessoais e profissionais adquiridas ao longo da sua vida são também dois contributos do RVCC. Tal facto revela uma maior satisfação pessoal, na medida em que o processo lhes

permitiu um enriquecimento e/ou valorização dos seus conhecimentos. E, por outro lado, possibilitou uma outra perspetiva sobre as suas próprias vivências.

10. Práticas de literacia quotidianas

Constituindo-se como um campo aberto na educação de adultos, as práticas de literacia ocupam um lugar de destaque no quotidiano dos adultos. Na realidade, os adultos são detentores de um conjunto de competências de literacia que utilizam no dia-a-dia para desempenhar determinadas tarefas. Importa, por isso, analisar as suas práticas de leitura, escrita e TIC's bem como os usos que desempenham na identidade dos adultos.

10.1 Práticas de leitura

No que diz respeito às práticas de leitura, João caracteriza a leitura como o seu maior vício. Defende que se não lermos, não sabemos fazer nada. Menciona ainda que gosta de ler livros de ficção ou de fantasia heróica, como por exemplo “A Saga dos Dragões” e o “Eragon”. Defende que este género de literatura permite imaginar um outro mundo onde tudo é possível. Para além de apreciar este género de leitura, o entrevistado salienta ainda que gosta de ler comédias e justifica que é necessário termos um pouco de comédia na vida. Importa referir que João dedica-se à leitura diária de jornais para se manter atualizado relativamente às informações sobre o nosso país e o Mundo.

Helena realça que não tem grandes hábitos de leitura, mas que gosta de ler revistas e livros, especificamente sobre saúde (“*Saber Viver*”, *revistinha periódica das farmácias (...)* *blogs sobre saúde*”) e romances. Destaca que quando se apercebe que o livro não é interessante, não lê. Salienta que antes de viajar para um determinado país, pesquisa e lê sobre a cultura dos países que irá visitar. Estes são, deste modo, alguns temas de interesse desta entrevistada.

Mário realça ainda que tem por hábito ler jornais e revistas para estar a par dos diversos temas da atualidade. Explica que quando tem interesse em saber determinado tema, costuma comprar livros. Defende que “*estamos sempre a aprender com a cultura.*” Lamentando o preço dos livros, Mário diz que em Portugal compra-se livros a “*preço de ouro.*”

Por último, Sofia salienta que não gosta de revistas cor-de-rosa que só servem para “*contar a vida dos outros.*” Prefere, então, revistas de carácter erudito. Acrescenta que

como não tem muito tempo para ver televisão, tem por hábito ler, diariamente, as notícias pela internet para se manter informada do que se passa na nossa sociedade.

Luísa, por sua vez, defende que *“não acredito que isto lhes tenha aberto muito em termos de literacia. Que os tenha posto a ler mais.”* Neste sentido, Luísa é da opinião de que os adultos leram apenas o que era necessário para o processo de RVCC.

Entendida como um “veículo de aprendizagem”, a leitura surge como uma prática social destes adultos. De uma forma geral, as diversas leituras que os adultos realizam ao longo da vida permitiram a aquisição e o desenvolvimento de competências de literacia.

10.2 Práticas de escrita

Tal como a leitura, a escrita é considerada um “veículo de aprendizagem” da sociedade. Sendo assim, importa conhecer em que contextos os entrevistados utilizam a escrita. Lamentando o facto de atualmente escrever pouco, João menciona que, no seu local de trabalho, apenas regista alguns *“apontamentos e mensagens dos clientes e nada por aí além.”* Para além disso, menciona a questão de escrever mensagens através de telemóvel. Revela que antes de enviar a mensagem tem sempre o cuidado de ler novamente *“para ter a certeza [de] que a pessoa que vai receber a mensagem percebe o que lá vai escrito.”* Embora não costume dar erros, João menciona que, às vezes, tem dúvidas quanto à forma como se escreve uma determinada palavra. E quando tal acontece, utiliza a internet para esclarecer a sua dúvida.

Quanto às práticas de escrita, Helena conta que não tem por hábito escrever, a não ser no seu trabalho. Explica, no entanto, que não tem dificuldades ao nível da escrita, pois *“se quiser fazer uma carta, faço bem (...) emprego, construo as frases e aplico as palavras certas.”*

Quanto às competências de escrita de Mário, é possível verificar que, apesar da sua língua nativa ser o espanhol, não sente dificuldades em falar e escrever português. Diz-nos que escreve *“na perfeição.”*

Sofia, por sua vez, utilizava a escrita como uma prática para comunicar com a família e amigos. Contudo, lamenta o facto de atualmente não escrever tanto como escrevia antes, verificando, assim, uma alteração desta prática. Acrescenta que o aparecimento das novas tecnologias como o telemóvel contribuiu para a “perda” da prática de escrever cartas à mão, como antes fazia. Refere ainda que, atualmente,

quando tem uma dúvida relativamente à forma como se escreve uma determinada palavra escreve das duas formas que lhe parecem ser corretas. Depois de visualizar a palavra escrita de duas formas, já consegue identificar a forma correta. O seguinte excerto ilustra esta afirmação “(...) *aprendi em pequenina que quando tens uma dúvida, escreves ao lado a palavra das duas maneiras que te parece ser mais certa e acabo sempre por acertar na que está certa. Porque ao olhar, faz-me mais lógica.*” Quer isto dizer que a entrevistada coloca em prática uma aprendizagem antiga para evitar erros ortográficos.

De acordo com Luísa, os adultos desenvolveram muito mais a escrita durante o processo de RVCC, pois escrevem “*muito mais e melhor*”.

Os adultos mencionam que não têm dificuldades em utilizar a informação escrita no dia-a-dia. Quando surge uma dúvida, verifica-se que todos têm a preocupação de confirmar se o que escreveram está correto. Por fim, importa salientar que a escrita consiste num instrumento de intervenção social e de “poder” de todos os cidadãos.

10.3 Práticas informáticas (TIC) ou Literacia Tecnológica

O desenvolvimento acelerado das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e em particular dos computadores e da internet são apontados como práticas dos entrevistados. De acordo com a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (Cristina), as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) desempenham um papel extremamente importante no âmbito do processo de RVCC, uma vez que todos os adultos têm que apresentar os seus trabalhos escritos em computador.

No que se refere à utilização do computador, João refere que consulta a internet para se manter atualizado e, também, para esclarecer algumas dúvidas do dia-a-dia. Considerando o computador como um instrumento importante na sua vida profissional, João revela que a empresa de portas de segurança onde trabalha criou um sistema informático interno. Segundo o entrevistado, este sistema é bastante vantajoso pois permite saber os materiais e/ou produtos que existem em *stock*, os preços dos mesmos, entre outros. Para além destas vantagens, João refere que a internet é benéfica, no sentido em que pode esclarecer “*algumas dúvidas com determinados produtos, saber quais são as variantes e trocar emails com os fornecedores*”.

Helena menciona que utiliza o computador e em especial a internet no seu dia-a-dia. Por exemplo, no seu trabalho realiza tem como tarefas a “*emissão de correio eletrónico,*

utilização das ferramentas do Office, Word, Excel, consulta na internet, trabalha a página da empresa no Facebook.” Menciona que utiliza o computador para comunicar com os amigos através do “Facebook e do Windows Live Messenger.”

Importa destacar que o Mário tem um *blog* pessoal onde partilha as suas vivências da pesca e onde promove a comercialização de todo o material necessário para a pesca. O seu discurso é elucidativo desta afirmação,

tenho um blog pessoal onde partilho as minhas vivências da pesca e uma página na rede social do facebook onde promovo a comercialização de todo o material necessário para a pesca, (...) é uma partilha que gosto muito de fazer.

Sofia, por sua vez, revela que teve contato com o computador muito cedo. Caracteriza-se como uma pessoa autodidata que, perante qualquer dúvida ou curiosidade, consulta a internet para se manter informada. Tal como vimos anteriormente, utiliza a internet para ler as notícias.

Em suma, todos os entrevistados assumem que a internet é uma ferramenta social fundamental nos nossos dias. Na realidade, a internet tem vindo a assumir um papel crucial na universalização do acesso à cultura, ao conhecimento e à informação, dado que ocupa, cada vez mais, um lugar relevante na vida quotidiana das pessoas. Neste sentido, as práticas de literacia digital e/ou informática prendem-se com o trabalho, o envio e a receção de correio eletrónico, a comunicação, os *blogs*, a pesquisa bem como a leitura de informação, entre outros veículos de informação. A literacia informática é, no fundo, uma competência de cidadania.

11. Mudanças decorrentes do RVCC

Assumindo que o processo de RVCC pode conduzir a mudanças na vida dos adultos, particularmente uma maior abertura face à aprendizagem ao longo da vida, tentámos perceber quais as mudanças (pessoais, sociais, formativas, profissionais) experienciadas pelos mesmos, fruto da passagem pelo RVCC.

11.1 Mudanças pessoais

A maioria dos adultos identifica mudanças pessoais resultantes do processo de RVCC, com exceção de Paulo. Segundo este entrevistado, o processo não despertou

mudanças a nível pessoal. Explica que não consegue *“identificar mudanças, porque continuo a mesma coisa.”* Contudo, a profissional de RVC destaca o facto de João estar mais exigente com a vida escolar dos filhos, principalmente quanto à leitura, escrita e pontuação. O estudo realizado por Lucília Salgado et al. (2011) confirma que *“o processo de RVCC permitiu a alguns pais sentirem-se mais aptos a ajudar os filhos no seu percurso escolar”* (p. 48).

Helena realça que já era uma pessoa confiante e com um elevado nível de autoestima antes do processo RVCC. Admite estar satisfeita consigo própria porque alcançou um objetivo e adquiriu mais experiência, maturidade e enriquecimento.

Por outro lado, Mário aponta o reconhecimento e o sentimento de orgulho por parte da família como um contributo para o reforço da sua autoestima. Refere, portanto, que a *“autoestima é superior, claro que ajuda a desenvolver outras coisas, a título moral, a título profissional, a título de discutir para um processo.”* A conquista ou obtenção do diploma que confere a equivalência ao 12º ano de escolaridade consiste num aspeto valorizado pelos adultos. Ávila (2005) destaca o diploma como um aspeto de extrema importância na relação com a família e os amigos. O entrevistado salienta ainda que os conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida poderão ser muito proveitosos no contexto familiar, nomeadamente em dar mais apoio escolar à filha. Justifica, afirmando

para que um dia, ela [diga] “o meu pai teve a coragem de fazer o 12º ano”. Eu gostava de me sentir pai no sentido escolar que também me desse a possibilidade de discutir um problema ou ajudá-la a em algum problema na escola (...) eu acompanho-a em tudo, e tento ajudá-la.

Neste sentido, podemos verificar um envolvimento parental relativamente ao contexto escolar da filha. Por último, o entrevistado revela a sua intenção de ingressar na universidade através do concurso *“Maiores de 23 anos”*, evidenciando a sua motivação para continuar a investir na sua valorização pessoal e formativa.

Neste sentido, o reconhecimento de um processo de mudança pessoal é indiciado através de alguns exemplos apontados por Sofia, nomeadamente o lembrar das experiências e das competências, a pesquisa e o aprofundamento de alguns conhecimentos adquiridos. Explicita, deste modo, o reconhecimento de uma mudança que, por sua vez, pode vir a alterar a sua vida do ponto de vista pessoal.

Relativamente às mudanças, a profissional de RVC enfatiza que

tenho a certeza que ficou um vazio na vida deles depois daquelas sessões acabarem, depois daquele trabalho acabar, porque eles chegavam a casa e tinham o que fazer (...) todos estavam habituados a chegar à noite, àquela hora e fazer um bocadinho do RVCC.

Para além deste aspeto, Luísa destaca a consciência de que os adultos realizaram novas aprendizagens ao longo do processo de RVCC, nomeadamente o Protocolo de Quioto, a União Europeia, entre outros temas. Este reconhecimento das aprendizagens conduz, conseqüentemente, ao bem-estar dos indivíduos.

Denota-se, portanto, através do discurso dos entrevistados uma elevada satisfação e realização pessoal por concluírem o processo. Poder-se-á depreender uma maior valorização e orgulho dos entrevistados devido ao enriquecimento dos seus conhecimentos.

11.2 Mudanças sociais

No que concerne às mudanças sociais, os entrevistados referem que não se verificaram mudanças significativas. João refere que continua a mesma pessoa e que não é porque tem o RVCC que vai ser uma pessoa mais sociável. Justifica, portanto, *“acho que está igual. Não sinto diferença nenhuma. Não me afeta em nada. Em termos sociais, também está igual.”*

Helena defende que o RVCC *“não interfere em nada”* em termos sociais. Afirma que perdeu o contacto de algumas pessoas do grupo e que, atualmente, só tem o *“contacto de dois ou três adultos.”*

Mário refere que *“não foi o RVCC que veio mudar este aspeto relacional.”* Acrescenta ainda que apenas mantém o contacto com a entrevistada Helena. Com o tempo, acabou por perder o contacto com os restantes colegas.

Sofia refere que até ao momento da entrevista não sente mudanças a nível social. Contudo, menciona que as sessões de grupo do RVCC reforçam o contato e a comunicação entre as pessoas. De acordo com Salgado et al. (2011), o processo de RVCC pode manifestar uma melhoria da capacidade de comunicação, na medida em que o contacto com outras pessoas, contextos e situações contribui para o desenvolvimento de competências relacionais e sociais.

11.3 Mudanças formativas

Relativamente às mudanças formativas, João destaca a informática, pois para a realização dos trabalhos teve que realizar algumas pesquisas na Internet e aprofundar alguns temas. Reafirma que, perante alguma dúvida no âmbito do RVCC ou uma dúvida do dia-a-dia, consulta a internet. Esta tomada de consciência dos conhecimentos informáticos adquiridos ao longo do processo pode ser elucidada através do discurso da Profissional de RVC que refere que

o João foi o que desenvolveu mais [a informática] durante o processo (...) de certeza que ir ao computador mudou.” No entanto, João menciona que “se sáisse [do seu local de trabalho] e fosse para outro trabalho que fosse preciso utilizar mais algumas bases [provavelmente iria] notar algumas diferenças.

Esta situação pode, por sua vez, estar relacionada com as tarefas profissionais desempenhadas por João ao nível da informática.

Importa referir que Helena menciona, no momento da sessão de júri de certificação, que não sente mudanças ao nível formativo. Segundo Luísa, a Helena foi *“uma pessoa que ali não havia necessidade de formação, não havia necessidade de nada. Ela tinha o 12.º ano dentro dela, era só uma questão de puxar.”*

Mário, por sua vez, não aponta nenhuma mudança formativa significativa. Apenas menciona, novamente, o aprofundamento de alguns conhecimentos como o funcionamento da comunidade europeia, o conhecimento da assembleia da república, os direitos e deveres dos cidadãos, entre outros.

Sofia destaca a aquisição de competências ao nível da escrita informática. Identifica algumas competências em termos de formação que a ajudam a escrever melhor, ou seja, sem erros ortográficos. A entrevistada considera o facto de o computador não ter correção ortográfica como muito positivo *“(...) porque assim a gente aprende como deve ser.”* A reflexão em torno da correção ortográfica demonstra a consciência da entrevistada em escrever sem erros ortográficos, verificando-se uma maior autonomia nessa área. É, portanto, notória a importância crescente da aprendizagem ao longo da vida. É consensual o reconhecimento da aprendizagem como um processo transversal e contínuo ao longo da vida dos adultos.

Neste sentido, como principais mudanças formativas destacam-se o enriquecimento de conhecimentos ao nível das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) bem como o aprofundamento de conhecimentos como as aprendizagens significativas decorrentes do processo RVCC.

11.4 Mudanças profissionais

Compreender as mudanças ou os efeitos do processo de RVCC a nível profissional é, sem dúvida, uma dimensão fundamental, tendo em conta que a maioria dos adultos entrevistados apontou a melhoria da sua situação profissional como um dos principais motivos para frequentar este processo. João, por exemplo, refere que

(...) por enquanto, ainda não alterou a minha rotina, continuo a fazer a mesma coisa e [no] mesmo sítio. Pode, eventualmente, abrir um leque de escolhas maiores em termos de emprego, tendo em conta que já tenho o décimo segundo (12º) ano.

Apesar de se considerar uma pessoa confiante e com autoestima, Helena refere que o facto de ter a certificação secundária é positivo porque muitas pessoas ligam ao facto de não ter a escolaridade completa. Esta questão prende-se com o reconhecimento social atribuído ao curriculum da entrevistada.

Para Mário, o diploma do 9º ano adquirido através do processo de RVCC foi uma mais-valia para poder frequentar outras formações específicas na sua área. Tal afirmação elucida que os adultos estão conscientes da importância do RVCC no que concerne à formação. De acordo com Ávila (2005), quer ocorram ou quer não ocorram mudanças profissionais significativas após a conclusão do RVCC, os adultos consideram as condições de empregabilidade como positivas. Os entrevistados acrescentam que o 12º ano vai melhorar as suas vidas, pois pretendem concorrer a um cargo superior no seu local de trabalho.

Em termos profissionais, Sofia realça o 12º ano como um aspeto muito importante hoje em dia. Na realidade, a certificação secundária pode possibilitar um aumento salarial e uma progressão na carreira. Segundo Luísa, o 12º ano é uma “ferramenta” para Sofia, uma vez que com este diploma a adulta vai poder concorrer a outros empregos.

Desta forma, os quatro adultos justificam que não houve, por enquanto, mudanças significativas a nível profissional, devido ao facto de já exercerem uma determinada

função no local de trabalho. Consideram, no entanto, que o diploma do 12º ano pode conduzir a novas oportunidades de emprego.

12. Perspetivas futuras

Sendo o último bloco de análise, questionámos os sujeitos de investigação relativamente às suas perspetivas futuras, ou seja, os seus projetos de vida ou ambições em termos pessoais, familiares, formativos e profissionais.

12.1 Projetos pessoais

Tendo como lema de vida “*live fast, die young*⁶²”, João defende que devemos aproveitar a vida ao máximo. Argumenta que “*se fosse tudo tão fácil, a vida não tinha tanta pica*” e, neste sentido, aprende-se muito. Seguindo este princípio de vida, João confessa que um dos seus projetos pessoais prende-se com a aquisição de independência própria para ajudar ou formar alguns jovens no futebol ou futsal.

Acreditando que a “*vida é feita de passagens*”, Helena defende que devemos “*tirar partido das coisas boas*”. Nesta linha de pensamento, a entrevistada diz-nos que a sua perspetiva pessoal prende-se com a esperança.

Mário revela que gostava de ter mais independência, conforto pessoal e disponibilidade para fazer o que gosta. Como refere, “*(...) gostava só de ser um bocado independente, de ser mais independente e de ter tempo para as minhas coisas em termos horários.*”

Como projeto pessoal, Sofia aponta a viagem à Polinésia Francesa como um dos seus sonhos por concretizar. Sonha em “*estar dentro de uma barraquinha e ver os bichinhos a passar.*” Contudo, a entrevistada tem consciência das suas limitações financeiras.

12.2 Projetos familiares

No que concerne a projetos familiares, Mário menciona que gostava de ajudar mais a sua filha ao nível da escola e ter a possibilidade de abordar ou “discutir” qualquer assunto com a sua filha. Tal como vimos anteriormente, este entrevistado revela que tenta sempre acompanhar a filha em tudo e tem receio de não conseguir dar-lhe alguma

⁶² Lema de vida utilizado pelos *motards* que significa “vive intensamente.”

informação. Acrescenta, portanto, que vai continuar a transmitir-lhe as suas experiências de vida.

Sofia menciona que a sua principal missão é contribuir para a felicidade da sua filha. Como nos diz “*é ver a minha filha crescer com saúde e [acompanhá-la] na escolinha.*” Gostava de ser novamente mãe, pois adorou a experiência. Durante a entrevista, em jeito de brincadeira, diz-nos que se imagina com “*uma rabanada de filhos.*”

De uma forma geral, alguns entrevistados mencionam o “sonho” de constituir uma família, ou seja, ter uma companhia (Helena e Mário) e ter filhos (Mário e Sofia). Os entrevistados preocupam-se em acompanhar o crescimento escolar dos seus filhos e, principalmente, em transmitir os seus conhecimentos.

12.3 Projetos formativos

Relativamente a projetos formativos, é possível verificar o interesse dos entrevistados em frequentar cursos de formação, como por exemplo, João pretende tirar um curso de culinária (Diário de Campo nº 6). O seguinte excerto ilustra esta situação

(...) gostava de fazer mais formações. Adorava fazer cozinha em pós-laboral. Adorava fazer um curso desses. O que sei é pouco e gosto muito de cozinhar. (...) gostava de saber mais a nível de comidas regionais, da zona Algarve, Alentejo e por aí fora e assim.

Tal facto revela a procura de cursos ou formações profissionais.

Helena, por exemplo, após o processo de RVCC inscreveu-se numa formação intitulada de “*Comportamento e Motivação das Chefias de Equipa*” com o intuito de alargar as suas competências profissionais.

Também Mário menciona a sua intenção em candidatar-se à Universidade, nomeadamente ao curso de enfermagem. No entanto, lamenta o facto do curso de enfermagem da universidade do Algarve não funcionar em regime pós-laboral. No Algarve, só existe o Instituto Piaget, em Silves com essa possibilidade. Contudo, este instituto é privado. E, por isso, está a “*pensar seriamente se [vai] ou não [vai].*”

Luísa, por sua vez, é da opinião que o processo de RVCC pode abrir portas em termos de formação para todos os adultos, principalmente para Mário tendo em conta a empresa onde trabalha atualmente. Nesta linha de pensamento, Pires (2006) menciona

que o RVCC constitui-se, em alguns casos, como um motor de dinâmicas formativas, uma vez que possibilita novas oportunidades de formação.

E, por último, Sofia refere que gostava de continuar a estudar. Realça, deste modo, o sonho de ir para a universidade e tirar o curso de Veterinária ou Psicologia. Consciente dos valores das propinas, Sofia diz que *“é uma coisa que eu tenho que pensar muito bem.”* Ou então, tenciona frequentar um curso profissional com o intuito de adquirir competências superiores ao 12º ano.

É, deste modo, notória a motivação para continuar a estudar. Todos os entrevistados pensam em frequentar formações e são, portanto, adultos conscientes da importância da escolarização. Por fim, explicitam uma maior valorização da escola, da escolaridade e da aprendizagem como algo importante nos seus percursos de vida (Ávila, 2005).

12.4 Projetos profissionais

No âmbito dos projetos profissionais, João destaca a progressão no mercado de trabalho através da criação da sua própria empresa. Como salienta o entrevistado, na sua autobiografia, *“quem sabe se com formação e experiência profissional, eu no futuro não poderei ter a minha própria PME.”* João tem esperança que, a longo prazo, o décimo segundo ano seja uma mais-valia para o seu futuro profissional.

Mário tenciona mudar de emprego ou então concorrer para uma vaga na sua entidade patronal com o intuito de *“deixar de carregar malas para uma vaga seja ela fazer horários, apoio didático, apoio mesmo ao staff dentro da empresa”*, melhorando, assim, as suas condições de vida.

Relativamente à expectativa de carreira profissional, Sofia indica que assim que terminar o processo de RVCC com o certificado do 12º ano vai *“procurar, procurar e procurar [outro emprego]. Porque onde estou, neste momento, é horrível.”* E espera estar, no futuro, mais sossegada em termos financeiros.

Também Mário e Sofia realçam o desejo de mudar de emprego com o objetivo de alcançarem uma estabilidade profissional e, por conseguinte, financeira.

Em suma, destaca-se o aumento da empregabilidade, a valorização profissional e a vontade de “aprender mais”, isto é, aumentar as competências profissionais. Estes dados não são contraditórios com os resultados apurados pelo estudo desenvolvido pela ESDIME (2007), em que a decisão de voltar a estudar terá sido “muito influenciada” pela participação no processo de RVCC.

CONCLUSÕES

Após a apresentação e a análise dos resultados obtidos na nossa investigação, torna-se pertinente verificar se os objetivos da presente investigação foram ou não atingidos. Tendo como principal interesse as práticas de literacia de quatro adultos que se encontravam a frequentar o processo de RVCC, a nossa investigação pretendeu identificar e compreender as mudanças (pessoais, sociais, formativas e profissionais) observadas nas experiências de vida destes adultos. Importa referir que dada a complexidade das práticas de literacia, os objetivos colocados no início da investigação nunca poderiam ser simples. Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- i) Caracterizar as crenças e os valores sobre os usos sociais da literacia no dia-a-dia dos adultos;
- ii) Compreender de que modo as práticas de literacia estão incorporadas na vida dos adultos;
- iii) Analisar e compreender o impacto do processo de RVCC para o desenvolvimento dos níveis de literacia;
- iv) Compreender de que forma os adultos experienciam e/ou “vivem” a literacia.

Tendo por base os objetivos que sustentaram a nossa investigação é chegado o momento de apresentar as conclusões através da reflexão dos nossos resultados.

Relativamente ao primeiro objetivo, é importante referir que os entrevistados evidenciam o papel desempenhado pela família na transmissão de aprendizagens, crenças e valores como a sabedoria, a humildade, o respeito pelo próximo, o conhecimento e a consciência da realidade. Tendo em conta os nossos resultados, podemos concluir que os pais incentivavam e, ao mesmo tempo, acompanhavam o percurso escolar dos seus filhos. Desenvolviam, portanto, uma literacia em contexto familiar. Estes resultados vão ao encontro da perspetiva de Lucília Salgado (2011) em que a literacia familiar refere-se aos valores e aos modos como os pais e outros membros da família aprendem e usam a literacia em casa. Quer isto dizer que o envolvimento da família se reflete no desenvolvimento da literacia. Tal como a família, a escola desempenha um papel importante no desenvolvimento da literacia, através da aquisição e do aumento de competências de leitura, escrita e cálculo. De uma forma

geral, as competências de literacia destes adultos foram adquiridas em diversas situações o que lhes permite, atualmente, desempenhar as suas tarefas do dia-a-dia. Entendida como um processo social e contínuo, a literacia permite a reflexão das nossas aprendizagens. De acordo com os nossos entrevistados, a reflexão acerca da “uso social” da literacia no dia-a-dia, é positiva, na medida em que os adultos analisam e tomam consciência das suas aprendizagens. Ao adquirirem consciência das suas aprendizagens, os indivíduos aprendem a pensar criticamente. As práticas de literacia são, portanto, fatores de aprendizagem que comportam diversas crenças e valores. Remetendo a Benavente et al. (1996), a literacia dos indivíduos pode estar relacionada com as origens sociais dos mesmos.

Quanto ao segundo objetivo, os dados da nossa investigação permitem-nos elucidar que as práticas de literacia dos sujeitos de investigação foram e continuam a ser adquiridas nos diversos percursos de vida – familiar, escolar, profissional, social e cultural - através de diferentes experiências, aprendizagens e interações sociais. Quer isto dizer que a literacia desenvolve-se a partir das experiências quotidianas dos indivíduos. Neste sentido, os usos que os adultos fazem das práticas de literacia encontram-se intimamente relacionadas com as suas vivências construídas socialmente. As práticas de literacia devem ser entendidas tendo em consideração os níveis de escolaridade alcançados, as trajetórias pessoais, as práticas sociais e, por último, os modos de vida quotidianos. Todos os entrevistados consideram importante apostar nas suas qualificações e, simultaneamente elevar o seu nível de escolaridade tendo em conta que, atualmente são necessários no mercado de trabalho. Na realidade, as novas tecnologias no mundo do trabalho requerem aos trabalhadores a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos informáticos. As perspetivas dos sujeitos de investigação evidenciam a procura de informação como uma estratégia para combater o desconhecimento de um determinado assunto. Constituindo-se como uma prática regular dos entrevistados, a procura de informação na internet é utilizada, deste modo, como uma estratégia para combater o desconhecimento de determinados assuntos (Valente, Carvalho & Carvalho, 2009). A nossa investigação permitiu-nos concluir que a literacia é, portanto, um meio de desenvolvimento social e humano fundamental à aprendizagem, permitindo a compreensão do mundo. Remetendo a Freire (1975), a literacia consiste num instrumento que permite às pessoas conhecer a realidade para, posteriormente, a transformar.

Os resultados evidenciam que todos os sujeitos de investigação têm consciência da certificação secundária para “competir” no mercado de trabalho atual. No que se refere ao impacto do RVCC, podemos constatar que o processo desencadeou significativas mudanças (pessoais, sociais, formativas e profissionais) nas práticas de literacia destes adultos, como por exemplo desenvolvimento de conhecimentos ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s); enriquecimento dos conhecimentos; satisfação pessoal; sentimento de orgulho por parte da família; entre outras. Estas mudanças conduziram, por sua vez, a uma forte motivação para novas aprendizagens e ao desenvolvimento de uma capacidade reflexiva dos adultos. Nesta linha de pensamento, os adultos revelam a intenção em frequentar novos cursos ou formações: enfermagem, culinária, veterinária, entre outras. Estes resultados reforçam a ideia apresentada por Alheit e Dausien (2006) em que continuar a aprender constitui uma experiência muito enriquecedora, uma vez que aumenta o sentimento de domínio sobre as suas vidas e sobre a sociedade. O processo de RVCC é, no fundo, um “passaporte” para a continuidade de formações no sentido em que permite a estes adultos a concretização de um sonho e, ao mesmo tempo, significa uma “porta aberta” para a flexibilidade profissional dentro das suas áreas preferidas. Segundo John Field (2000) aprender deve proporcionar a emancipação do indivíduo, na medida em que reforça a “liberdade biográfica” para dar sentido à vida. Significa, portanto, compreender e refletir acerca das experiências de vida. Para fazer face às exigências da sociedade atual, é necessário a formação de cidadãos participativos, críticos, reflexivos e responsáveis. A este propósito, Antunes (2005) defende que os cidadãos ao refletirem acerca do “seu percurso de vida tomam, então, consciência de que sabem muito mais do que aquilo que pensavam saber e, este facto é um estímulo para a sua autoestima e uma motivação para aprender mais” (p. 42). Podemos, assim, concluir que a valorização pessoal e o aumento da capacidade reflexiva em alguns adultos surgem, deste modo, como consequências da conclusão do processo de RVCC.

Relativamente à forma como os adultos experienciam a literacia, os mesmos identificam a emigração e a imigração, o divórcio e a entrada “precoce” no mundo do trabalho como algumas das aprendizagens que contribuíram para a sua autonomia, iniciativa, responsabilidade, crescimento e desenvolvimento pessoal e social. Os adultos valorizam, deste modo, estas competências resultantes da aprendizagem experiencial. Estes resultados são concordantes com as ideias defendidas por Lucio-Villegas (2001a),

na medida em que as diferentes aprendizagens que os indivíduos têm ao longo das suas vidas são fundamentais para o desenvolvimento dos mesmos. Neste sentido, as aprendizagens devem ser entendidas como práticas sociais e, em boa medida, processos socioeducativos de construção de cidadanias (Lima, 1996). No âmbito da participação cívica, os entrevistados revelam e valorizam algumas das suas práticas comunitárias, nomeadamente o associativismo, a reciclagem, o voluntariado e a participação na vida escolar dos filhos. Consideram, portanto, que estas práticas comunitárias são importantes para a sua vida social e coletiva. Parece-nos interessante ressaltar o esforço e a preocupação dos entrevistados em acompanhar o percurso de vida dos seus filhos. Torna-se, deste modo, evidente que a transmissão de valores sociais e educativos surge como um elemento indispensável e essencial na formação cívica dos seus filhos tornando-os aptos e com consciência da realidade atual. É importante salientar que estes adultos já participavam em domínios sociais e cívicos antes do processo de RVCC. Numa outra investigação desenvolvida por Paula Guimarães e Licínio Lima (2012), chega-se às mesmas conclusões, ou seja, a participação em domínios sociais e culturais já constituía uma prática contínua destes adultos. Quer isto dizer, que a este nível não se evidenciaram quaisquer mudanças na vida pessoal e social dos adultos.

Neste sentido, torna-se relevante questionarmo-nos acerca das práticas que adquirimos no nosso quotidiano. Constituindo-se como um conjunto de práticas que são adquiridas socialmente no dia-a-dia, a cidadania é um instrumento que contribui para a adaptação dos indivíduos numa sociedade em constante mudança. Podemos concluir que estes entrevistados desenvolvem uma cidadania reflexiva ao participarem ativamente na sociedade. Tal como vimos anteriormente, a cidadania possibilita um conjunto de ferramentas que permitem a integração e a participação consciente na sociedade. Tal como Gomes et al. (2000) defendem as competências de literacia permitem o exercício da cidadania, a integração social e a aprendizagem ao longo da vida dos indivíduos. Retomando os resultados, os adultos mencionam que pretendem concretizar alguns dos seus projetos pessoais, familiares, formativos e profissionais. Podemos, assim, concluir que o processo de RVCC não significa um “desfecho” na sua formação, mas sim estímulo para a realização de alguns projetos: criação de um grupo de jovens no futebol ou futsal; realização de viagens; alargamento do núcleo familiar; aquisição de novas formações; criação da própria empresa e progressão na carreira.

Perante os resultados obtidos através da nossa investigação, é possível evidenciar que a problemática da literacia constitui-se como um conceito que permanece ambíguo, uma vez que é suscetível de diferentes interpretações, consoante os diversos contextos sociais. Nesta linha de pensamento, importa refletirmos se a literacia ao longo da vida pode constituir-se como um processo de aprendizagem? Os nossos resultados evidenciam, deste modo, a forma como a literacia faz parte da vida dos nossos sujeitos de investigação, uma vez que se encontra associada a diferentes dimensões da vida dos indivíduos: família, escola, acesso à cultura e ao emprego; participação cívica, entre outras. Remete-nos, portanto, para uma reflexão crítica do mundo que nos rodeia. É, por isso, fundamental que se apreenda esta temática através do papel que representa na sociedade atual. Para tal, é necessário compreender a realidade tal como ela existe e tal como é produzida e alterada.

No decorrer da investigação, deparamo-nos com algumas limitações, nomeadamente:

- i) As dimensões de análise das experiências de vida dos adultos (contexto familiar, escolar, social e profissional) poderão ser temas sobre os quais os adultos não se sintam à vontade para falar;
- ii) O estudo incidir sobre adultos que estão em processo de RVCC numa determinada Associação de Desenvolvimento Local (ADL) e não abranger as outras entidades promotoras do RVCC;
- iii) Dada a natureza qualitativa do estudo, não podemos extrair conclusões generalizáveis, uma vez que as informações recolhidas se reportam a um contexto particular em que se procura compreender o sentido e o significado das práticas de literacia no quotidiano.
- iv) Destaca-se, de igual modo, as limitações temporais, nomeadamente a duração do processo de RVCC (10 meses) aliada ao seu “encerramento temporário” com o prazo previsto para a realização da presente investigação. Este encerramento condicionou, em parte, a nossa investigação.

A elaboração da presente investigação foi, certamente, uma experiência marcante porque no decorrer da mesma, várias vezes, refletíamos sobre as nossas experiências de vida, práticas de literacia e aprendizagens. Permitiu-nos estudar a realidade ampla em que estamos inseridos. Contribuiu para aumentar e aprofundar o número de trabalhos de investigação na área da literacia e, naturalmente aumentar a disseminação de investigações desenvolvidas a nível nacional e internacional. Possibilitou ainda a

compreensão dos diversos percursos de vida destes adultos assim como as práticas de literacia dos mesmos. Pensamos, também, que a investigação contribuiu para estabelecer laços com os sujeitos de investigação.

Nesta linha de pensamento, a realização da presente investigação bem como a sua reflexão conduziu-nos a algumas propostas para investigações futuras que poderão, por sua vez, permitir um aprofundamento da temática da literacia. Sendo assim, seria interessante realizar um estudo com estes adultos, daqui a três ou quatro anos e verificar se as suas práticas de literacia se alteraram bem como se os seus projetos futuros foram alcançados. Seria, de igual modo, pertinente investigar qual a influência das práticas de literacia destes quatro adultos na vida dos seus filhos.

Em suma, a aprendizagem e a literacia constituem dois fatores de extrema importância para o desenvolvimento dos indivíduos e para a participação ativa dos cidadãos nos processos de mudança social. Mas será que a tomada de consciência das suas competências poderá conduzir a uma “verdadeira” mudança social? Em que medida a educação de adultos pode vir a contribuir para o aumento dos níveis de literacia dos cidadãos? E, conseqüentemente, para uma cidadania mais participativa? É, neste sentido, imprescindível despertar os adultos para uma consciência da realidade e seguir as práticas da Educação Permanente.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. & Lucio-Villegas, E. (2007). Estado-Nação, Educação e Cidades em Transição. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 20, nº1, pp. 77-98. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Alheit, P. e Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 1, pp.177-197.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1990). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.
- Alonso, L.; Imaginário, L.; Magalhães, J.; Barros, G.; Castro, J.; Osório, A.; Sequeira, F. (2002). *Referencial de Competências-Chave – educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- Alves, M. G. (2008). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. VI Congresso Português de Sociologia – *Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 25 a 28 de Junho de 2008.
- Ambrósio, S. (2007). CRVCC – Um Centro de Novas Oportunidades. In Maria Conceição Antunes (Coord.), *Educação de Adultos e Intervenção Comunitária II* (pp. 69-84). Coimbra, Edições Almedina.
- Amorim, I. & Fragoso, A. (2010). Recognition of prior learning: what are adults learning from it? In *Adult Learning in Europe – understanding diverse meanings and contexts*. Linkoping, Suécia, 23-26 de Setembro.
- ANEFA (2001). Carta de Qualidade dos Centros RVCC. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2002). A Aprendizagem dos Adultos em Portugal. Lisboa: Relatório Nacional e Nota de Síntese sobre Portugal.
- Anguera, M. T. (1997). *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Antunes, M. C. (2005). A Educação Comunitária no processo de Educação ao Longo da Vida: O Método (Auto) Biográfico. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º5, pp.40-42.
- Arco, J. & Fragoso, A. (2010). Adult Education for social transformation in a locality of northeast Algarve. In Emilio Lucio-Villegas (Ed.) *Transforming/ Researching Communities* (pp. 181-190). Barcelona: Diálogos.
- Arksey, H., & Knight, P. (1999). *Interviewing for Social Scientists*. London: Sage Publications.
- Atkinson, R. (2002). The life story interview. In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 121-140). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ávila, P. (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências – Chave na Sociedade do Conhecimento*. Tese de Doutoramento submetida para a obtenção do grau de Doutor em Sociologia Especialização em Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação. Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

- Bachelard, G. (1996). *O Novo Espírito Científico*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. (2004). Contributos para uma sociologia política do campo da educação de adultos em Portugal – Atas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia. *Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação*. (pp. 139-142). Atelier: Direito, Crime e Dependências.
- Barros, R. (2011). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal – Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2011a). *Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2006). Literacy Practices. In: David Barton, *Situated Literacies. Reading and Writing in context*. London: Routledge. pp. 7-15.
- Belchior, F. (1990). *Educação de Adultos e Educação Permanente, a realidade portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A.; Campiche, J.; Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, A. F. e Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bertaux, D. (1997) *Les Récits de Vie*. Paris, Nathan Université.
- Biesta, G. (2006). What’s the point of lifelong learning if life learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, vol 5 (3&4). Texto policopiado.
- Bisquerra, R. (1998). *Métodos de investigación educativa: guía practica*. Educacion y Ensenanza. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Porto Editora.
- Brandão, A. M. (2007). Entre a vida vivida e a vida contada: A história de vida como material primário de investigação sociológica. Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais – Universidade do Minho.
- Brandão, C. (2010). Qué es el Método Paulo Freire? In Emilio Lucio-Villegas e Pep Aparicio Guadas (Eds.). *El Valor de la Palabra* (pp. 93-158). Valência: Ediciones del Crec.
- Cabrito, B. (2008). Educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida: experiências de pós-graduação. In Mariana Gaio Alves, Belmiro Gil Cabrito, Margarida Chagas Lopes, António Martins & Ana Luísa Oliveira Pires (Eds.),

- Universidade e Formação ao Longo da Vida*. (pp. 91-114). UIED – Unidade de Investigação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: Celta Editora.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa-Formação / ANEFA.
- Canário, R. (2003). A “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. In Rui Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 189-207). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2007). Multiplicar as oportunidades educativas. In Conselho Nacional de Educação (org.). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. (pp. 167-173) Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Candeias, A. & Simões, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), (pp. 163-194).
- Capa, M. A. (2007). *Competências Linguísticas: Histórias de vida de alunos e necessidades de formação dos docentes – Vol. I – Vila Real*, Departamento de Educação e Psicologia - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Tese de Doutoramento.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (coord.); Valente, A. C; Liz, C.; Lopes, H.; Cerol, J.; Mendonça, M. A.; Carneiro, M. A. & Melo, R. Q. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Lisboa: ANQ, I.P.
- Castro, R.; Sancho, A. & Guimarães, P. (2006). Adult Education in Portugal. Different Scenarios and Distinct Ways of Searching for Learning and Development. In António Fragoso, Emilio Lucio-Villegas & Ewa Kurantowicz (Org.) *Between global and local: adult learning and development: proceedings to the meeting of the ESREA Research Network*, 1 (pp. 49-68). Faro: Universidade do Algarve.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa, Educa – Formação.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Complexidade e Novas Atividades Profissionais. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*. Nº2, pp.21-33. In <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco Escolarizados – Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação – Formação de Adultos. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco Escolarizados – Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa, Educa: Unidade de I & D de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Clair, R. S. (2011). Making Literacies Local: Understanding the Potencial and Limits of Adult Literacy Education in Development Contexts. In ESREA – *Between Global and Local: Adult Learning and Development*. Istanbul, 28-30 Abril de 2011.

- Comissão das Comunidades Europeias (1993). White Paper – Growth, Competitiveness, Employment. The challenges and ways forward into the 21 st century. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (1995). Livro Branco sobre a educação e a formação. Ensinar a aprender. Rumo à sociedade cognitiva. Bruxelas: CE.
- Comissão Europeia (1996). White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. Documento de trabalho dos serviços da Comissão*. Bruxelas: CCE.
- Cook, T. & Reichardt, C. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Couceiro, M. L. (1997). Especificidades das abordagens biográficas em ciências da educação. In Estrela, A. & Ferreira, J. *Actas do VIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa de AIPELF/AFIRSE*, (pp.263-270). Lisboa.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Lisboa: Almedina.
- Creswell, J. (2007). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, Sage.
- Darcovich, N. (2000). The measurement of adult literacy in theory and in practice. In *International Review of Education*, 46 (5), pp. 367-376.
- Delors, J. (2000). Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). The discipline and practice of qualitative research. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 1-28). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Demartis, L. (1999). *Compêndio de Sociologia*. Lisboa, Edições 70.
- Demo, P. (1995). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Atlas.
- Dias, J. (1982). *A Educação de Adultos: Introdução histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- Dias, N. (2013). 25 Anos a promover o Desenvolvimento e a Cidadania. Notícia Associação In Loco: <http://www.in-loco.pt/pt/noticias/20130213/25-anos-a-promover-o-desenvolvimento-e-a-cidadania/>.
- Dionísio, M. L. (2006). Facetas da literacia: processos de construção do sujeito letrado. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, V. 44, (pp. 41-67).
- ESDIME (2007). *Estudo sobre o Impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas*. Camarate: IEFP.
- Faure, E.; Herrera, F.; Kaddoura, A.; Lopes, H.; Petrovsky, A.; Rahnema, M. & Ward, F. C. (1972). *Learning to be – The World of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.

- Fernandes, J. & Lucio-Villegas, E. (Orgs.) (2003). Introdução. In *Actas do I Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário*. (pp. 9 - 13). Câmara Municipal de Vila Real de Santo António, Centro Cultural António Aleixo, 17-19 de Maio de 2002.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the new educational order*. Stoke on Trent, UK.
- Field, J. & Malcom, I. (2006). *Learning Lives, Learning Working Lives: a Working paper*. University of Stirling.
- Finger, M. & Asún, J. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada – aprender a nossa saída*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Figueira, E. & Rainha, L. (2004). Transições de Emprego e escolhas ocupacionais. In Eduardo Figueira e Liliana Rainha (Coord.). *Qualificação e Género: o papel das competências-chave* (pp. 163-182). Évora: Academus, Consult., Formação e Investigação.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fontana, A. & Frey, J. (1994). Interviewing. The Art of Science. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). London: Sage Publications.
- Fortin, M. (2000). *O processo de Investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Fragoso, A. (2005). Redescobrir quem sou para reinventar quem posso ser: um ensaio à volta dos processos RVCC. Proform@ar On-Line, 11.
- Fragoso, A. (2007) As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação? In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 201-213). Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Fragoso, A., Guimarães, P. (2010). Is there still a place for social emancipation in public policies? Envisioning the future of adult education in Portugal. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 1, No. 1-2, October 2010, (pp. 17-31).
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª edição.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento, 2ª edição.
- Freire, P. (1987). *Ação cultural para a Liberdade e outros escritos*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 8ª edição.
- Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gauthier, B. (2003). *Investigação Social: da Problemática à Colheita de Dados*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Gelpi, E. (2001). El Futur del Trabajo. In Emilio Lucio-Villegas Ramos (Ed.). *Experiencias Educativas en la Frontera*. (pp. 21-30). Universidad de Sevilla: GIEPAD.
- Gelpi, E. (2007). *Educación permanente y relaciones internacionales*. Edicions del CREC Xàtiva, Pep Aparicio Guadas.

- Giddens, A. (2002). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 3ª Edição.
- Gil, A. (1994). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 4ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.
- Giroux, H. (1983). *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Editora Autores Associados/Cortez Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, M. C.; Ávila, P.; Sebastião, J. e Firmino da Costa, A. (2000). Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais. In *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*. Coimbra: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Gomes, M. C. (2002). *Literacia e Educação de Adultos: Percursos, Processos e Efeitos – Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado - IV Curso de Mestrado em Ciências Sociais, Especialização: O Sofrimento – Perspetivas socioculturais. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Gomes, M. C. (2005). Percursos de Literacia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 47, pp.69-97.
- Gomes, M. C. (Coord.) (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).
- Gomes, M. C. (Coord.) (2006a). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).
- Gomes, M. & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Gomes, R. (2003). Sociografia dos lazeres e práticas culturais dos jovens portugueses. In José Machado Pais e Manuel Villaverde Cabral (Coord.). *Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes perante o corpo: Resultados de um Inquérito aos Jovens Portugueses em 2000*. Oeiras: Celta Editora.
- González Monteagudo, J. (2007). *Approche Biographique en formation par les Objets*. (Texto policopiado).
- González Monteagudo, J. (2008) *Des Approches Non Francophones en Histoires de Vie en Europe* (Texto Policopiado).
- González Monteagudo, J. (2010). *La Entrevista en Historia Oral e Historias de Vida: Teoria, Método y Subjetividad* (Texto policopiado).
- González Monteagudo, J. (2011). As Histórias de vida em educação: entre formação, pesquisa e testemunho. In E. C. de Souza (Ed.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: Questões de método e trabalho docente*. Salvador da Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, Brazil. (Documento policopiado).
- Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, V. 12, n.º35. Tradução de Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe.

- Grace, A. & Benson, F. (2000). Using autobiographical queer life narratives of teachers to connect personal, political and pedagogical spaces. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 4, No. 2, pp.89-109.
- Graff, H. (1995). *The Labyrinths of Literacy – Reflections on Literacy Past and Present*. London: University of Pittsburgh Press.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. 1ª Edição. Estoril: Principia Editora.
- Guimarães, P. & Sancho, A. (2001). A participação nas associações: novos desafios à educação de adultos. In Núcleo de Assistência Psicológica e de Formação de Adultos (NAPFA) (Org.). *Modelos e Práticas em Educação de Adultos – Atas das II Jornadas*. (pp. 159-175) Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guimarães, P. (2009). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação? In *rizoma freireano*, vol. 3 <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>.
- Guimarães, P. (2009a). Reflections on the Professionalisation of Adult Educators in the Framework of Public Policies in Portugal. In *European Journal of Education*, vol. 44, nº2, part I.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006). A emergência da educação e formação para a competitividade*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação.
- Guimarães, P. & Lima, L. (2012). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Tensões entre Certificação, Qualificação e Desenvolvimento Pessoal e Social numa Associação de Desenvolvimento Local. In Licínio Lima e Paula Guimarães (Orgs.) *Percursos Educativos e Vidas dos Adultos*. (Pp. 21-109), Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos e ATAHCA (Associação para o Desenvolvimento das Terras do Homem, Cávado e Ave.
- Huotelin, H. & Kauppila, J. (1995). Towards generational experiences of education: Education in the life course of Finns. In Peter Alheit, Agnieska Bron-Wojciechowska, Elisabeth Brugger and Pierre Dominicé (eds). *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 188- 206). Wien: Verband Wiener Volksbildung;
- Hake, B. (2006). Late modernity and learning society: problematic articulations between social arenas organizations and individuals. In Rui Vieira de Castro, Amélia Vitória Sancho & Paula Guimarães (Eds.). *Adult Education. New routes in a new landscape* (pp. 31-56). Braga: University of Minho - Unit for Adult Education.
- Imaginário, L. (1995). Um Ensaio de Balanço de Competências em Portugal. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade/ Direção Geral do Emprego e Formação Profissional, Comissão Interministerial para o Emprego.
- In Loco (2013). Curriculum Vitae – Pensar no Global, Agir no Local. São Brás de Alportel: In Loco.

- Jarvis, P. (2000). Globalização e Mercado de Aprendizagem. In Licínio Lima (org.). *Educação de Adultos. Fórum II*. (pp. 29-41). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning: Theory and Practice*. 3rd Edition. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Josso, M.C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa - Formação.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1995). *Metodologia para la Recogida de Información*. Madrid: Editorial La muralla.
- Kirsch, I. (2002). The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding what was measured. *Educational Testing Service. Statistics & Research Division*: Princeton.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des Révolutions Scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Lança, I. (2002). Construtivismo in Rui Maia (Coord). *Dicionário de Sociologia* (p.81), Porto: Porto Editora.
- Landry, R. (2003). A análise do conteúdo in Benôit Gauthier (Dir.). *Investigação Social – da problemática colheita de dados* (pp. 345-372). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Leandro, A. & Leandro, M. (2004). Transmissão de valores no sei da família. Persistências e mudanças. In Vº Congresso Português de Sociologia - *Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*. Universidade do Minho, Braga, 12 a 15 de Maio. Associação Portuguesa de Sociologia.
- Leitão, M. (2010). *Processos de aquisição de competências em contextos informais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Leite, O. & Duarte, J. (2010). Aprender a leer el mundo: um acto educativo libertador a la luz de la pedagogia freireana. In Emilio Lucio-Villegas & Pep Aparicio Guadas (Eds.) *El Valor de la Palabra* (pp. 177-216). Valência: Ediciones del Crec.
- Lengrand, P. (1970). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lewis, O. (1979). *Os filhos de Sánchez*. Lisboa: Moraes Editores.
- Lima, L. C. (Coord.); Estevão, M. L.; Matos, L.; Melo, A. & Mendonça, A. (1988). *Documentos Preparatórios III. Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L. C. (1994). Ano Internacional da Alfabetização 1990. Analfabetismo Funcional e Pós-Alfabetização – Educação de Adultos in *Fórum I* (pp. 105-109). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2003). Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a mão direita e a esquerda de Miro. In AAVV, *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. (pp. 129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. C. (2004). *Educação de Adultos. Fórum III*. Braga: Unidade da Educação de Adultos da Universidade do Minho.

- Lima, L. C. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60) Lisboa: Educa.
- Lima, L. C. (2006). A Educação De Adultos não pode estar entregue ao Mercado. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*, Outubro 2006, nº6, pp. 26-33.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao Longo da Vida – Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2007a). A educação segundo Fragonard. *Jornal a Página da Educação*, nº168, p. 9.
- Lima, L. C. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15. pp. 41-54. (Documento policopiado).
- Lima, L. C. & Guimarães, P. (2011). *European Strategies in Lifelong Learning: A Critical Introduction*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers. Estratégia de Lisboa.
- López Górriz, I. (2004). Investigación educativa: algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa. In Emilio Lucio-Villegas (Ed.), *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas*. (pp. 61-96). Valencia: Nau Llibres, Edicions Culturals Valencianes, S.A.
- Lucio-Villegas, E. (2001). Formación Laboral y cambios en el mundo del trabajo. In Manuel Cillado Broncano, Henning Salling Olesen & Alexia Puch Cisneros (Eds.) *Educación y Formación de Personas Adultas y Trabajo VI* (pp. 129 – 134). Xàtiva: ESREA Dialogos.
- Lucio-Villegas, E. (2001a). Alfabetización, desarrollo y cambio. In Emilio Lucio-Villegas Ramos (Ed.). *Espacios para el desarrollo local*. (pp. 63-80). Barcelona: PPU.
- Lucio-Villegas, E. (2005). *Cuestiones sobre Educación de Personas Adultas*. Sevilla: Ediciones Tabulador Gráfico.
- Lucio-Villegas, E. (2005a). Repensando a Alfabetização no século XXI – Algumas propostas de reflexão. In *Forum 37* (pp. 51-70) Braga: Universidade do Minho.
- Lucio-Villegas, E. e Fragoso, A. (2006). La Alfabetización en una perspectiva de construcción contrahegemónica. In Emilio Lucio-Villegas (Ed.). *Educación para la Emancipación* (pp. 35-42) Xàtiva: Diálogos.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research. An Interactive Approach*. California: Sage Publications.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, Vol. 57, N.º 5, (pp. 472 – 481).
- McPherson, K. (2008). Shaping Global Criticality with School Libraries. *School Libraries Worldwide – volume 14, number 2, July*, pp. 35-44.

- Melo, A. & Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Coleção Educação e Documentos, 4, Lisboa: Livros Horizonte.
- Melo, A.; Queirós, A. M.; Silva, A. S.; Salgado, L.; Rothes, L. & Ribeiro, M. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos - documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Coleção Educação para o Futuro. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e da Inovação.
- Melo, A., Lima, L., Almeida, M. (2002). Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa. Coleção “Conhecimento em Educação e Formação de Adultos”. Lisboa: ANEFA Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Melo, A. (2005). Animação comunitária e educação de adultos na prática de uma associação de desenvolvimento local. In *Revista Aprender N°30 – Animação Educativa e Sociocultural* (pp. 15-28). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Melo, A. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Adquiridas. In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação* (pp. 193-200) Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE) / Ministério da Educação.
- Melo, A. (2008). *A Nova Educação-Formação de Adultos em Portugal pede uma organização nova*. Direito de Aprender.
- Melo, A. (2010). A Formação do Cidadão (Curto ensaio sobre Educação Política). Direito de Aprender. Acedido abril, 25, 2011 in http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=439&Itemid=12.
- Melo, A. (2011). Ceci n’est pas une preface in Rosanna Barros (ed). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos* (pp.13-23). Lisboa: Chiado Editora.
- Melo, A. (2012). *Passagens Revoltas – 40 anos de intervenção por ditos e escritos (1970-2012)*. Lisboa: Associação In Loco.
- Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico: el uso de las histórias de vida en ciencias sociales. *Colección «cuadernos metodológicos»*, nº5, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Myers, J.; Hammett, R. & McKillop, A. (1998). Opportunities for Critical Literacy and Pedagogy in Student-Authoring Hypermedia. In David Reinking, Michael McKenna, Linda Labbo and Ronald Kieffer (Eds.) *Handbook of Literacy and Technology – Transformations in a Post-Typographic World* (pp.63-78). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Narciso, A. (2010). *Perceção dos Adultos face ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Centro de Novas Oportunidades de Tavira – Um Estudo de Caso no CNO de Tavira*. Universidade de Sevilha. Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária.

- Nico, L. (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal. Fragmentos de Uma década (2000-2010)*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nóvoa, A. (2002). Prefácio in Marie-Christine Josso. *Experiências de Vida e de Formação* (pp. 7-12). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2007). É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos”. In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação, Setembro, nº7*, (pp.10-18) Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE) / Ministério da Educação.
- OCDE (1994). *Analfabetismo funcional e rentabilidade económica*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliveira, L. (1997). *Alfabetização informacional*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Mestrado).
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications, Second Edition.
- Peretz, H. (2000). *Métodos em Sociologia*. Lisboa, Temas e Debates – Atividades Editoriais.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2001) Presupuestos Metodológicos Perspetiva Crítico-Reflexiva. In Pérez Serrano, G. (Coord) *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural – Aplicaciones prácticas*. (pp. 21-56) Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones.
- Pineau, G. (1995). Life Histories considered as an art of existence. In Peter Alheit, Agnieszka Bron-Wojciechowska, Elisabeth Brugger and Pierre Dominicé (eds). *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 44 – 56). Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Pires, A. L. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. L. (2006). Complexité de la Reconnaissance des Acquis et Éducation/Formation. In *ANAIIS Educação e Desenvolvimento 2005* (pp. 81-88). Lisboa, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED).
- Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. In *Revista de Ciências da Educação SÍSIFO*. Nº2, (pp. 5-19) Acedido a junho, 28, 2011 in <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Pires, A. L. (2008). Aprendizagem de adultos: contextos e processos de desenvolvimento e reconhecimento de competências In *Seminário Novos*

- Público no IPS: os Maiores de 23 anos*. Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Plummer, K. (1989). *Los Documentos Personales – Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- Poirier, J.; Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1999). *Histórias de Vida – Teoria e Prática*. 2ª Edição Oeiras: Celta Editora.
- Proença, M. J. (2011). Educação de Adultos: uma introdução ao conceito e às práticas in *Projecto “Centro Social Renascer – Assistência Técnica à Inserção da Mulher e Criança de Rua afectada pelo fenómeno da Prostituição no Lobito”*. Educação Social: Âmbitos e Práticas (pp. 26-34). Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD)
- Queiroz, A.; Meireles, M. & Cunha, S. (2007). *Investigar para Compreender*. Loures: Lusociência.
- Quintas, H. (2008). *Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, C. (2002). Histórias de Vida in Maia, R. L. (Coord). *Dicionário de Sociologia*, (pp. 192-193) Porto: Porto Editora.
- Relatório Mundial sobre a Educação (2000). *O direito à educação: uma educação para todos durante a vida*. Porto: Edições Asa.
- Requejo Osório, A. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ribas, B. P. (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*. Tese de Mestrado em Educação – área de especialização em Educação de Adultos. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga
- Rico, H. & Libório, T. (2009). *Impacte do Centro de RVCC da Fundação Alentejo na Qualificação dos Alentejanos*. Fundação Alentejo.
- Rocher, G. (1989). *Sociologia Geral. Vol.2 A Organização Social*. 4ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Rocher, G. (1989a). *Sociologia Geral. Vol.3 Mudança Social e Ação Histórica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rodrigues, C. e Nóvoa, A. (2005). Prefácio in Rui Canário e Belmiro Cabrito (Org.). *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (pp.7-14). Lisboa: Educa.
- Roths, L. (2007). Educação e Formação de Adultos em Portugal: Circunstâncias e Desafios. In *Conselho Nacional de Educação, Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação* (pp.75-84). Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE) / Ministério da Educação.
- Roths, L. (2009). *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos: Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinidos*.

- Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Salgado, L.; Mata, L.; Cardoso, C.; Ferreira, J.; Patrão, C. & Durão, A. (2011). *O aumento das competências educativas das famílias: um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Salling Olesen, H. (2007). Professions and vocations – collective work Identities in late modernity. In Emilio Lucio-Villegas e María del Carmen Martínez (Org.), *Adult Learning and the Challenges of social and cultural diversity: diverse lives, cultures, learnings and literacies 2*. (pp. 15-33). Universidad Sevilla: Diálogos.
- Salling Olesen, H. (2006). Lifelong Learning – a Challenge for Adult Education Research. In Rui Vieira de Castro; Amélia Vitória Sancho & Paula Guimarães (Eds.). *Adult Education. New Routes in a New Landscape*, (pp. 57 - 73). Braga: University of Minho – Unit for Adult Education.
- Salling Olesen, H. (2004). Shaping an Emerging Reality: Defining and Researching Lifelong Learning. In Peter Alheit, Regina Becker-Schmidt, Thomas Gitz-Johansen, Lars Ploug, Henning Salling Olesen, Kjell Rubenson (Org.) *Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning* (pp. 7-27). Roskilde University Press: Graduate School in Lifelong Learning.
- Salling Olesen, H. (2001). Professional Identity as Learning processes in life histories. In Manolo Collado Broncano, Henning Salling Olesen e Alexia Puch Cisneros. *Educación y formación de personas adultas y trabajo. Adult Education and the Labour Market VI* (pp. 152-170). Xàtiva: ESREA, Dialogos.
- Salling Olesen, H. (1989). *Adult Education and Everyday Life*. Roskilde: Roskilde University.
- Sandín Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Santos, M. L. (1990). Cultura, Tempos Livres e Associativismo Juvenil. In *Actas do I Congresso Português de Sociologia - A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*. Viseu: Editorial Fragmentos.
- Santos, N. & Gomes, I. (2004). *Literacia: Da Escola ao trabalho*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UFP.
- Santos Silva, A. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o desenvolvimento*. Porto: Edições Asa, 1ª edição.
- Sanz Fernández, F. (2005). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp.73-96). Lisboa: Educa.
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Silva, A. & Pinto, J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Silvestre, C. (2003). *Educação / Formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo / formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Smith, L. (1994). Biographical method. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. (pp.286-305). Thousand Oaks. London and New Delhi: Sage Publications.
- Shi, Y. & Tsang, M. (2007). Evaluation of adult literacy education in the United States: A review of methodological issues. *Educational Research Review*, 3 (2008), pp. 187-217.
- Street, B. (1994). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tett, L. & Maclachlan, K. (2008). Learners, tutors and power in adult literacies research in Scotland. *International Journal of Lifelong Education*, 27:6, pp. 659-672.
- Tierney, W. & Dilley, P. (2002). Interviewing Education. In Jaber F. Gubrium and James A. Holstein (Eds.). *Handbook of Interview Research: Context & Method*. (pp. 453-471). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Torres, R. M. (2010). Epílogo. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda a vida. In Emilio Lucio-Villegas & Pep Aparicio Guadas (eds.), *El valor de la palabra. Alfabetizacions, liberaciones y ciudadanías planetarias* (pp. 269-283). València: Ediciones del CREC.
- Torres, C. A. (2010). Recriando o conceito de aprendizagem ao longo da vida. *Aprender ao longo da vida*, No. 12, pp.23-25.
- Trindade, M. B (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNESCO (1976). Recommendation on the Development of Adult Education – General Conference. Nairobi.
- UNESCO (1976). Recomendação de Nairobi. Acedido a maio, 9, 2011 in www.unesco.org.
- UNESCO (1982). Para uma Política da Educação em Portugal. Coleção BEP Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte.
- UNESCO (1999). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo. Agenda para o Futuro*. SESI: UNESCO.
- Vala, J. (2003). A Análise de Conteúdo, in Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101 – 128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valente, A. C., Carvalho, L. & Carvalho, A. (2009). *Estudos de caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Valle, A. (2000). *La educación de las personas adultas: temporalidad y universidad*. Revista Educación. V. 9, n.º18.
- Veloso, E. (2011). *Vidas depois da Reforma. Políticas públicas no contexto português e práticas educativas numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- West, L. & Merrill, B. (2007). Biographical approaches and their development in National Contexts. In Linden West, Peter Alheit, A. Anderson and Barbara Merrill (Eds.). *Using Biographical Approaches and Life History Approaches in*

Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives (pp. 27-55).
Germany: Peter Lang.

Legislação:

Lei n.º 3/ 79 de 10 de Janeiro. Diário da República n.º 8/79 – I Série. Assembleia da República.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237/86 – I Série. Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º3/87 de 3de Janeiro. Diário da República n.º 2/ 87 - I Série. Ministério da Educação e da Cultura.

Decreto-Lei n.º484/88 de 29 de Dezembro. Diário da República n.º 300/88 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 133/93 de 26 de Abril. Diário da República n.º 97/93 – I Série. Ministério da Educação.

Resolução do Conselho de Ministros n.º92/98 de 14 de Julho. Diário da República n.º 160/ 98 – I Série – B.

Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro. Diário da República n.º 227/99 – I Série - A. Ministério da Educação.

Portaria n.º 1082 – A/2001 de 5 de Setembro. Diário da República n.º 206 I Série – B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 370/ 2008 de 21 de Maio. Diário da República n.º 98. I Série. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.