

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**O EDUCADOR DE ADULTOS NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS
EXPERIENCIAIS: PERCURSOS SINGULARES**

Ivo Rogério Amaral Landeck

DISSERTAÇÃO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**O EDUCADOR DE ADULTOS NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DE ADQUIRIDOS
EXPERIENCIAIS: PERCURSOS SINGULARES**

Ivo Rogério Amaral Landeck

Dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Carmen Cavaco

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

2012

“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.”

Do Poema *Para Ser Grande*, Ricardo Reis

RESUMO

O presente estudo insere-se na área de investigação dos percursos de formação de adultos, concretamente dos atores cuja prática profissional se inscreve no universo do reconhecimento de adquiridos experienciais.

O pressuposto principal no qual se inscreve este estudo assenta na ideia de que a formação é um processo de construção individual e, como tal, as experiências e vivências que marcam cada percurso estão intimamente relacionadas com os contextos onde cada vida em particular se vai construindo. Neste sentido, atribui-se aos sujeitos um lugar central no seu processo formativo, uma das linhas de força nas atuais correntes da formação e intervenção no campo da educação de adultos.

Assim se fundamenta a opção metodológica de analisar duas narrativas autobiográficas de educadores de adultos ligados ao contexto do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais, procurando-se evidenciar a estrutura dos seus percursos de formação, assim como as dimensões que concorreram para os seus processos individuais de formação.

Palavras-chave: formação de adultos, formação, formação experiencial, autobiografia.

ABSTRACT

This study is part of a research area of adult training pathways, specifically those adults whose professional practice falls within the universe of recognition of acquired experiences.

The main assumption on which this study is inscribed is based on the idea that training is an individual process. Experiences that mark each particular life are closely related with the different life contexts. In this sense, adults have a central place in his own formative process. This is one of the main lines of today's adult education.

So, we chose two RVC professional autobiographical narratives as the methodological option, seeking to show the life dimensions that were important to their own formative processes.

Keywords: adult education, training, experiential training, autobiography

AGRADECIMENTOS

A todos os Professores do Mestrado que contribuíram, através dos seus mais elevados conhecimentos, para a construção desta etapa da minha vida.

À Professora Doutora Carmem Cavaco o meu mais profundo agradecimento pelo encorajamento, acompanhamento e partilha da sua excelsa sabedoria.

À Professora Doutora Natália Alves pela sua enorme entrega à nobre profissão de Professor(a). Através de si pude confirmar que vale a pena ser Professor também.

À minha esposa e filhos pelas horas de convívio que subtraí à família e pelo apoio incondicional que me deram. Vocês são a minha existência.

Aos meus pais e minha irmã por terem estado comigo nos momentos que precisei para concluir mais um dos meus objetivos.

A todos o meu muito obrigado. Convosco confirmei que os sonhos podem mesmo transforma-se em realidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
~ PARTE I – O ADULTO EM FORMAÇÃO: PERCURSOS E PROCESSOS SINGULARES.....	15
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO E OS SEUS CONTEXTOS.....	16
1. A formação dos adultos: um campo multidimensional	16
1.1. Novas práticas e novos atores educativos.....	18
2. Tendências evolutivas que marcam a educação de adultos	19
3. O conceito de formação no contexto das Ciências da Educação	23
3.1. O campo semântico do conceito de formação	23
3.2. Correntes de formação	24
4. A autoformação	28
5. A formação experiencial: origem e significados	30
6. O processo de formação experiencial: a experiência formadora	32
7. Formação experiencial e vida adulta.....	33
8. Formação experiencial e mundo do trabalho.....	36
~ PARTE II – METODOLOGIA GERAL DE INVESTIGAÇÃO.....	40
CAPÍTULO II – OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	41
1. Fundamentos epistemológicos da investigação.....	41
2. A abordagem biográfica.....	44
2.1. A abordagem biográfica no contexto das Ciências da Educação.....	46
3. A Problemática e pressupostos.....	48
4. Objetivos e questões de pesquisa.....	49
5. O <i>corpus</i> da investigação: as narrativas dos educadores de adultos.....	50
5.1. Procedimentos de análise e interpretação dos percursos de Ana e Alice.....	51

~ PARTE III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	54
CAPÍTULO III – OS PERCURSOS PROFISSIONAIS DOS EDUCADORES DE ADULTOS DE RVAE.....	55
1. O percurso profissional de Ana (Quadro 1).....	56
2. Etapas estruturantes no percurso profissional de Ana	57
3. Processos formativos do percurso profissional de Ana	59
3.1. A identificação com o universo da educação e formação de adultos	59
3.1.1. Ana e os colegas de trabalho	61
3.2. A tensão que emerge da prática laboral	64
3.3. O desejo de aprender	68
3.4. O desejo de mudança	72
3.5. Percepção sobre a sua atividades profissional	73
4. O percurso profissional de Alice (Quadro 2).....	77
5. Etapas estruturantes no percurso profissional de Alice	78
5.1. A entrada no mundo do trabalho: a educação de adultos, um acaso	80
5.2. A educação e formação de adultos: uma opção	81
5.3. “Junta-te aos teus colegas”	83
5.4. “A curiosidade foi uma grande aliada”	84
5.4.1. Mobilização de experiências profissionais anteriores e constrangimentos atuais	87
5.5. Maternidade e vida profissional	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ, IP	Agência Nacional
CET	Cursos de Especialização Tecnológica
CFPSA	Centro de Formação Profissional para o Setor Alimentar
CNO	Centro Novas Oportunidades
CRVCC	Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGFV	Direção Geral de Formação Vocacional
EFA	Educação e Formação de Adultos
ETIC	Escola Técnica de Imagem e Comunicação
ME	Ministério da Educação
MT	Ministério de Trabalho
OLEFA	Organizadores Locais de Educação e Formação de Adultos
RVAE	Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais
RVC	Reconhecimento e Validação de Competências
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
TDE	Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Estruturação do percurso profissional de Ana.....	56
Quadro 2. Estruturação do percurso profissional de Alice.....	77

INTRODUÇÃO

Enquadrado no âmbito das Ciências da Educação, e muito concretamente no domínio da Formação de Adultos, a proposta de trabalho que agora apresento partiu, em larga medida, de um eixo diacrónico e retrospectivo (Nascimento 2010) que se alicerça no meu próprio percurso de vida pessoal, profissional e académico, que se foi construindo ao longo do tempo da minha existência. A compreensão do que se foi constituindo como formador e que me tornou na pessoa e no profissional de educação que hoje sou, traduz-se no pressuposto básico de que em formação o “sujeito não se limita, predominantemente, ou somente, à questão pedagógica, mas supõe um grau de controlo (...) de apropriação que integra o nível psicológico e o nível social”, (Couceiro, 2010, p. 111).

O trabalho que fui realizando ao longo do mestrado possibilitou-me, igualmente, o contacto com autores e perspetivas diversas que me ajudaram na conceção da problemática do estudo que me proponho desenvolver. Reconheço ainda o papel que, de forma direta ou indireta, tiveram “os outros” (numa alusão ao conceito de Pineau), ou seja, os colegas de turma e os professores que me abriram perspetivas e me ajudaram a construir uma visão da formação que ultrapassa as questões técnicas e pedagógicas.

O que se constitui como formativo para cada pessoa em particular funda-se no sentido que cada um atribui às suas experiências e vivências e, estas foram fundamentais neste meu itinerário. Estas razões despertaram o meu interesse e a minha curiosidade para a problemática da compreensão dos percursos de formação dos educadores de adultos envolvidos no Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais (RVAE). Assim sendo, a construção do itinerário investigativo que aqui apresento faz com que me assumo, à partida, como um caminhante-aprendente. O processo que emerge da construção deste estudo é, todo ele, autoformativo, enquanto condutor de uma reflexão constante e de seleção de escolhas que nos colocam numa postura participativa. Esta postura não colide com o rigor ou a coerência que é exigido num trabalho desta natureza. Antes pelo contrário, a busca pela legitimidade funda-se no quadro teórico que confere sustentabilidade à problemática em estudo, fortemente enraizada na compreensão dos percursos de formação dos adultos, assim como nas opções metodológicas tomadas. Este

é o outro eixo, sincrónico (Nascimento, 2010, p. 66), que nos “coloca enquanto sujeitos no mundo e nos tempos atuais”.

A vida surge então como um grande cenário, onde o formal, o não formal e o informal funcionam como contextos formativos no seio dos quais se vão realizando aprendizagens diversificadas, significativas e estruturantes. Deste modo, emerge uma historicidade pessoal, durante a qual, cada um de nós, foi tendo e realizando experiências e vivenciando múltiplas situações que marcam a nossa singularidade. Revejo-me, por isso, numa perspetiva de formação em que “o ser e a forma são indissociáveis” (Pineau, citado por Couceiro, 2010, p. 110).

Os pressupostos orientadores deste trabalho assentam na ideia de que a formação é um processo de construção individual que se vai elaborando na temporalidade e é marcado pela historicidade. Por outro lado, as experiências e vivências que marcam cada percurso estão intimamente relacionadas com os contextos onde cada vida em particular se vai construindo e, como tal, não se devem fazer generalizações de percursos. Por último, acredito que os adultos, no exercício das suas atividades, nomeadamente a profissional, mobilizam aprendizagens diversificadas que vão sendo adquiridas ao longo do percurso de vida.

O trabalho que se apresenta tem como finalidade compreender os percursos de formação dos educadores de adultos que trabalham no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, tendo por base as narrativas autobiográficas centradas no percurso profissional.

Atendendo à finalidade da investigação, anteriormente descrita, definiu-se a seguinte questão de partida: O que se constituiu como formador para o educador de adultos de RVAE, durante o seu percurso profissional, que foi contribuindo para o exercício da sua atividade?

De modo a explicitar esta questão inicial, elaborei as seguintes questões orientadoras: Como se foi construindo o percurso profissional dos educadores de adultos de RVAE? O que foi mobilizado de experiências significativas anteriores, pelos educadores de adultos de RVAE, durante o exercício da sua atividade? Quais os contextos que concorreram para

a construção das suas aprendizagens? Qual a percepção que os educadores de adultos de RVAE têm da sua atividade?

Por forma a obter elementos que me permitissem compreender os percursos de formação dos educadores de adultos de RVAE, tracei os seguintes objetivos: identificar etapas estruturantes ao longo dos seus percursos profissionais; identificar experiências significativas ao longo do seu percurso profissional; identificar estratégias de aprendizagem; identificar contextos formadores; identificar pessoas significativas; identificar dinâmicas de autoformação; e, por último, compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas profissionais.

Para a concretização da finalidade deste estudo, foram selecionadas, numa primeira fase, cinco narrativas autobiográficas profissionais, escritas por estudantes de mestrado em Ciências da Educação: Formação de Adultos, do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, cuja atividade profissional compreende o universo do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais de adultos. É um material que se encontra coligido e que considero, na linha de Valles (1997), portador de uma riqueza para a indagação qualitativa que não deve ser desprezada. Após uma leitura atenta das cinco narrativas autobiográficas, optei por selecionar duas delas que considere mais pertinentes em função do contributo que podiam trazer aos objetivos da investigação. Foi esse o critério fundamental da minha escolha, e não a representatividade estatística, aliando-se um outro que se prende com a riqueza e variedade de experiências dos sujeitos. Assim, este material constitui-se como o *corpus* do nosso estudo e, como a fonte privilegiada dos dados.

Sendo esta fonte constituída por documentos privados, atendendo à distinção feita por Macdonald e Tipton (1993), houve a preocupação de preservar o anonimato e sigilo dos mesmos. Assim, no âmbito desta investigação, os nomes dos autores das narrativas são fictícios.

Visto que a atribuição de sentido que o investigador deve dar à diversidade e abundância de informações presentes nas narrativas é um dos desafios que se coloca num trabalho desta natureza, procurei manter, ao longo do processo de análise e tratamento de dados, uma postura analítica e de reconstrução dos sentidos (Demazière e Dubar, 1997).

Procurei ainda evitar a segmentação e o espartilhar das narrativas, respeitando, o mais possível, a lógica do discurso dos narradores, de modo a fazer emergir os seus sentidos.

Assim sendo, organizei este trabalho em três partes. Na primeira parte, procedi ao aprofundamento do enquadramento teórico que situa a problemática de investigação. Relativamente à formação, fiz uma incursão pelo campo da educação e formação de adultos e as tendências evolutivas que marcam este domínio.

De seguida, explicito o conceito de formação e suas correntes principais, no contexto das Ciências da Educação para, posteriormente, centrar a minha reflexão nos conceitos de autoformação e formação experiencial que corporizam uma abordagem dos percursos singulares de construção dos educadores de adultos.

A segunda parte centra-se nas opções metodológicas deste estudo. Explicito os pressupostos, as questões de investigação e os objetivos que norteiam este estudo, assim como as técnicas de análise e interpretação utilizadas na abordagem das narrativas autobiográficas.

A terceira e última parte deste estudo centrar-se na análise das duas narrativas autobiográficas, com o objetivo de apresentar o que está expresso nas mesmas e, deste modo, contribuir para uma melhor compreensão dos percursos singulares de formação dos educadores de adultos que trabalham no processo de Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais (RVAE).

Tendo consciência dos limites presentes neste trabalho de investigação, apresento-o como sendo mais um contributo para a abordagem dos percursos singulares de formação das pessoas cujo universo profissional compreende a formação dos adultos no atual contexto.

PARTE I

O ADULTO EM FORMAÇÃO: PERCURSOS E PROCESSOS SINGULARES.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO E OS SEUS CONTEXTOS

1. A formação de adultos: um campo multidimensional.

O campo da formação de adultos, domínio específico no qual se inscreve o nosso estudo, conhece, a partir da Segunda Guerra Mundial, um processo de expansão e de complexificação associado às necessidades de reconstrução nos mais diversos domínios das sociedades. A partir de então, um dos traços marcantes deste campo, no dizer de Canário (2008, p. 13), é o da sua “heterogeneidade”. Este traço é destacado pelo referido autor ao nível de três planos: das práticas educativas, da diversidade de instituições e da diversidade dos atores sociais.

Ao nível das práticas educativas, Canário (2008, p. 14) começa por destacar um primeiro polo relacionado com o processo de alfabetização dos adultos. Segundo o autor, este processo correspondeu a “uma oferta educativa de segunda oportunidade” (Canário, 2008, p. 14) que foi assumindo diferentes formas segundo os contextos sociais e históricos específicos de cada país. Um segundo polo refere-se à formação profissional contínua. Este domínio emerge sob a égide de uma política desenvolvimentista que se materializa na qualificação e requalificação acelerada da mão de obra. De acordo com o autor, esta perspetiva “está estreitamente ligada aos primórdios da educação de adultos e ao conceito de educação permanente” (Canário, 2008, p. 14). Um terceiro polo, assinalado pelo autor, refere-se aos processos e práticas associadas ao desenvolvimento local. Esta dimensão coloca a ênfase na “articulação entre a educação de adultos e o desenvolvimento a uma escala local” (Canário, 2008, p. 15) valorizando-se as potencialidades endógenas e a participação dos seus membros. O quarto, e último polo, corresponde às atividades de animação sociocultural. A sua influência vai estender-se aos sistemas escolares tradicionais, sobretudo a partir dos anos sessenta, pondo em destaque todo um manancial de fenómenos educativos que ocorrem fora dos contextos educativos formalizados.

A diversidade de instituições que emergem no campo da educação e formação de adultos, assim como o reconhecimento da existência de uma diversidade de contextos educativos (o trabalho, atividades lúdicas, o contexto privado e público) contribuíram “de forma decisiva para o fim (pelo menos teórico) do ‘monopólio educativo’ da instituição escolar” (Canário, 2008, p. 16). Refere o autor a este propósito que o que distingue as várias organizações sociais prende-se com o facto destas “perseguirem ou não finalidades educativas” (Canário, 2008, p. 17), ou ainda, o facto “dessas finalidades corresponderem à atividade principal ou secundária” (Canário, 2008, p. 17).

O terceiro e último eixo assinalado por Canário (2008) refere-se à diversidade de atores sociais que intervêm diretamente nos processos educativos dos adultos. O autor mobiliza o pensamento de Lesne (2008) para referir a multiplicidade de tarefas e de designações que são atribuídas a estes agentes formais de educação de adultos. Assim,

o formador pode ser instrutor, professor, monitor, animador, interveniente, responsável ou animador de formação, conselheiro de formação, conceptor, agente de mudança, psicossociólogo, formador inter empresas, formador analista, engenheiro de formação, etc (Lesne, citado por Canário, 2008, pp. 17-18).

Sobre esta diversidade de dominações corresponde, igualmente, uma diversidade de proveniências, habilitações e estatuto destes profissionais. Na perspetiva de Canário (2008) este traço que caracteriza o grupo dos educadores de adultos vem colocar, por um lado, “o fim do monopólio de professor como educador profissional” (p. 18) e, por outro, “aponta para a irrelevância de uma posição dicotómica entre os profissionais da educação de crianças e os profissionais da educação dos adultos” (Canário, 2008, p. 18).

1.1. Novas Práticas e novos agentes educativos

A sociedade contemporânea caracterizada por “profundas mutações decorrentes da globalização das economias, da evolução do mundo do trabalho e das organizações, da emergência da Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem ao Longo da Vida” (Pires, 2007, p. 7) faz emergir um conjunto de desafios no campo da educação e da formação de adultos. Um desses desafios apontados pela autora, refere-se à valorização das aprendizagens que os adultos realizam ao longo da vida, nos diversos contextos (pessoais, sociais, profissionais) ultrapassando-se, deste modo, “as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação” (Pires, 2007, p. 7). A valorização destes saberes adquiridos pela via experiencial, no contexto dos sistemas tradicionais de educação/formação corresponde, na perspectiva de Pires (2007), a uma mudança de paradigma a nível epistemológico com a conceção positivista do conhecimento.

O reconhecimento de adquiridos experienciais mobiliza uma multiplicidade de dimensões (técnicas, profissionais, económicas, sócio-culturais) que “implica a renegociação de um conjunto de regras de valorização das ações e dos atores humanos” (Pires, 2007, p. 8). É neste contexto que surgem um conjunto de atores que vem contribuir para aumentar a diversidade dos agentes formais de educação e formação de adultos. Este é o caso concreto dos profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) e dos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) cujo papel ultrapassa a mera aplicação de técnicas e instrumentos de avaliação, para se colocarem igualmente numa posição de “escuta, de valorização do outro” (Pires, 2007, p. 17). A emergência destes atores é igualmente assinalada por Cavaco (2009) no âmbito da sua tese de doutoramento intitulada *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. A reflexão que desenvolve em torno dos profissionais RVC levou-na a assinalar a importância destes profissionais em todas as fases do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências que se realizam nos CRVCC.

A autora destaca igualmente o papel dos formadores que desempenham funções ligadas ao reconhecimento e validação de adquiridos experienciais referindo que a função destes distancia-se “da função habitualmente associada aos formadores – a transmissão de

saberes” (Cavaco, 2007, pp. 699-670). Mais adiante acrescenta que esta “mudança na atividade do formador resulta da especificidade do trabalho realizado nos CRVCC, o que contribui para aumentar a diversidade e mutabilidade dos perfis destes profissionais” (Cavaco, 2007, p. 700). O trabalho em equipa é um dos eixos destacados pela autora, como estruturantes do trabalho de todos estes profissionais. Esta dimensão “justifica a semelhança entre as funções assumidas pelos profissionais de RVC e os formadores” (Cavaco, 2007, p. 719). No seu estudo, a autora destaca a troca de informação, a reflexão, o acompanhamento e supervisão dos profissionais e formadores RVC como aspetos positivos salientados por estes, decorrentes do trabalho em equipa.

A emergência destas novas práticas e destes novos atores sociais justificam o nosso interesse pela compreensão dos seus percursos de formação. Assim sendo, o estudo que se apresenta pretende ser um contributo para a reflexão e o conhecimento das suas trajetórias profissionais, tendo por base as suas narrativas autobiográficas.

2. Tendências evolutivas que marcam a educação de adultos

A educação de adultos, entendida enquanto domínio de práticas educativas, de reflexão e investigação, tem sofrido uma evolução, nomeadamente ao nível das Ciências da Educação, constituindo-se como um dos polos que tem permitido “uma reequacionamento das relações entre ação, formação e investigação” (Canário, 2008, p. 19). Porém, quando se trata de diferenciar as grandes tendências evolutivas no campo da Educação de Adultos, essa convergência dificulta a tarefa de “discernir entre o que são tendências no domínio filosófico, no domínio das práticas educativas e no domínio da investigação” (Canário, 2008, p. 20). Na tentativa de clarificação destas tendências, a proposta que Canário (2008) apresenta, tem por base os pensamentos de Nóvoa (1988), Bogard (1991) e Barbier *et al.* (1991) respetivamente.

Canário (2008) cita os seis princípios enunciados por Nóvoa (1988), no contexto da reflexão sobre o Projeto Prosalus (projeto de formação destinado a profissionais de saúde), para referir que estes “consustanciam uma filosofia de orientação da educação de adultos, hoje tendencialmente reconhecidos como consensuais” (p. 20). São eles:

1º princípio: o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...). Mais importante do que pensar em formar este adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva;

2º princípio: A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes);

3º princípio: A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua atividade profissional;

4º princípio: Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na «produção» e não no «consumo» do saber;

5º princípio: A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação;

6º princípio: E não nos esqueçamos nunca que, como dizia Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele. A formação tem de passar por aqui (Nóvoa, citado por Canário, 2008, pp. 21-22).

O pensamento de Bogard (1991), expresso no relatório final de um projeto de investigação conduzido pelo Conselho da Europa (1991), é mobilizado por Canário (2008) para referir, entre outros assuntos, a questão concreta das práticas inovadoras em matéria de educação de adultos, no contexto dos diversos Estados membros. Segundo Canário (2008, p. 23), “esta sistematização tem como referência permanente uma visão crítica do paradigma escolar, apontando caminhos que visam a sua superação”. Neste sentido, o autor aponta três orientações contidas no referido relatório e que, na sua perspetiva, marcam uma rutura com o paradigma escolar.

A primeira prende-se com o “questionamento dos lugares e dos tempos da educação” (Canário, 2008, p. 24). O processo educativo não está exclusivamente confinado às instituições educativas e a momentos episódicos na vida das pessoas, mas deve ser concebido enquanto um processo muito mais vasto de construção de uma experiência que articula diversas dimensões (educativa, organizacional, institucional, social).

A segunda orientação diz respeito ao questionamento dos processos educativos, cujas conceções e métodos devem distanciar-se de uma visão *taylorista e mecanicista* para uma que valorize “a singularidade de cada situação educativa” (Canário, 2008, p. 24).

A terceira e última orientação diz respeito ao papel atribuído aos aprendentes no contexto da relação pedagógica. Segundo Canário (2008), a perspetiva defendida no relatório é a de que, no contexto da formação, os adultos não devem ser perspectivados enquanto clientes mas antes enquanto coprodutores neste processo. Esta perspetiva implica que o trabalho educativo com os adultos passe a incidir “na compreensão do meio ambiente físico e social” (Canário, 2008, p. 25), valorizando-se assim o modo como cada sujeito foi construindo a sua vida.

Por último, o pensamento de Barbier *et al.* (1991), em torno das tendências de evolução de políticas e práticas no contexto da educação de adultos, é feito pela perspetiva da atividade desenvolvida pelos investigadores. Publicado na *Revue Française de Pédagogie* (1991), a nota síntese consiste numa categorização dos trabalhos de investigação por núcleos temáticos que dão “uma visão da amplitude crescente da atividade de investigação, bem como da sua crescente diversidade interna” (Canário, 2008, p. 26). Segundo o referido autor, podemos identificar sete tendências neste domínio de investigação.

Uma primeira tendência aglutina trabalhos de reflexão e investigação sobre “a prospetiva, a engenharia da formação, a formação-ação, a gestão da formação, a auditoria” (Canário 2008, p. 27).

Uma segunda tendência, “incidindo sobre dimensões regionais e locais da formação de adultos ainda dá os primeiros passos, constituindo um ‘futuro a construir’” (Canário, 2008, p. 27).

Uma terceira tendência, investigativa, que emergiu a partir dos anos 80, coloca a tônica na “valorização dos processos autoformativos” (Canário, 2008, p. 28), inspirando novas modalidades de formação que se baseiam, nomeadamente, no “reconhecimento das aprendizagens por via experiencial” (Canário, 2008, p. 28) e na ideia estruturante de que “o processo educativo se confunde com o próprio ciclo de vida e corresponde a percursos individualizados de aquisição e construção da autonomia” (Canário, 2008, p. 28).

Uma quarta tendência funda-se na articulação da formação e da prática investigativa. Assinala Canário (2008) que, do ponto de vista dos investigadores, esta articulação visa o estudo “aprofundado de situações particulares, tendo em vista a produção de mudanças, como estratégia de resolução de problemas” (p. 29). Inserem-se nesta perspetiva trabalhos designados por “investigação-ação” ou “investigação participada”. Do ponto de vista dos formadores, a articulação entre formação e investigação é utilizada “não enquanto processo autónomo mas sim enquanto eixo metodológico dos processos de formação” (Canário, 2008, p. 29).

A quinta tendência compreende trabalhos que incidem sobre a dimensão “organizacional dos processos de formação” (Canário, 2008, p. 30). Ou seja, no contexto desta tendência, os processos de trabalho são encarados do ponto de vista do seu potencial formativo.

A sexta tendência, apontada por Canário (2008) e cujo interesse da investigação “remonta já aos anos 60” (p. 31), refere-se à integração de produtos e tecnologias educativas que leva a um

requestionamento das práticas de formação, em torno de questões como: a da autonomia da aprendizagem em relação a uma prática de ensino; a do papel da instituição de formação e dos formadores na conceção e realização das ações formativas (...) (Canário, 2008, p. 31).

A sétima e última tendência assinalada por Canário (2008) corresponde a trabalhos que incidem sobre a “dimensão cognitiva dos processos de aprendizagem” (p. 31) para seguidamente acrescentar que esta é “uma das tendências mais significativas de interação entre a educação de adultos e outras modalidades de educação” (idem, p. 31).

3. O conceito de formação no contexto das Ciências da Educação.

Na tentativa de clarificação do conceito de formação fomos confrontados, por um lado, pelo caráter flutuante com que os termos educação e formação são empregues na literatura científica, no domínio dos adultos (Canário, 2008) e, por outro, pelo caráter polissémico que envolve o conceito, remetendo para uma multiplicidade de significados e aceções, concretamente no contexto das Ciências da Educação. Assim sendo, num primeiro momento, mobilizámos o pensamento de Fabre (1994) que, retomando o contributo de Gouglin (1987) estabelece, do ponto de vista semântico, a distinção entre os termos educar, ensinar, instruir e formar. Num segundo momento, mobilizámos a reflexão que Josso (1991) faz no seu livro *Cheminer vers soi*, no qual aborda o conceito de formação sobre três perspetivas: formação enquanto aprendizagem de competências e de conhecimentos; formação enquanto processos de mudança; e formação enquanto projeto, produção de vida e elaboração de sentido.

3.1. O campo semântico do conceito de formação.

Fabre (2006) assinala que educar vem do latim *educare*, cujo campo lexical remete “para a ideia de nível e de elevação do nível”(p. 21). O domínio de aplicação do termo compreende áreas do desenvolvimento moral, intelectual, assim como físico. Por seu turno, o ensinar, do latim *ensignare*, remete para as questões de caráter operatório e para as questões do método. A dimensão formal é uma das suas características que se concretiza na explicitação das finalidades, de métodos codificados e desenvolvidos por profissionais especializados, em instituições criadas para esse fim.

A instrução, do latim *instruere*, remete primordialmente para o conteúdo e informação a ser transmitida a alguém. Por fim, a palavra “formar”, do latim *formare*, remete, por um lado, para o sentido de “organizar, estabelecer” (idem, p. 22) e, por outro lado, para o sentido de “dar uma forma” (idem, p. 22). Esta perspetiva do conceito remete para uma dimensão de caráter ontológico que é sublinhada por Gouglin (1987). A ação de *dar-se uma forma* implica uma transformação da pessoa na sua globalidade, ultrapassando os polos do ensino e da instrução. Segundo Fabre (1994), esta ação “abrange tanto a

dimensão dos saberes, como dos saber-fazer assim como o saber-ser” (p. 22). Por essa razão, conclui Fabre, que o *formar* engloba tanto a dimensão da transmissão de conhecimentos, que caracteriza a instrução, como a dimensão dos valores patentes na educação.

3.2. Correntes de formação

Na reflexão que faz em torno do conceito de formação, no contexto das Ciências da Educação, Josso (1991) apresenta três perspectivas diferenciadas: a formação como aprendizagem de competências e de conhecimentos; a formação como processo de mudança; e, a formação entendida enquanto projeto, produção de vida e elaboração de sentido.

A primeira perspectiva tem por base o trabalho desenvolvido por Bloom, Masia e Krathwohl, concretamente, a taxonomia dos objetivos pedagógicos. O trabalho desenvolvido por estes autores baseou-se na ideia de que os objetivos educacionais podem ser estruturados de um modo hierárquico, do mais simples para o mais complexo. Neste sentido, os autores propuseram-se desenvolver um sistema de classificação para três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor.

O primeiro domínio está relacionado com a aquisição e domínio do conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidades e de atitudes. Neste domínio, os objetivos foram organizados em seis categorias: Aquisição de conhecimentos, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação.

O segundo domínio, afetivo, integra comportamentos e posturas. A aprendizagem, neste domínio, está relacionada, segundo Josso (1991, p. 49), com “a formação de uma consciência moral”, da capacidade de autonomia dos indivíduos para fazerem escolhas. As categorias deste domínio são: Receção, Resposta, Valorização, Organização e Caracterização.

Quanto ao terceiro e último domínio, o psicomotor, os autores não chegaram a definir uma taxonomia. No entanto, Josso (1991) aborda o contributo de Dropsy (1973) no

campo da psicomotricidade ao demonstrar a “articulação entre o sentido cinestésico, as sensações corporais e a respiração com as atividades mentais, a vida afetiva e relacional (...)” (p. 50). A autora salienta a importância dada a este domínio, nomeadamente no contexto da tradição oriental, onde se destacam os trabalhos do psicólogo orientalista K.G. Durckheim.

A segunda perspetiva é apoiada nos trabalhos de Bateson (1977) sobre a epistemologia da comunicação. A autora sublinha a importância dada pelo referido autor às questões da aprendizagem e aos processos de mudança que daí decorrem para os seres humanos.

As aprendizagens no pensamento de Bateson, segundo Josso (1991), são encaradas no contexto global dos “sistemas vivos” como “uma capacidade evolutiva observável tanto no quadro das espécies como no quadro dos indivíduos que as compõem” (p. 54). Isto equivale a dizer que o próprio processo de aprendizagem é gerador de diversos processos que, também eles, implicam uma aprendizagem. O contexto onde estas aprendizagens ocorrem é um dos aspetos evidenciado neste processo porquanto permite situar aprendizagens em diferentes níveis de integração (hieraquizados). Daqui decorre a ideia fulcral do pensamento de Bateson de que as aprendizagens organizam-se em classes de progressão em termos de complexidade. A respeito da categorização hierárquica das aprendizagens desenvolvidas por Bateson (da aprendizagem zero até à aprendizagem IV), Josso (1991) refere que o objetivo “reside precisamente na procura de diversos tipos de mudança que afetam o próprio processo de mudança em si mesmo” (p. 53).

Por último, destaca-se a terceira perspetiva no seio da qual a formação é entendida enquanto “um processo global, implicando as diferentes dimensões da vida (...), o processo de formação acompanha o curso da vida” (Josso, 1991, p. 60). Os contributos de Freire, Rogers, Honoré, Dominicé e Pineau são mobilizados pela autora para construir esta reflexão.

Segundo a autora, em Freire o conceito de formação está intimamente relacionado com a noção de liberdade e de libertação do ser humano. O processo de alfabetização desenvolvido no contexto da democratização do Brasil ultrapassa a mera aprendizagem técnica para se tornar num processo criativo e ontológico. Esta conceção da

aprendizagem e da formação coloca os sujeitos no centro do processo, numa relação dialética consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

A ação educativa emerge enquanto produto de uma praxis partilhada entre o educador e o aprendiz. Neste contexto, a conceção programática da ação educativa é construída em torno de “temas geradores que servirão de mediação à formação do educador e dos aprendentes” (Josso, 1991, p. 61).

Relativamente a Rogers, Josso (1991) começa por sublinhar a convergência de perspetivas entre este autor e Freire no que se refere à formação dos adultos. A autora assinala, a esse respeito, a visão da formação enquanto espaço de conquista e de busca de “soluções congruentes à pessoa e aos seus contextos de vida” (p. 63), assim como a importância das aprendizagens que emergem dos processos de “coformação nas atividades de grupo” (idem, p. 64). Baseado na própria experiência como terapeuta, Rogers define um conjunto de princípios de aprendizagem onde se destaca a capacidade natural e particular que todo o ser humano tem para aprender, assim como o papel do educador ao longo deste processo. Destaca Josso (1991), a respeito deste tópico, que, na perspetiva de Rogers, o educador é um facilitador de aprendizagens significativas para a pessoa, respeitando as capacidades de cada ser humano, conferindo-lhe, igualmente, o poder de decisão e de escolha.

Na perspetiva de Josso (1991), o conceito de formação em Honoré consiste numa nova abordagem do conceito de educação que ultrapassa uma lógica de ensino orientado sobretudo para questões de ordem socioeconómica, numa outra centrada no desenvolvimento pessoal. Considerada como “propriedade evolutiva dos seres conscientes da sua história individual e coletiva” (Honoré citado por Josso, 1991, p. 64), a formação emerge enquanto dimensão essencial e vital de toda atividade humana. Ela é considerada enquanto processo que conduz o homem à descoberta das suas possibilidades de escolha individual.

No que respeita aos contributos de Dominicé e Pineau sobre a formação de adultos, Josso (1991) começa por sublinhar o referencial comum que norteia o trabalho de ambos os autores. Entre esse referencial, a autora destaca o pensamento sistémico, a linha da educação permanente, a prática biográfica como metodologia de desenvolvimento

conceptual, assim como os seus contributos para a emergência de uma perspetiva transdisciplinar de abordagem da formação. No entanto, Josso (1991) assinala a especificidade dos contributos de cada um dos autores referidos.

Destaca a autora que a abordagem da formação em Dominicé, feita inicialmente pela perspetiva da avaliação das atividades educativas, tem sofrido uma evolução no sentido de “distanciar esta problemática para além do campo educativo” (Josso, 1991, p. 67) referindo que este surge como um dos contextos possíveis no processo de formação dos adultos. Através do uso das biografias educativas, e através da reflexão feita sobre a avaliação das atividades educativas no contexto universitário, o autor concebe o conceito de processo de formação enquanto “uma maneira de insistir nas diferenças em vez de colocar o acento nas semelhanças de funcionamento” (Josso, 1991, p. 71). Deste modo, Dominicé vem acentuar o papel central dos sujeitos no seu próprio processo de formação.

O conceito de formação em Pineau é abordado através da “dialética entre hetero e autoformação” (Josso, 1991, p. 73), assim como através da perspetiva de um caminhar permanente por parte dos adultos, que lhes permita uma apropriação dos seus próprios processos de formação. Josso (1991) vem então colocar a tónica na visão de Pineau que opõe a hetero à autoformação, concebendo a primeira como estando no polo da “conformação e da dominação” (p. 75) e a segunda no polo da “libertação e da criação” (idem, p. 75). Pineau utiliza igualmente a abordagem biográfica, concretamente o método das histórias de vida, como via de exploração do conceito de autoformação.

Estas três correntes apresentadas por Josso (1991), apesar de distintas quanto a objetivos e modos de encarar a aprendizagem e a formação, têm entre elas um denominador comum: a pessoa adulta surge no centro dos processos educativo e formativo.

4. A autoformação.

Sobre o conceito de autoformação, Pascal Galvani (1991) evidencia um conjunto de discursos e práticas que ele organiza em três correntes distintas: a técnico-pedagógica, a sócio-pedagógica e a bio-epistemológica, desenvolvidas por Alain Mor, Joffre Dumazedier e Gaston Pineau, respetivamente. De acordo com as concepções de autoformação e formação que estão associadas a cada uma das correntes assim as suas finalidades, métodos e práticas são também distintos.

No contexto da corrente técnico-pedagógica, a autoformação é entendida como o modo de “individualizar as formações para adaptar quantitativamente e qualitativamente a oferta de formação às evoluções tecnológicas, económicas e sociais” (Galvani, 1991, p. 64). Estamos perante uma perspetiva sobretudo técnica e pragmática, assente nas teorias da informação, na psicologia experimental e behaviorista e num modelo mecanicista do homem. É neste sentido que, de acordo com a perspetiva de Galvani (1991), a autoformação, em Alain More, é considerada enquanto um dispositivo pedagógico visando uma aprendizagem individualizada de modo a “fazer face (...) à massificação das questões da formação” (p. 64).

Na ótica da corrente sócio-pedagógica, a autoformação é entendida como o modo particular de gestão de objetivos, de métodos e de meios, numa determinada situação de aprendizagem, que se pode realizar dentro e fora das instituições educativas. Esta corrente tem como filosofias de base a filosofia das luzes, a sócio-pedagogia, a psicologia cognitivista e o modelo interacionista. De acordo com Galvani (1991), Dumazedier considera a autoformação como um método pedagógico, preconizando uma “autonomia na adaptação às mudanças” (pp. 64-65).

Do ponto de vista da corrente bio-epistemológica, a autoformação é encarada como “a formação de si para si: formar-se, criar-se, dar-se uma forma, apropriar-se e aplicar a si mesmo o processo de formação” (Galvani, 1991, p. 64-65). Esta corrente encontra fundamentação teórica nas correntes crítica e hermenêutica, na psicologia da forma (*Gestalt*), na psicologia personalista e num modelo organicista biológico. Estando igualmente situado num paradigma ecológico, visa a emancipação do sujeito através de uma relação de dependência e de autonomia em relação ao seu meio.

Enquadrado nesta corrente, o conceito de autoformação ganha uma outra dimensão e projeção com Gaston Pineau, quando em 1983 publica o livro intitulado *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. O início da publicação da revista *Éducation Permanente*, em 1985, assim como, o livro *Cheminer vers soi* de Christine Josso, em 1991, marcam uma nova concepção da formação de adultos.

Ao centrarmos a nossa atenção sobre o conceito de autoformação em Pineau (1983), verificamos que ele é perspectivado enquanto uma dupla apropriação do poder de formação por parte dos adultos, ou seja, é o sujeito que determina e, ao mesmo tempo, é objeto da sua própria formação. Sendo um processo inverso à heteroformação, a autoformação surge enquanto uma produção singular de sentido, durante a qual o adulto produz a sua própria identidade, numa interação dinâmica entre ele próprio e os diferentes espaços/tempos que constituem a sua vida. A autoformação coloca, deste modo, no centro do processo educativo e formativo, a pessoa adulta, “considerando-a como unidade fundamental deste processo” (Couceiro, 1992, p. 18).

De acordo com Pineau, citado por Josso (1991, p. 74), a autoformação pressupõe uma compreensão do mundo e da vida, tanto ao nível intelectual como ao nível operacional, emancipando-se os sujeitos, por estas vias, das normas institucionais. A autoformação emerge através de um processo de tomada de consciência – uma ação retroativa sobre a experiência, os conhecimentos, e, posteriormente, através de um processo de reflexão, uma reapropriação da sua experiência de vida. Daqui decorre que as práticas formativas e de investigação assentem nas histórias de vida.

A autoformação pode definir-se genericamente como o ato pelo qual o sujeito se (auto)consciencializa e influencia o seu próprio processo de formação e, por via deste processo de apropriação, os sujeitos autonomizam-se. A “apropriação completa do seu poder de formação” Pineau (1983, p. 9), é uma ação de luta, do sujeito consigo próprio, do sujeito com os outros e deste com os objetos e as forças exteriores.

A vida surge enquanto contexto onde se processa a formação. Importa, no entanto, que cada sujeito se aproprie dela na medida em que “a vida de cada um é uma construção histórica, uma produção que exige, que necessita de um trabalho de transformação das matérias-primas recebidas mais ou menos voluntariamente” (Pineau, 1984, p. 23).

De acordo com Pineau (1983), o processo de “dar-se” uma forma, que ocorre ao longo de toda a trajetória de vida, assume uma dimensão ontológica e, como tal, é uma atividade que se encontra num *devoir* constante. Formar-se é reconhecer que não existe nenhuma forma perfeita e acabada, e que nos é dada pelo exterior, mas antes, que esta forma é sempre imperfeita: “O adulto não é um ser perfeito, antes pelo contrário ele luta por integrar as diferentes influências e por existir como unidade, totalidade” (Pineau, 1983, p. 113).

5. A formação experiencial: origem e significados.

Alguns anos de distância marcam a utilização do termo formação experiencial nos discursos educativos anglófonos e francófonos. Como assinala Landry (1989, p. 14), foi nos “Estados Unidos que a investigação sobre formação experiencial teve início nos anos 30”, sendo que foi “no decurso dos anos 80” (Landry, 1989, p. 14), que a referida expressão foi utilizada na língua francesa.

O contexto social do século XIX, marcado pelo advento da industrialização, vem colocar a tónica num modelo formativo, assente sobretudo na “assimilação de conhecimentos” (Landry, 1989, p. 14), deixando para segundo plano o manancial formativo adquirido pelos adultos, por via experiencial.

Esta dimensão formativa é novamente recolocada, no contexto dos adultos, no momento histórico do Pós-Guerra, em que as transformações económicas e sociais lançam novos desafios e que Courtois (1989, p. 8) sintetiza da seguinte forma:

as mutações socioprofissionais rápidas e largamente imprevisíveis, a nova repartição dos tempos sociais que geram novas combinações vida profissional/vida privada/vida social/vida cultural e a emergência dos indivíduos como atores sociais, resultante do facto das mutações sociais e institucionais.

É neste contexto que as modalidades educativas não formais e informais ganham uma outra dimensão. A referência à educação informal, surgida “na conferência de

Williamsburg, num relatório elaborado por Schwartz, em 1969” (Cavaco, 2002, p. 28), é disso exemplo.

No entanto, o conceito de formação experiencial não é consensual refletindo, na perspectiva de Finger (1989), duas concepções distintas no modo de encarar a experiência, em termos epistemológicos e filosóficos. Na primeira concepção, de origem anglo-americana, a experiência é sinónima de “experimentação” (Finger, 1989, p. 39). Fala-se, neste contexto, de aprendizagem experiencial, alicerçada “na filosofia progressista e pragmática” (Finger, 1989, p. 40), cujo propósito visa a promoção dos “ideais duma sociedade moderna e a sua conseqüente adaptação por parte dos indivíduos” (Finger, 1989, p. 40). Por seu turno, na segunda concepção, de origem alemã, a experiência é encarada na perspectiva da “ligação entre a pessoa e a cultura, fundamento da identidade da pessoa” (Finger, 1989, p. 40). Neste contexto, o autor citado fala de “formação pelas experiências da vida” (Finger, 1989, p. 40), uma concepção que está enraizada na corrente filosófica que remonta ao romantismo alemão, a filosofia de vida (*Lebensphilosophie*).

Embora distintas em termos filosóficos e epistemológicos, as duas concepções da experiência são, muitas das vezes, utilizadas de forma indiferenciada. No presente trabalho, o termo formação experiencial traduz, em termos epistemológicos, uma concepção da experiência mais ampla, que integra várias dimensões (afetiva, sensível, consciente) e várias dinâmicas (pessoal, social, cultural e contextual).

A abordagem ao conceito de formação experiencial remete-nos para um campo de práticas não formalizadas, despojadas de programas e formadores. É neste sentido que Pineau (1989, p. 24) fala de uma formação que ocorre “por contacto direto” através de um processo de reflexão por parte dos sujeitos.

Na mesma linha, Josso (1991, p. 198) define a formação experiencial enquanto

atividade consciente do sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas, na ocasião dum acontecimento, de uma situação, de uma atividade que põe o formando em interação com ele próprio, os outros, o ambiente natural ou as coisas.

Em ambas as definições verifica-se o papel central atribuído aos sujeitos, sendo a dimensão reflexiva surge igualmente como um dos eixos fundamentais no seio deste processo. Através da reflexão, os sujeitos são impelidos a uma atividade intelectual que lhes permite uma atribuição de sentido às suas experiências, com vista a um reinvestimento futuro. Ambos os autores citados sublinham o facto de que, por si só, as experiências não são formadoras. Segundo Cavaco (2002, p. 33) “apenas as experiências que provocam alterações duráveis podem ser consideradas formativas” e acrescenta dizendo que esse fato depende “da intensidade e pertinência da experiência para o sujeito” (idem, p. 33).

De salientar que o conceito de formação experiencial reveste-se de um carácter multidimensional, abrangendo, igualmente, diferentes significados. Este aspeto é acentuado pelo facto da formação que emerge por via experiencial não se circunscrever a espaços e tempos específicos. Como assinala Cavaco (2002), a “formação experiencial é interminável por natureza” e a sua riqueza e diversidade depende “das situações permitidas de serem vividas/experimentadas pelo sujeito no contexto que o rodeia” (p. 32).

6. O processo de formação experiencial: a experiência formadora.

Como referimos no ponto anterior, as experiências por si só não são formadoras, para que tenham carácter formador, Josso (2002) refere que têm de ser perspectivada sob o ponto de vista da aprendizagem, simbolizando comportamentos, atitudes, pensamentos e sentimentos que constituem uma determinada subjetividade e identidade. É neste sentido que a autora desenvolve o conceito de *experiência formadora*, referindo que este “implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência” (p. 35).

A autora faz a distinção entre experiências existenciais, como sendo aquelas “que agitam as coerências de uma vida” (idem, p. 35), e aprendizagem pela experiência como sendo aquela “que transforma complexos comportamentais, afetivos ou psíquicos sem pôr em questão valorizações que orientam os compromissos da vida” (idem, p. 35).

Na medida em que a experiência implica a pessoa na sua globalidade enquanto ser psicossomático e sócio-cultural, ela torna-se, não só uma dinâmica pessoal, mas também social, cultural e contextual. Nesta linha, Josso (2002, p. 40) sublinha que o processo de *pensar as experiências* implica igualmente um processo dialético entre o individual e o coletivo, uma polarização que coloca os sujeitos num diálogo consigo próprio (autointerpretação) e com os outros (cointerpretação).

No entanto, é de assinalar que o conceito de “experiência” possui contornos imprecisos, englobando uma diversidade de significados. Segundo Pineau e Courtois (citado por Cavaco, 2002, p. 31)

a experiência é entendida como um contacto direto (Landry), um reencontro (Bonvalot), um choque de identidades e de realidades (Roelens), abrindo um estado intermédio (Winnicott) interfacial e intersticial (Enriotti). Este estado altera os estados anteriores (Robin) e é constituído por uma espécie de copresença (Villers), de correferência, de covivência apesar de não se saber (Roelens). É uma espécie de terceiro estado incerto, ambivalente, experimentado, portador de um potencial de tensão, de um projeto emergente (Barbier).

7. Formação experiencial e vida adulta.

O conceito de adulto é complexo, existindo mesmo uma indefinição gerada pela dificuldade em determinar o início e o fim da vida adulta. Boutinet (2001) assinala que o conceito de adulto apresenta contornos imprecisos no seio das diversas disciplinas, como a psicologia, a sociologia, a justiça e a biologia. No entanto, Pineau e Riverand-Simard sublinham que subsiste ainda uma grande herança do paradigma pedagógico-positivista que “é acompanhada por uma conceção estática do decurso da vida, segundo a qual as mudanças mais importantes têm lugar na infância e na adolescência, não fazendo a vida adulta mais do que estabilizar estas mudanças” (Pineau, 1988, p. 68). Esta conceção da vida adulta inscreve-se sobretudo num modelo de decréscimo ou médico que, segundo D. Riverand-Simard (citada por Pineau, 1988, p. 68) “baseia-se diretamente na determinação biológica da performance humana”. Em contraponto a este modelo, Pineau (1988) faz referência aos modelos sequenciais que postulam o desenvolvimento de uma forma “poliforme e interacional” (p. 69)

É nesta categoria que D. Riverand-Simard (1984) situa o seu modelo de desenvolvimento vocacional ou profissional. Este modelo foi construído pela autora tendo por base um estudo dos modelos já existentes suportando-se igualmente, nos dados que recolheu, por meio de entrevistas semiestruturadas a adultos empregados. Uma das conclusões a que chegou a autora na sua investigação relaciona-se com o fato de que os adultos vivem em permanente interrogação e que “no trabalho vive sempre um pouco mais num estado de desequilíbrio do que de estabilidade” (Riverand-Simard, citada por Pineau, 1988, pp. 69-70).

Esta conclusão rompe com uma conceção estática do decurso da vida adulta, nas esferas social e profissional, introduzindo a mudança, a desordem e o desequilíbrio como dinâmicas que atravessam esta fase da vida. Neste quadro, a vida adulta surge enquanto uma trajetória em permanente construção, um processo que ganha verdadeiro sentido no contexto de cada história individual. A singularidade de experiências vividas por cada adulto vem contrariar, segundo Boutinet (2001, p. 192), a visão determinista de alguns estudos sobre estruturas de personalidade. A vida adulta surge como um processo inacabado, uma forma de interrogar e interrogar-se sobre os acontecimentos, tendo em

vista a sua compreensão e, deste modo, construir uma forma de futuro. O adulto torna-se no arquiteto da sua biografia, numa luta constante entre hetero, eco e autoformação (Pineau, 1988).

Neste contexto, a aprendizagem dos adultos emerge como um processo diferenciado, na medida em que as vivências de cada um e o modo como estas foram integradas dependem das características individuais. Neste sentido, Berbaum (1993, p. 18) refere que a “aprendizagem manifesta-se como um processo omnipresente e multiforme”. A experiência de vida adulta é afrontada por momentos de crise e de rutura, implicando, deste modo, processos de mudança e renovação constantes. Josso (1988) refere-se a eles como “momentos-charneira” (p. 44), momentos de reorientação que se articulam “com situações de conflito e/ou mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, económicos)” (idem, p. 44).

Nestes momentos-charneira, de crise, o adulto “confronta-se consigo mesmo” (Josso, 1988, p. 44), expressando uma incerteza existencial a ser gerida numa zona intermédia denominada por Boutinet (2001, p. 194) de “transição” a qual, na sua dupla dimensão espacial e temporal, é vivida como uma zona de passagem entre duas etapas. Esta experiência implica um afastamento, gerando, deste modo, transformações necessárias para que o adulto possa transpor um novo patamar existencial.

Na perspetiva de Houde (1989), os momentos de crise vivenciados pelos adultos, são mais do que ocasiões de formação experiencial, eles tornam-se em etapas de “transformação experiencial” (p. 147). Este processo, segundo o autor, comporta diversos momentos de transição “cuja duração e ritmo variam de uns indivíduos para outros, e apoia-se em zonas de experiência interdependentes” (idem, p. 149).

Apesar da vida adulta ser atravessada por momentos de crise e de rutura, Boutinet (2001) assinala alguns elementos permanentes que constituem o quadro estrutural da vida adulta, muito embora o autor considere que estejam em vias de desaparecimento ou reconversão. O autor agrupa esses elementos em dois conjuntos. O primeiro é constituído por elementos externos: a família, a escola, o trabalho e a religião. O segundo é constituído por elementos internos ao próprio adulto: idade, sexo, condição morfo-psicológica.

Relativamente aos quadros de referência fornecidos pela família, Boutinet (2001) assinala que as diversas alterações na estrutura familiar colocam o adulto perante o paradoxo, “entre a permanência da ligação ao valor-família e o carácter provisório e flutuante deliberadamente atribuído a certos compromissos familiares” (p. 199).

Quanto aos quadros de referência estruturados pelas iniciações escolares, o autor alerta para o facto de que esta formação, assente na certificação, deixou de ser o garante de percursos profissionais duradouros. Segundo o autor, as iniciações são agora “parciais e provisórias” (p. 199), um meio através do qual o adulto procede a transições no contexto do seu percurso individual.

Relativamente aos quadros de referência ligados ao mundo do trabalho, Boutinet (2001) sublinha que o adulto contemporâneo convive agora com uma mudança da significação do trabalho. O atual contexto socioeconómico fez emergir uma realidade laboral mais modesta e material caracterizada por “atividades compostas” (idem, p. 199).

Por último, o autor aponta o declínio dos ideais instituídos, de ideologias de referência, das instituições religiosas e a emergência de ideais parciais e transitórios ligados “à felicidade familiar, à autonomia libertadora, a uma ou outra forma de envolvimento, associado a uma causa bem delimitada” (Boutinet, 2001, p. 200). O referido autor fala de uma crise das transcendências.

No que respeita ao segundo conjunto de elementos que constituem o quadro estrutural da vida adulta este é constituído por organizadores de subjetividade, ou seja, referem-se a elementos internos do próprio adulto como: a idade, fazendo com que este pertença a uma determinada geração; o sexo, que o integra num género e, por último, a sua condição morfopsicológica (Boutinet, 2001, p. 200).

8. Formação experiencial e mundo do trabalho.

A relação entre a formação e o mundo do trabalho é, em grande medida, assente em estratégias e modalidades de formação se enquadram numa conceção positivista (Canário, 2003). A formação corresponde, no seio desta conceção, a um processo de treino, de caráter instrumental e adaptativo, constituindo-se o exercício do trabalho, numa reprodução de procedimentos que estão definidos *a priori*. O resultado desta visão “são modos de formação fortemente escolarizados, centrados na dimensão técnica e tendencialmente extraterritorializados” (idem, p. 129). Segundo o autor, esta visão ignora a “articulação entre a dimensão pessoal e profissional da formação, a dimensão social e coletiva do exercício do trabalho, a relação complexa entre saberes teóricos e saberes construídos na ação” (idem, p. 130).

Apoiando a sua reflexão em torno da atividade médica, Canário (2003) salienta que na prática laboral estes profissionais mobilizam um conjunto diversificado de experiências, saberes e conhecimentos que são contextualizados numa situação que é única e singular. Estes conhecimentos são provenientes das mais variadas fontes: experiência, ciência, da relação entre pares, com os outros profissionais e com os próprios adultos. A “dimensão organizacional” (Canário, 2003, p. 132) é um outro aspeto a ter em linha de conta nesta reflexão, já que as situações vividas pelos adultos em contexto laboral ocorrem no contexto de organizações sociais, envolvendo um conjunto diversificado de atores. Sublinha-se, deste modo, o potencial formativo dos contextos profissionais, marcados pela singularidade e complexidade. É por essa razão que Canário (2003) refere que “os saberes anteriormente adquiridos constituem um *stock* de recursos que podem ser mobilizados segundo modalidades e configurações diversas” (p. 138). A aquisição de determinados conhecimentos ou o domínio de um conjunto de técnicas, não são, por si “pré-requisitos suscetíveis de uma transferibilidade linear, determinando a ação profissional” (idem, p. 138). Os percursos formativos de cada sujeito em particular influenciam a sua própria ação.

Neste sentido, Maubant (2011) sublinha que a dimensão singular de cada profissional é fruto de situações particulares vividas. Cada um adquire “formas pessoais e profissionais que lhe são próprias” (Maubant, 2011, p. 22). O autor sublinha ainda a dimensão da

temporalidade para afirmar que, na diversidade de situações vividas, e no que à dimensão profissional diz respeito, “os sujeitos podem inscrever-se em temporalidades ativas, reflexivas e produtivas específicas” (idem, p. 23).

A valorização de outras dimensões que não as meramente técnicas permitem “ao profissional, o pensar e o agir à escala da organização, posicionando-se como um ator autónomo e criativo, no sistema social que é a sua organização de trabalho” (Canário, 2008, p. 43).

Correia (2008) destaca a necessidade de “desocultação do ‘regime noturno do trabalho’” (p. 67) para se perspetivar a formação pelo lado das experiências adquiridas pelos sujeitos ao longo dos seus percursos pessoais e profissionais, ao invés do lado das carências. O autor aponta a distinção feita por Lévi Strauss entre os mapas cognitivos acionados pelos técnicos especializados na realização do seu trabalho e os que baseiam a sua ação na *bricolage*, para sustentar a sua tese.

Os primeiros fundamentam o seu trabalho numa perspetiva cumulativa, em que os novos saberes vão substituindo os anteriores, numa lógica “onde as certezas vão progressivamente ocupar o lugar das incertezas” (Correia, 2008, p. 68). Por seu turno, o trabalho do *bricoleur* apoia-se numa lógica de valorização do património experiencial, de recomposição “que lhe permitem permutar os elementos integrados neste património, produzindo combinações originais de elementos que lhe possibilitam inventar respostas para situações imprevisíveis” (Correia, 2008, p. 68). Na mesma linha, Josso (2008) fala na figura do “mestre”, como sendo aquele que se quer copiar, o modelo, desviando-se desta visão para se centrar na figura do “passador”, aquele que está preocupado “em saber para onde a pessoa quer ir e em perceber como poderemos ajudá-la durante um determinado período a caminhar na direção que pretende” (p. 119). No mesmo sentido vai o pensamento de Cavaco (2007) que, contextualizando a sua reflexão em torno dos profissionais RVC, refere que estes, no exercício das suas funções, assumem diversas posturas, nomeadamente a de:

Animador quando gere de uma forma dinâmica as sessões de reconhecimento que se realizam em pequenos grupos, promovendo discussões e reflexões conjuntas e reforçando situações de entreajuda

(...). Assume-se como educador quando explica o processo, dá informações sobre a organização do dossier e o preenchimento dos instrumentos de mediação e quando esclarece dúvidas (...). Adota uma postura de acompanhador quando ao longo do reconhecimento ouve a narração do percurso de vida do adulto, motiva o adulto a refletir sobre o passado, o presente e a perspetivar o futuro e quando ajuda no processo de tomada de consciência (pp. 27-28).

Nesta perspetiva o acompanhamento do processo RVC por parte dos técnicos especializados, configura-se como autoformativo, na medida em que se baseia nas experiências, saberes e conhecimentos adquiridos ao longo dos percursos profissionais e pessoais destes atores.

Assinala Cavaco (2007) que, no discurso dos profissionais que teve oportunidade de entrevistar, a prática é uma das dimensões fundamentais no seu processo de aprendizagem, a par com a formação contínua. Importa, por isso, enfatizar o carácter biográfico que os educadores de adultos e os profissionais, de um modo geral, transportam para a sua prática profissional como sendo uma das dimensões a ter em conta no processo de construção da sua profissionalidade.

PARTE II

METODOLOGIA GERAL DE INVESTIGAÇÃO.

CAPÍTULO II

OPÇÕES METODOLÓGICAS.

1. Fundamentos epistemológicos da investigação

Este trabalho inscreve-se no âmbito das Ciências da Educação, denominado por Charlot (citado por Cavaco, 2009) como a ciência que se centra no estudo do homem através do “triplo ponto de vista da sua hominização (o tornar-se ser humano), da sua socialização (o tornar-se membro de uma sociedade e mesmo várias) e da sua personalização (o tornar-se um ser singular)”.

Neste contexto, as Ciências da Educação assumem “um papel muito importante na construção de problemas científicos sobre o domínio educativo e na produção de conhecimento nessa área” (Cavaco, 2009, p. 36). Por outro lado, podemos encarar a investigação neste âmbito, na linha do pensamento de Berger (1992, p. 23), “como um trabalho crítico (...), como um trabalho de contestação, de problematização das práticas sociais”. Assim sendo, “o conhecimento do social é constitutivo da própria realidade e contribui para a modificar” (Canário, 2003a, p. 1). Esta, não existe independentemente da razão, das teorias. Antes pelo contrário, a construção de um objeto de estudo depende, pois, da problemática teórica e das questões que o investigador coloca à realidade.

Ela torna-se numa construção que envolve ideias, teorias e conceitos que ajudam o investigador a interpretar o mundo. Na senda do pensamento de Popper (1992), a realidade fundamenta-se na relação dialética entre sujeito-objeto afirmando que “nós somos o autor da obra, do produto, e simultaneamente somos moldados por ela. (...) ao mesmo tempo que criamos, criamo-nos também a nós próprios através da nossa obra” (p. 37). Por essa razão, comungamos igualmente da perspectiva de Cavaco (2009) quando afirma que “a construção do objeto de estudo deriva, bastante, da experiência de vida do investigador e do seu posicionamento perante a ciência e o mundo em que vive” (p. 37) e, esta questão não é alheia ao meu percurso de vida enquanto docente e enquanto estudante do Mestrado.

Assim sendo, o trabalho científico constrói-se e desenvolve-se através de interação entre o investigador e o objeto de estudo, numa relação que envolve uma dimensão pessoal, social e empírica. Segundo Fourez (1992), o trabalho científico surge como um “processo humano, feito pelos homens, para os homens e com os homens” (p. 77).

É neste sentido que a construção da problemática e do objeto de estudo assim como, o dispositivo de investigação, recolha e análise de dados “são questões interdependentes” (Cavaco, 2009, p. 36).

O estudo que apresentamos enquadra-se numa perspetiva qualitativa que, segundo Denzin & Lincoln (citado por Nascimento, 2010, pp. 72-73) “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.”

Na mesma linha, Bogdan (1994) refere que o termo genérico “investigação qualitativa”, contempla um conjunto diverso de estratégias de investigação que têm em comum determinadas características. Uma dessas características prende-se com a natureza dos dados recolhidos para a investigação. Estes são na sua maioria feitos através de palavras e imagens e, como tal, são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (idem, p. 16). Neste sentido, a análise dos dados é feita “em toda a sua riqueza” (idem, p. 48), respeitando-se, tanto quanto possível, “a forma em que estes foram registados ou transcritos” (idem, p. 48). Por outro lado, os resultados da investigação “contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (idem, p. 48).

Uma outra característica prende-se com as questões de investigação que são estabelecidas e que têm como objetivo “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (idem, p. 16) e não o de testar hipóteses ou responder a questões prévias.

É neste sentido que o estudo que se apresenta é marcado pela perspetivas fenomenológica, de compreensão dos significados atribuídos pelos atores sociais às suas ações, fortemente influenciadas pelos contextos onde estes se enquadram.

A recolha e a análise dos dados não tem, por isso, o propósito de confirmação ou infirmar hipóteses construídas previamente. Ao invés, “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (idem, p. 50). Assim sendo, o uso deste tipo de abordagem tem como um dos principais objetivos a compreensão do “modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (idem, p. 50). E esta questão faz-se tendo por base a perspetiva dos próprios sujeitos, daquilo que ao longo da vida foram experienciando, o modo como interpretam as suas experiências e “estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, citado por Bogdan, 1994, p. 51). A ênfase é pois, colocada nos processos e não simplesmente nos resultados ou produtos.

Ora, num cenário onde se reconhece aos atores sociais um papel constitutivo do processo de conhecimento, as questões da objetividade numa investigação desta natureza, não pode ser confundida com impessoalidade. Segundo Berger (1992), num trabalho de investigação é importante “trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras, e não, o de produzir saber sobre pessoas coisificadas” (idem, p. 25).

Por essa razão, nesta investigação damos especial atenção aos discursos escritos na primeira pessoa. A compreensão dos percursos formativos dos educadores de adultos no processo de Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais, finalidade do nosso estudo, não seria possível se não tivéssemos acesso aos discursos construídos por estes atores.

2. A abordagem biográfica.

No presente estudo, as opções metodológicas foram consideradas em função da construção do objeto de estudo e do quadro teórico de referência. Assim sendo, considerámos a abordagem biográfica, a metodologia de investigação mais adequada tendo em conta os objetivos e pressupostos orientadores deste estudo, uma vez que se trata de compreender os percursos de formação dos educadores de adultos que trabalham no processo de Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais.

A opção por um determinado tipo de narrativa de entre a diversidade de possibilidades que este tipo de abordagem oferece implica “um posicionamento do investigador face ao seu objeto de estudo, aos objetivos da investigação e à problemática em questão” (Cavaco, 2002, p. 43). Atendendo à tipologia proposta por Pineau e Le Grand (citado por Cavaco, 2002, p. 43), as narrativas autobiografias profissionais afiguraram-se, desde o início do nosso projeto de investigação, como a fonte privilegiada dos nossos dados. Segundo Ferrarotti (1988, p. 27) “toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social”.

A utilização desta abordagem numa investigação pressupõe da parte do investigador um posicionamento que o coloca “fora do quadro epistemológico clássico” (idem, p. 29). Os percursos individuais de formação são pertença de cada adulto em particular e como tal, “não se explica em referência a um modelo” (Dominicé, 1988, p. 138). Acrescenta o autor que a abordagem biográfica “põe em relevo processos de formação próprios de cada narrativa” (Dominicé, 1988, p. 138).

O método biográfico torna-se assim num meio privilegiado de abordagem das práticas sociais uma vez que

permitem compreender como os indivíduos percebem as situações, quais as respostas que dão face aos acontecimentos da sua vida, como geram as relações interpessoais e intergrupais, sobre que representações e valores constroem as suas relações com o mundo” (Delory-Momberger, citado por Cavaco, 2002, p. 42).

No entanto, é de considerar as tensões que acompanham a utilização deste tipo de abordagem em investigação e que advêm do fato do método biográfico estar “numa encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências do homem” (Ferrarotti, 1988, p. 21).

Segundo o autor, o método biográfico situa-se para além do “quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais” (idem, p. 21), “alheio a todo o esquema hipótese-verificação” (idem p. 21), atribuindo-se igualmente, no contexto desta abordagem, um valor de conhecimento à subjetividade. O autor refere que no domínio específico da sociologia estas questões levaram a que se procurasse “reconduzir o método biográfico para o interior do quadro [epistemológico] tradicional” (idem, p.21) conduzindo a um empobrecimento e a uma anulação da sua “especificidade heurística” (idem, p. 21).

Conclui o autor que “a negação da especificidade da biografia, graças a uma metodologia nomotética e a técnicas coisificadoras, trai o seu carácter essencial, isto é, a sua historicidade profunda, a sua unicidade” (idem, p. 25).

A argumentação do autor quanto ao valor heurístico deste método que confere à subjetividade um valor de conhecimento, é feita com base em três conceitos fundamentais: práxis humana totalizante, razão dialética e teoria das mediações.

Com o primeiro conceito, que se apoia no pensamento de Sartre, o autor procura sublinhar que a ação humana é tão importante como as condições sociais o são para a sua compreensão. Neste sentido, os indivíduos colocam-se num polo ativo, impondo-se através de uma práxis que filtra, desestrutura e reestrutura o social.

Através da razão dialética, o autor acentua a necessidade de se encontrarem outros modelos heurísticos de abordagem da *práxis* que “rege a interação entre um indivíduo e um sistema social” (idem, p. 29). Deste modo, afirma o autor que “só a razão dialética nos permite alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem)” (idem, p. 30).

Uma vez que, em cada indivíduo não encontramos a totalidade do social mas apenas as relações que se constroem em função de contextos e situações específicas, o autor vem propor a construção de uma nova “teoria” e uma “tipologia das mediações sociais” (idem,

p. 31), onde os vários espaços de mediação (família, trabalho, pares, vizinhos) estabeleçam a articulação entre a singularidade da vida e a universalidade do sistema social.

2.1. A abordagem biográfica no contexto das Ciências da Educação.

A utilização do método biográfico, embora recente no contexto das Ciências da Educação e da Formação de Adultos, surge “no final do século XIX na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista” (Finger e Nóvoa, 1988, p. 12). Apesar dos inúmeros debates epistemológicos e metodológicos que ao longo dos tempos desencadeou, o método biográfico tornou-se “não apenas um instrumento de investigação, mas também um instrumento de formação” (Finger e Nóvoa, 1988, p. 12). Concedendo particular atenção à dimensão processual da formação, esta abordagem permite, no dizer de Finger e Nóvoa (1988), “ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos sub-processos que o compõem” (p. 13), assim como permite considerar um conjunto diversificado de elementos identificados pelos sujeitos como realmente formadores. Este processo possibilita ainda uma compreensão do modo como, ao longo da vida, os adultos se foram apropriando desses elementos.

É neste sentido que surge a dimensão da autoformação, um processo que emerge do “esforço pessoal de explicitação de uma trajetória de vida [que] obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva” (Finger e Nóvoa, 1988, p. 14).

A afirmação do método biográfico como estratégia de formação de formadores é igualmente uma realidade, nomeadamente através da identificação das estratégias seguidas por estes no contexto profissional e, por outro lado, constitui-se num importante método que “facilita a definição dos saberes e das formações mais necessárias para o exercício da função de formador” (Finger e Nóvoa, pp. 14-15).

Josso (1991), refere a utilização desta abordagem por Dominicé quando este, a partir dos anos 80, centrou as suas investigações na compreensão dos processos de formação. Denominado por “Biografia Educativa” (Josso, 1991, p. 69), esta abordagem foi uma porta

de “entrada” nas histórias de vida dos sujeitos, como forma de acesso e esclarecimento dos processos de formação.

Partindo da recolha de materiais biográficos elaborados com várias gerações de estudantes em Ciências da Educação, Dominicé procurou compreender as singularidades de cada sujeito, no seio de evidências e similitudes e, deste modo, precisar o conteúdo dos processos de formação (Josso, 1991). Através das investigações que tem levado a cabo, o autor sublinha o carácter único de uma história de vida, tornando-se a noção de processo uma dimensão estruturante das diferenças que corporizam cada percurso de vida. Uma das conclusões que o autor destaca das suas investigações é a de que a afirmação do *eu*, no sentido da sua autonomização salienta-se, nitidamente, como processo central no decurso de uma vida.

Em Pineau, o recurso à abordagem das histórias de vida é considerado um método de investigação-ação, assim como um instrumento pedagógico, na medida em “o esforço de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva” (Nóvoa, 1988, p. 116). É neste sentido que é sublinhada a convergência existente entre as histórias de vida e a autoformação. Este conceito emerge enquanto processo singular de apropriação do poder de formação de cada pessoa, por si mesmo. Segundo Josso (1991), Pineau atribui ao paradigma da heteroformação as características da conformidade e da dominação e, ao paradigma da autoformação, as características da libertação e criação do outro. Assim, o paradigma da autoformação inscreve-se num outro mais vasto, que “é o da auto-organização do ser vivo” (Josso, 1991, p. 76). Utilizando uma linguagem simbólica, Pineau associa a “noite” ao tempo da autoformação. Esta associação, segundo Josso (1991), mostra-nos que a autoformação é

essencialmente emergência de um movimento energético que parte da intimidade do ser, no coração do seu imaginário e do seu inconsciente para procurar, à luz da aurora, tomar forma - ou dissolver-se - pouco a pouco, tentativa única ou repetida que oferece ao ser humano a oportunidade de estar em contacto consigo próprio, com o seu ser dinâmico em transformação (p. 73).

Por seu turno, a autora citada, em *Cheminer vers soi* (1991), tendo por base uma abordagem biográfica de si própria, explora as dimensões individuais e coletivas da formação. Através da análise e questionamento da sua narrativa de formação, Josso procurou realizar uma reflexão sobre os processos de formação, aprendizagem e conhecimento dos adultos, em contexto de formação contínua. A autora destaca as dinâmicas que atravessam e alimentam o seu processo de conhecimento e de aprendizagem. Esta investigação realizada no âmbito do seu doutoramento, e que deu origem ao livro anteriormente citado, é referida pela autora como um “importante momento de formação e de aprendizagem, tanto no plano pessoal como profissional” (Josso, 1991, p. 14). Esta reflexão está em perfeita sintonia com o meu sentir. O percurso realizado ao longo deste estudo transformou-me enquanto profissional e enquanto pessoa.

3. Problemática e pressupostos.

O grupo dos educadores de adultos é marcado por uma diversidade de denominações, de proveniências, habilitações e estatutos (Canário, 2008), ao qual se vem juntar, por força dos processos de Reconhecimento dos Adquiridos Experiencias, um conjunto de outros atores, nomeadamente, os profissionais RVAE. O surgimento deste grupo, assinalado por Cavaco (2002) na sua tese de doutoramento intitulada *Adultos Pouco Escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação* suscitou o nosso interesse para a compreensão dos percursos individuais de formação destes atores tendo por base a dimensão profissional. Por seu turno, Pires (2007) assinala o campo do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais em que se inserem estes profissionais como um objeto de estudo “particularmente relevante no domínio da Educação” (p. 6).

A autora refere ainda que estas práticas educativas põem em relevo a necessidade de se “desenvolver a formação de formadores/professores/orientadores/acompanhadores que participam neste processo” (idem, p. 6) como uma das missões fundamentais das instituições do ensino superior. Ainda segundo a autora, torna-se pertinente, do ponto de vista científico, “continuar a aprofundar e a refletir sobre as questões emergentes desta nova problemática educativa” (idem, p. 6). Assim sendo, a problemática do nosso estudo é

orientada em torno de três pressupostos que consideramos fundamentais. O primeiro alicerça-se na ideia de que a formação é um processo de construção que se vai elaborando na temporalidade e é marcado pela historicidade. O segundo assenta na ideia de que as experiências e vivências que atravessam cada percurso individual de formação se relacionam com os contextos onde a vida se vai construindo e, assim sendo, não se podem fazer generalizações dos percursos. O terceiro e último pressuposto inscreve-se na ideia que os adultos mobilizam, no exercício das suas atividades, entre as quais a profissional, aprendizagens diversificadas que adquiriram ao longo do seu percurso e nos vários contextos da vida.

Cientes das limitações inerentes a este estudo, procurámos que ele seja mais um contributo para a compreensão dos percursos de formação de adultos, concretamente dos atores cuja prática profissional se inscreve no universo do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.

4. Objetivos e questões de pesquisa.

Tendo por base os pressupostos anteriormente explicitados, pretendemos com este estudo compreender os percursos individuais de formação dos educadores de adultos que trabalham no processo de Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais (RVAE).

A finalidade do nosso estudo levou-nos à formulação da seguinte questão de partida: O que se constituiu como formador para o educador de adultos de RVAE, durante o seu percurso profissional, que foi contribuindo para o exercício da sua atividade?

De modo a explicitarmos esta questão inicial, e com isto obtermos as informações que nos permitissem concretizar a finalidade do nosso estudo, elaborámos as seguintes questões orientadoras da pesquisa: Como se foi construindo o percurso profissional dos educadores de adultos de RVAE? O que foi mobilizado de experiências significativas anteriores, pelos educadores de adultos de RVAE, durante o exercício da sua atividade? Quais os contextos e pessoas que concorreram para a construção das suas aprendizagens? Qual a perceção que os educadores de adultos de RVAE têm da sua atividade profissional?

Para a consecução da finalidade deste estudo recorreu-se à análise de duas narrativas autobiográficas centradas no percurso profissional dos educadores de RVAE procurando, através de uma abordagem qualitativa: evidenciar a estrutura do percurso inscrito nessas narrativas pela identificação das suas etapas estruturantes; identificar experiências vivenciadas pelos narradores como experiências formadoras; identificar contextos e pessoas que concorreram para as suas aprendizagens, assim como as estratégias por eles utilizadas neste processo; e, finalmente, procuraremos evidenciar os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas.

5. O *corpus* da investigação: as narrativas dos educadores de adultos

O estudo que lavámos a cabo é de natureza qualitativa sendo o *corpus* da nossa investigação constituído por duas narrativas autobiográficas profissionais centradas no processo de RVAE, escritas no âmbito dos Trabalhos de Projeto apresentados no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Adultos. É um material que se encontra coligido e que consideramos portador de uma riqueza para a indagação qualitativa que não deve ser descorada. Este material, constituiu-se, assim, como a fonte privilegiada dos dados e aquela que tínhamos previsto desde o início do estudo, por considerarmos a que melhor cumpria a finalidade do mesmo. O acesso a estas fontes documentais, escritas na primeira pessoa, fornecem-nos material que nos permite compreender os processos e as trajetórias individuais de formação assim como, os sentidos e significados que os sujeitos atribuem às suas práticas. Estes são os principais objetivos do estudo.

A seleção das narrativas teve em conta critérios que permitiram a articulação e coerência com o objeto de estudo, nomeadamente: percursos diversificados ao nível da inserção profissional; experiências profissionais diversificadas; e, riqueza de elementos na explicitação das narrativas.

Assim, numa primeira fase procedeu-se à seleção de cinco narrativas autobiográficas profissionais. Posteriormente, e após leitura atenta das mesmas, optámos por selecionar duas delas, tendo em conta os critérios anteriormente referidos.

Um outro aspeto a ressaltar prende-se com o fato do *corpus* do nosso estudo ser constituído por documentos escritos na primeira pessoa e cujos discursos podem ser facilmente reconhecidos. Assim, a garantia do anonimato foi assegurada pela atribuição de nomes fictícios às autoras das narrativas.

6. Procedimentos de análise e interpretação dos percursos profissionais de Ana e Alice.

Um dos desafios que se coloca aos estudos de natureza qualitativa prende-se com a atribuição de sentido que o investigador deve dar à diversidade e abundância de informações presentes nas narrativas, de modo a que consiga fazer transparecer a riqueza dos significados subjacentes. Deste modo, procurámos manter, ao longo do processo de análise e tratamento de dados, uma postura analítica e de reconstrução dos sentidos (Demazière e Dubar, 1997), assente nos princípios da indução e da codificação. Esta codificação não está preestabelecida, até porque o princípio indutivo pressupõe que as categorias emergem a partir dos dados.

Segundo Bogdan (1994, p. 221), o desenvolvimento de um sistema de codificação, envolve vários passos: percorrer os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos mesmos e, em seguida, escrever palavras e frases que representem estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*.

Uma das nossas preocupações ao longo deste processo, passou por evitar a segmentação e o espartilhar das narrativas, respeitando, o mais possível, a lógica do discurso dos narradores, e deste modo, fazer emergir os seus sentidos. Assim, numa primeira fase, procedemos a uma análise com base numa “leitura flutuante” de forma a identificar as ideias-força, os acontecimentos, os contextos, os momentos formativos e os sentidos patentes nos relatos escritos dos educadores de adultos de RVAE.

Após esta primeira abordagem, seguiu-se uma nova análise com a finalidade de identificar nas narrativas os percursos de formação das narradoras através de etapas e contextos situados e datados. Desta feita, começámos por construir um quadro que viabilizasse cronologicamente os factos objetivos, referidos pelos sujeitos e que ocorreram ao longo dos percursos profissionais. Esses factos foram organizados em torno de duas categorias:

acontecimentos e ações. Estas duas categorias de análise, a par de outras duas que não considerámos para este estudo (transações e interações), foram utilizadas na análise que Pineau e Marie-Michèle fizeram da História de Vida desta última em *Produire sa vie: autoformation et autibiographie (1983)*, partindo da teoria da ação de A. Moles (1975). À luz de deste autor (citado em Pineau & Marie-Michèle, 1983, p. 241), acontecimento refere-se à “ação exercida pelo ambiente sobre o ser, de natureza mais ou menos imprevisível” e ação é entendida enquanto a “modificação efetuado pelo ser sobre o seu ambiente” (*ibidem*, p. 241). Este processo deu origem aos quadros 1 e 2 patentes na terceira parte do nosso estudo (pp. ___), onde se estrutura o percurso profissional das narradoras.

Posteriormente, identificámos no discurso “subjetivo” as reflexões, os sentidos e interpretações produzidas pelos narradores, à medida que os seus percursos vão sendo enunciados, de modo a compreendermos as experiências, estratégias e dinâmicas individuais de formação. Foram igualmente alvo da nossa atenção outras dimensões que emergiram do discurso e que se constituíram como estruturantes para os sujeitos. Nesta fase procurámos ajustar a análise à finalidade e aos objetivos da pesquisa.

Neste estudo, cada narrativa é encarada como um caso particular e único, explorando-se, deste modo a sua singularidade. Assim, num primeiro momento analisámos cada narrativa de *per se*, procurando, deste modo, evidenciar os percursos singulares de formação e, num segundo momento, procurámos evidenciar os pontos convergentes entre as duas narrativas.

A análise das narrativas efetuada foi orientada no sentido de reunirmos um conjunto de elementos que nos permitissem responder à questão orientadora do estudo – O que se constituiu como formador para o educador de adultos de RVAE, durante o seu percurso profissional, que foi contribuindo para o exercício da sua atividade? Durante este processo recorreu-se frequentemente à transcrição de excertos das narrativas por forma a evidenciar os significados que as narradoras atribuíram às situações, fatos e experiências da sua vida. De modo a mantermos a confidencialidade e o anonimato das narradoras, optou-se por atribuir nomes fictícios e, por vezes, suprimir o nome das pessoas de que falam ao longo das suas narrativas.

PARTE III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.

CAPÍTULO III

OS PERCURSOS PROFISSIONAIS DE EDUCADORES DE ADULTOS DE RVAE.

Nota introdutória

Neste capítulo procederemos à explicitação da análise efetuada a cada uma das narrativas de acordo com os seguintes procedimentos:

. Apresentação do quadro síntese que estrutura o percurso profissional das narradoras. Com este quadro pretendemos evidenciar os fatos que resultam de forças exteriores às narradoras – acontecimentos e, os fatos que tiveram origem na iniciativa das mesmas – ações;

. Seguidamente sintetizámos as etapas que considerámos estruturantes ao longo dos seus percursos profissionais. Estas etapas constituíram-se em momentos de mudança e/ou reconversão das suas atividades profissionais;

. Finalmente, procedemos à leitura interpretativa das narrativas com o objetivo de explicitar a reflexão que as narradoras fizeram, retrospectivamente, do seu percurso profissional. Através desta árdua tarefa hermenêutica procurámos evidenciar os sentidos que as narradoras atribuíram às experiências vivenciadas nos diversos contextos e que contribuíram para a construção dos seus percursos profissionais. Nesta etapa fizemos recurso a transcrições de excertos das narrativas, assim como mobilizámos o quadro teórico que sustenta o nosso estudo;

. No ponto das considerações finais procurámos evidenciar aspetos convergentes às duas narrativas sem que, com isto, queiramos diluir as diferenças que marcam a singularidade de cada um dos percursos. Considerámos igualmente pertinente incluir neste ponto do trabalho (Considerações finais), uma reflexão de carácter mais “abstrato”, suportada nos percursos analisados, sobre o modo como se formam os adultos, tendo como pano de fundo o atual contexto social e profissional.

1. O PERCURSO PROFISSIONAL DE ANA.

QUADRO 1 - ESTRUTURAÇÃO DO PERCURSO PROFISSIONAL DE ANA

	ACONTECIMENTOS	AÇÕES
Março 2001	Ingresso no Ensino Superior: Licenciatura em Psicologia Social e das Organizações <u>Inicia estágio na ANEFA</u>	<u>Desempenha múltiplas tarefas</u>
Junho 2001	Conhece mentores Conclui estágio <u>Passa a Técnica Superior</u>	Envolvimento na equipa RVC <u>Participa em formações</u>
2002	Extinção da ANEFA <u>Criação da DGFV</u>	<u>Promove o modelo de organização e intervenção do dispositivo de RVCC</u> Executa tarefas de acompanhamento e monitorização
2004	Nova Presidente Saída da Vice-Presidente	Dá formação a Profissionais RVC
Agosto 2005	Saída da mentora <u>Sua saída da DGFV</u>	<u>Envia Currículos</u>
Outubro 2005	<u>Inicia trabalho na empresa de consultoria</u> Aprendizagens operacionais <u>Inicia funções como Profissional RVC</u> Integra nova equipa de trabalho	<u>Opta pela área dos Recursos Humanos</u> Desejo de mudança <u>Candidata-se a Centros RVCC</u> Lê Histórias de Vida Intervém junto de adultos Reflete sobre o seu papel Confronto com dificuldades
2008	<u>Inicia funções como Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento</u>	<u>Candidata-se a CNO da área de residência</u>
2009		<u>Decide estudar - Mestrado</u>
	Aprendizagens diversificadas	

2. ETAPAS ESTRUTURANTES NO PERCURSO PROFISSIONAL DE ANA.

O quadro anterior permitiu-nos a identificação de cinco etapas estruturantes no percurso profissional de Ana. Estes são momentos em que considerámos que houve uma reorientação do seu percurso individual, que resultou de forças exteriores à narradora, ou da vontade expressa da mesma.

1ª etapa – A origem do percurso profissional: a ANEFA.

Em março de 2001, Ana inicia o estágio no âmbito da Licenciatura em Psicologia Social e das Organizações, na ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos). Embora sem grande conhecimento na área da formação de adultos, a ANEFA pareceu-lhe “uma boa hipótese para um estágio menos enquadrado na área de recursos humanos, mais comum entre os estudantes desta licenciatura” (p.28). É então integrada na equipa de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Com o crescente aumento do volume de trabalho, Ana passa a desenvolver tarefas no âmbito do Sistema Nacional de Acreditação de Entidades Potenciais Promotoras de Centros RVCC. Ana opta por centrar o seu relatório final de curso na análise do referido sistema de candidatura, tendo em vista a introdução de melhorias futuras.

Em junho de 2001, Ana conclui o estágio e é convidada a continuar o trabalho que até então estava a desenvolver, integrada na equipa RVCC. Passa a ser designada por técnica superior e as suas funções ganham uma nova dimensão e responsabilidade. Por esta altura, participa em diversas ações de formação de cariz pedagógico e financeiro.

2ª etapa – Da ANEFA à DGFV.

Em 2002, extinta a ANEFA, é então criada a DGFV (Direção-Geral de Formação Vocacional). Esta mudança acarretou a extinção das OLEFAS, assim como todos os programas S@ber+. Como refere Ana, “apenas dois projetos se mantiveram: os cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) que passaram a ser integrados no sistema escolar formal e os Centros RVCC” (p. 32). As mudanças também se fazem sentir a nível interno,

nomeadamente com a saída de trabalhadores que estavam no projeto desde o início e a entrada de novos elementos. No entanto, Ana passa a ser a responsável pelo Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

A 31 de agosto de 2005, todos os trabalhadores contratados em regime de prestação de serviços foram dispensados da DGFV, incluindo ela própria.

3ª etapa – A empresa de consultoria.

Em outubro de 2005, é chamada para trabalhar numa empresa de consultoria. Ana é integrada numa equipa de recrutamento e seleção de candidatos para empresas de grande distribuição e da indústria farmacêutica. Ana permanece nesta empresa cerca de um ano e meio, altura em que decide mudar de trabalho.

4ª etapa – O regresso às origens.

Em abril de 2007, inicia funções como Profissional RVC no Centro Novas Oportunidades (CNO) do Centro de Formação Profissional para o Setor Alimentar (CFPSA). Esta nova etapa é marcada pelo contacto com uma realidade completamente diferente da que havia vivido na empresa de consultoria.

5ª etapa – O início de uma nova função.

Em 2008, tendo conhecimento da abertura de um Centro Novas Oportunidades (CNO) junto da área da sua residência, Ana decide candidatar-se e é chamada para assumir funções de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE). Ana aceita este novo desafio.

A par da sua experiência acumulada, Ana recebe formação que se torna determinante na conceção da metodologia de trabalho de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos adultos, no CNO onde desenvolve então a sua atividade.

Em 2010, Ana assiste a dois seminários subordinados à temática da qualificação e integração das pessoas com deficiências e promoção da cidadania e igualdade de oportunidades, os quais foram determinantes para a conceção do Projeto de Intervenção que constituiu a base da sua Tese de Mestrado.

3. PROCESSOS FORMATIVOS DO PERCURSO PROFISSIONAL DE ANA.

3.1. A IDENTIFICAÇÃO COM O UNIVERSO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS.

A etapa do estágio realizada na ANEFA marca o momento de entrada de Ana no universo da Educação e Formação de Adultos. Contrariando a tendência dos estágios dos estudantes de Psicologia Social e das Organizações que se enquadravam mais na área dos Recursos Humanos, Ana opta por aquele Organismo “sem grande conhecimento da área em si no geral e dos objetivos e missão da ANEFA em particular” (p. 28). O encontro de entidades promotoras de Centros RVCC, promovido num dos primeiros Centros de Reconhecimento e Validação de Competências do Centro de Formação Profissional do Seixal, permitiu-lhe “perceber a dimensão do projeto que agora abraçava” (p. 29) embora julgando, à época, que seria por pouco tempo. Inicialmente são-lhe confiadas “tarefas de enquadramento” (p.29), ou seja, organização de documentação, pesquisa de materiais, preparação e organização de ações de formação. Estas tarefas permitiram-lhe uma “integração sucessiva e sustentada” (p. 29) e, por outro lado, deram-lhe a oportunidade de “mergulhar num processo completamente novo para mim” (p. 29).

Com o crescente aumento do volume de trabalho, Ana passa a desenvolver tarefas no âmbito do Sistema Nacional de Acreditação de Entidades Potenciais Promotoras de Centros RVCC. Deste modo, as suas tarefas ampliaram-se e diversificaram-se. A decisão de centrar o seu relatório de fim de curso no âmbito do trabalho que então desenvolvia nesse Organismo – o sistema de candidatura das entidades a Centros RVCC – vai ser determinante para a sua continuidade na ANEFA, uma vez terminado o estágio. Passa então a ser designada por técnica superior e as suas funções ganham uma nova dimensão e responsabilidade. Por essa altura, participa em diversas ações de formação de cariz

pedagógico e financeiro, que se tornam cruciais para a sua integração e identificação com o universo da Educação e Formação de Adultos.

Decorrente de uma opção política, a extinção da ANEFA e a consequente criação da DGFV implicou um conjunto de mudanças, quer ao nível dos corpos dirigentes, quer ao nível da situação laboral dos trabalhadores. A entrada de funcionários com vínculo efetivo ao Ministério da Educação (ME) na DGFV deixa numa situação mais insegura todos os trabalhadores em regime de contrato a termo certo e, principalmente, aqueles em situação de prestação de serviço onde Ana se incluía. A situação culmina no seu despedimento ao fim de quatro anos “de entrega, depois de quatro anos e meio de experiência” (p. 36). Ana sente que as expetativas e empenho que havia depositado ao longo dos anos que trabalhou nestes Organismos foram defraudados.

Desiludida com a situação, quando lhe surgem duas propostas de trabalho, uma enquanto profissional RVC, e outra numa empresa de consultoria, opta pela segunda, já que a primeira é, nas suas palavras, pautada por uma “instabilidade de um processo que depende de fundos e de quadros de apoio” (pp. 36-37). Olha para tal facto, dizendo que a precaridade laboral que vivenciou na DGFV imprimiu-lhe “algum receio na continuidade daquele trabalho com o qual aprendera tanto” (p. 37).

Durante o ano e meio que esteve na empresa de consultoria desenvolve algumas competências que se vão constituir como estruturantes nas etapas de trabalho subsequentes. No entanto, “o gosto pela educação de adultos permanecia” (p. 40). Assim, opta por mudar de trabalho e candidata-se a Centros RVCC, regressando ao universo da Educação e Formação de Adultos, desta feita enquanto Profissional RVCC. O vínculo laboral no CNO, onde vem a trabalhar, volta a ser o da prestação de serviços, isto é, recibos verdes. É neste contexto que tem oportunidade de desenvolver a metodologia das Histórias de Vida e, retrospectivamente, reconhece “a importância de um sistema que vinha dar resposta a uma carência efetiva de uma população com baixa escolaridade” (p. 43).

Apesar do gosto pela atividade que estava a desenvolver e de, como Ana refere, não se sentir “saturada numa função que permitia uma grande versatilidade diária, no conjunto dos adultos com os quais fui trabalhando” (p. 49), escolhe mudar de emprego, movida

pela situação de proximidade do local de trabalho à sua residência, pela continuidade de trabalho na área da formação de adultos, assim como pela possibilidade de finalmente ter um contrato de trabalho por três anos. Neste novo CNO, Ana passa a assumir funções de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE).

A identificação da narradora com o universo da Educação e Formação de Adultos surge como um processo que se funda na prática e que lhe imprime marcas ao nível da sua própria construção enquanto pessoa e enquanto profissional. A mobilização das capacidades individuais e o investimento pessoal que faz neste contexto (profissional), tem como efeito, a transformação das suas próprias “capacidades ou componentes identitárias” (Barbier, 1992). O valor formativo do ambiente de trabalho (Canário, 2008) torna-se assim, num processo global que não está confinado às aprendizagens realizadas mas que abrange um processo de socialização profissional e de construção da identidade. A identificação de Ana com o campo da Educação e Formação de Adultos constrói-se na afirmação da sua própria existência, “que se vai modificando pelas suas relações com o outro – outra pessoa ou outro coletivo” (Gohier, citado por Couceiro, 1992, p. 55).

3.1.1. ANA E OS COLEGAS DE TRABALHO.

Os mentores.

A referência às pessoas que contribuíram para a construção do percurso profissional de Ana é uma constante ao longo da sua narrativa. Pessoas individuais ou equipas de trabalho que foi integrando funcionam como “espaços” de aprendizagem e de comunicação. Desde logo, começa por referir dois elementos que a marcam enquanto esteve na ANEFA. Uma delas, a sua orientadora de estágio, é referida por Ana como sendo “uma das pessoas com quem mais aprendi não só na área da educação e formação de adultos, mas também enquanto profissional integrada numa equipa” (pp. 28-29). A outra é referida por Ana quando relembra a sua saída da ANEFA: “todos os elementos que vinham da ANEFA, sofreram um duro golpe com a saída repentina do Dr.” (p.35). Mais adiante sublinha a importância desta pessoa no seu processo de aprendizagem dizendo que “foi uma pessoa que me marcou muito e com a qual aprendi imenso no decorrer de

todas as formações, seminários e encontros nacionais em que participei” (p. 35). A saída da sua orientadora de estágio da ANEFA, aquando da constituição da DGFV, constitui-se, inclusive, num momento de sofrimento para Ana: “a saída da minha grande mentora, da minha coordenadora, da pessoa que mais confiou e apostou em mim e com a qual aprendi imenso, teve um grande impacto e mexeu imenso com a minha motivação” (p. 36).

O processo de formação adquirida pela via experiencial, nomeadamente no contexto do trabalho, não se faz de forma isolada. Como assinala Banvalot (1989) “na maior parte do tempo, ele [o trabalhador] é acompanhado, na sua formação, pelo seu superior hierárquico, os seus colegas de trabalho (...)” (p. 154). Estas pessoas tornam-se fundamentais neste processo, na medida em que, contribuem para o enquadramento do “novo” trabalhador num campo social que tem características sociológicas particulares, “as suas regras de funcionamento, as suas normas, os seus valores, a sua vida própria” (Banvalot, 1989, p. 153).

As primeiras experiências laborais de Ana são marcadas pela relação de proximidade com estas pessoas (mentores) que possuíam uma vasta experiência no campo da Educação e Formação de Adultos. Este aspeto foi fundamental na aquisição de saberes profissionais que ocorreram através de processos de aprendizagem experiencial, assentes na observação e na partilha. Como afirma Bercovitz (1979) “é fazendo e falando que as nossas aprendizagens se estruturam e ganham um sentido” (p. 86)

As equipas de trabalho.

As equipas de trabalho funcionam como “motores” de aprendizagem, partilha de experiências e conhecimentos: “foram várias as pessoas com as quais aprendi” (p. 38). Estas equipas de trabalho foram estruturantes no seu percurso profissional já que “a partilha, a troca de experiências e de aprendizagem era muito enriquecedora e uma constante” (p. 48). São igualmente importantes espaços de integração no contexto laboral e um importante fator de motivação: “a forma como fui integrada na equipa contribuiu para que me sentisse realmente parte da mesma e feliz com a minha escolha de deitar para trás um futuro seguro nos recursos humanos” (p. 42). Apoiando-se na reflexão que Karolewicz faz sobre as questões relacionadas com o trabalho em equipa, Cavaco (2009) refere que este tipo de trabalho permite “aos vários elementos da equipa fazer a ligação

entre as dificuldades e os afetos, exprimir dúvidas e questões, desenvolver capacidades relacionais, trocar experiências e adquirir um melhor profissionalismo” (p. 719).

A narradora privilegia, ao longo do seu percurso profissional, o contacto de proximidade com as entidades e com os atores envolvidos. Esta era uma forma que lhe permitia “aprender com os atores no terreno, perceber as suas reais dúvidas, as suas necessidades e procurar respostas em conjunto” (p. 35). Esta questão está presente ao longo da narrativa de Ana como um dos eixos estruturantes no seu processo formativo. As equipas de trabalho funcionaram como momentos de partilha, de debate, de reflexão e de troca de experiências e de aprendizagens.

A tomada de consciência dos reais problemas com que se deparavam as equipas dos Centros RVC são igualmente momentos de crescimento individual e o lugar de interação entre o que é e o que faz. Nas suas palavras

o contato com as equipas e com a sua realidade diária, com os seus problemas, com os seus receios, com as suas fragilidades e dificuldades e mesmo com as suas vitórias, abriram novos horizontes e foram momentos muito enriquecedores para toda a equipa que está na retaguarda, pronta para dar formação (p. 35).

O relacionamento interpessoal é uma dimensão muito valorizada pela narradora e que, segundo Cavaco (2002), “pode estar relacionada com uma estratégia, consciente ou não, para superar dificuldades sentidas nos diferentes contextos” (p. 67). As experiências partilhadas no seio de grupos de trabalho transformam-se em verdadeiras aprendizagens na medida em que é algo que “é conhecido não por ouvir-dizer, mas porque foi vivenciado, sofrido, partilhado com outros” (Courtois, citada por Couceiro, 1992, p. 123).

3.2. A TENSÃO QUE EMERGE DA PRÁTICA LABORAL.

Ao longo da narrativa, é notória a presença de uma tensão que Ana experiencia entre as orientações políticas, conceptuais e metodológicas que corporizam o processo RVCC e as questões que se relacionam com a sua prática diária. Ana sente que o trabalho que desenvolveu na ANEFA e na DGFV, centrado sobretudo no lançamento e acompanhamento de concursos, preparação de legislação, apoio a entidades candidatas e coordenação de equipas, entra, por vezes, em contradição com os reais problemas vivenciados pelos atores no terreno.

Os encontros com as equipas dos Centros alertam Ana para os reais problemas, para as suas dúvidas, receios e fragilidades, assim como para as conquistas diárias, tornando-se importantes momentos de aprendizagem, sobretudo no que concerne à adequação das formações ministradas, dos métodos e instrumentos aplicados. Como Ana refere,

o contacto com as equipas e com a sua realidade diária abriram novos horizontes (...) para toda uma equipa que está na retaguarda, pronta para dar formação e criar instrumentos e métodos, mas que, na verdade, não os aplica no terreno e que necessita de um olhar mais realista e objetivo e que se adegue verdadeiramente às necessidades efetivas da população alvo da oferta” (p. 35).

A experiência adquirida durante os quatro anos que trabalhou na ANEFA e na DGFV foram importantes para a mudança de perspetivas que viria a assumir quando vai trabalhar para a empresa de consultoria. O trabalho desenvolvido na área dos recursos humanos vai permitir-lhe o questionamento da sobrevalorização que é dada à certificação escolar e académica na seleção de candidatos a empregos. Enquadrando a sua reflexão no contexto do recrutamento de trabalhadores para a área da distribuição, Ana sublinha que “na área dos recursos humanos, em geral, valoriza-se, em primeiro lugar e numa fase de triagem curricular, a escolaridade que a pessoa comprova (...), através da sua aprendizagem formal” (p. 39).

As suas funções enquanto consultora, sobretudo no que respeita ao recrutamento interno na área da grande distribuição, colocam-na em contacto diário e permanente com um vasto setor da população com baixa escolaridade e que, por tal, “pessoas extremamente

competentes e capazes são eliminadas à partida, sem terem qualquer hipótese de demonstrar o que são realmente” (p. 39). Apesar de admitir na sua reflexão que têm de existir critérios de seleção nestes setores, Ana conclui dizendo que estes “induzem-nos o risco de perdermos currícula de vida muito ricos e que não se podem limitar ao papel” (p. 39). Apesar de ter uma situação contratual estável na empresa de consultoria, Ana não se identifica com o trabalho que estava a desenvolver: “não me sentia realizada” (p. 40). Essa é uma das razões que a movem para se candidatar ao CNO do Centro de Formação Profissional para o Setor Alimentar e, posteriormente assumir as funções de Profissional de RVC. Aqui encontra duas profissionais de RVC que haviam sido suas formandas em contextos anteriores e que com elas vem a aprender “o que é na realidade – no campo e na prática – ser profissional RVC e qual o seu papel na vida de cada um dos adultos que acompanha” (p. 41).

Consciente de que uma das suas principais tarefas consistiria no acompanhamento dos adultos no sentido de os levar a realizarem um olhar retrospectivo e crítico sobre o seu percurso de vida, Ana sublinha que “pela primeira vez percebi, de forma consciente, a inadequação de alguns documentos produzidos pela ANEFA, sobretudo no que diz respeito aos instrumentos de mediação” (p. 42). A integração em grupos de trabalho, que já se encontravam em funcionamento e que estavam em diferentes fases do processo, abrem-lhe a possibilidade de refletir sobre o facto de que “o que pensamos em teoria pode muitas das vezes ser diferente do que vivemos na prática” (p. 42). Refira-se a este propósito o episódio que Ana aponta sobre o facto de ter recebido formação teórica sobre Histórias de Vida e Formação, quando trabalhava na ANEFA e na DGFV, mas que, na prática, nunca tinha lido uma História de Vida. Já como profissional de RVC, toma consciência da importância do seu papel junto dos candidatos e no impacto que pode vir a ter nas suas vidas. O desenvolvimento de estratégias e métodos adequados à identificação das experiências de vida e o reconhecimento, por parte dos candidatos, do seu potencial de aprendizagem são condições reconhecidas por Ana para o sucesso de todo o processo.

Os baixos níveis de qualificação destes adultos remetem-na para a reflexão da “importância da experiência nos seus processos de aprendizagem” (p. 43). E é neste momento que toma consciência da relevância “de um sistema que vinha dar resposta a uma carência efetiva de uma população com baixa escolaridade, mas com um elevado

património pessoal de competências” (p. 43). A este propósito, Ana reflete sobre o papel central que os adultos assumem neste processo e que, “ao contrário do sistema escolar, aqui não é o adulto que se adapta ao processo, mas o processo que se adapta ao adulto” (p. 47). No entanto, esta visão pessoal nem sempre era bem acolhida por parte dos restantes profissionais, nomeadamente dos formadores que, sendo na sua maioria professores, tinham a tendência de escolarização do processo. Esta tensão é assinalada por Ana ao referir que “verifiquei que, o que tinha percecionado enquanto técnica da ANEFA/DGFV, vivia agora na prática, enquanto profissional RVC” (p. 45). Reconhece, no entanto, a dificuldade que existe na atribuição de resultados tangíveis através da análise que é feita à narrativa autobiográfica que decorre dos discursos dos próprios adultos e que torna difícil fazer a correspondência entre a experiência narrada e a competência integrada num referencial. Este documento é apontado por Ana como sendo de difícil leitura e que, quando o CNO começou a trabalhar naquele que iria ser o seu processo RVCC de nível secundário, houve a necessidade de se realizarem múltiplas sessões de discussão e debate dedicados à sua “descodificação”. Ana refere ainda que “nem mesmo a formação de que eramos alvo por parte de ANQ era suficiente para responder a todas as dúvidas” (p. 47).

As metas quantitativas a que os Centros estão obrigados são um outro aspeto focado por Ana na sua reflexão. Com o alargamento da certificação, por parte do Centro, ao nível do Básico e do Secundário, cada uma das profissionais passa a acompanhar cerca de duzentas e oitenta e oito pessoas. Ora, num processo em que se privilegia a centralidade e singularidade de cada adulto, o excessivo número de adultos a que cada profissional teria de dar resposta leva a que Ana refira que “qualidade e quantidade tornam-se por vezes incompatíveis e que cada um de nós lutava, diariamente, para manter as suas metas, sem fugir aos padrões de qualidade” (p. 47). Os momentos reservados à esfera privada eram muitas das vezes preenchidos por trabalho que levava para casa, por telefonemas e por constantes *e-mails* dos candidatos e, grande parte dos seus dias de trabalho “chegavam a ser de doze horas” (p. 47).

Apesar de todos estes constrangimentos, Ana relembra o episódio que marca o dia da certificação do primeiro grupo com quem trabalhou, para sublinhar a importância que o certificado tinha na vida daqueles adultos. Aquele reconhecimento teve impacto na

autoestima de cada adulto porque “passaram a acreditar em si mesmos, a reconhecer o seu valor e, conseqüentemente, a sentir-se mais valorizados e reconhecidos pelos outros” (p. 44). No confronto diário com os adultos enquanto profissional RVCC, Ana sente que se tornou “uma profissional muito acarinhada” (p. 48) e que realizou inúmeras aprendizagens que a acompanham na sua vida atual.

A abertura de um CNO perto da área da sua residência levou-na a candidatar-se e posteriormente a assumir funções de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE). A questão do cumprimento de metas por parte da ANQ torna-se num dos aspetos que Ana assinala, uma vez mais, como constrangedor do seu próprio trabalho. As políticas e as orientações emanadas da tutela para os Centros vão no sentido do cumprimento de metas quantitativas, em detrimento de padrões qualitativos. Na perspectiva da Ana, “é aqui que o sistema falha, com as exigências constantes de técnicos de gabinete que seguem orientações políticas e efetivamente utópicas” (p. 54).

As forças conflituais que se geram no contexto da sua esfera laboral inscrevem-se num processo de autoformação que “é produto de um combate pela procura de novos patamares de sentido para a vida sociopessoal” (Couceiro, 1992, p. 140). A construção profissional de Ana emerge desta relação conflitual entre o “eu” e as dinâmicas dominantes de funcionamento do universo profissional instituído. A reflexão que Ana faz sobre as tensões que emergem da sua prática laboral constitui-se num verdadeiro processo de formação experiencial na medida em que esta “supõe uma atividade intelectual intensa, a fim de confrontar a experiência, de a integrar, de lhe dar sentido e de a voltar a investir” (Landry, 1989, p. 17).

3.3. O DESEJO DE APRENDER.

O percurso profissional de Ana constitui-se ele próprio num processo individual de aprendizagem. Um percurso marcado pelo encontro com “os outros” que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a sua construção enquanto profissional.

Ao longo deste percurso, Ana destaca, na sua narrativa, algumas dessas aprendizagens que, ocorrendo num determinado momento e contexto, tornam-se úteis num momento e contexto posteriores, marcando inclusive a sua personalidade.

Formação para o trabalho.

Em 2001, quando trabalhava na ANEFA, participa numa ação de formação sobre balanço de competências e metodologias de Histórias de Vida e destaca que, anos mais tarde, em 2007, trabalhando já como profissional RVC toma consciência da importância desse momento quando tem de aplicar essa metodologia. Como ela própria refere

toda a experiência adquirida anteriormente foi importante numa perspetiva muito concreta: quem chega de novo a este processo, sem qualquer base anterior, pode ter uma tendência para escolarizar as sessões e o trabalho, podendo mesmo correr o risco de não interiorizar a importância e relevância de uma narrativa autobiográfica num processo de reconhecimento de adquiridos” (p. 45).

A experiência de trabalho e as formações em que participa no contexto da empresa de consultoria contribuem para a aquisição de conhecimentos e técnicas, como entrevistas, questionários e grelhas de análise que anos mais tarde utiliza enquanto Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento. Nas suas palavras:

olhando para trás neste momento, a aprendizagem mais rica para o trabalho que agora realizo (...), prende-se sobretudo com o domínio das técnicas de entrevista. Prende-se igualmente com o rigor exigido num trabalho desta natureza, com a elaboração de materiais de diagnóstico (...), com a análise de perfis tão importantes no meu trabalho enquanto TDE (p. 39).

Retrospectivamente, Ana faz um balanço das aprendizagens realizadas no contexto da empresa da consultoria para afirmar que

aprendi a ser ainda mais rigorosa, mais minuciosa, mais exigente comigo mesma, mas também aprendi a ser mais confiante e sinto que cresci bastante, enquanto profissional, enquanto colega e enquanto pessoa, com impacto nos trabalhos seguintes (p. 39).

Em 2008, quando inicia novas funções no CNO junto à sua área de residência, Ana socorre-se do seu manancial experiencial acumulado e, conjuntamente com dois profissionais com experiência de trabalho em Centros Novas Oportunidades, enceta o processo de arranque do referido CNO. Segundo o seu testemunho,

esse aspeto foi muito positivo porque juntos conseguimos passar a mensagem de como se estrutura a equipa, quais as atribuições e papéis de cada um, quais os métodos mais adequados, qual a metodologia a seguir (p. 51).

Ainda neste contexto, Ana tenta aplicar uma metodologia já experienciada por si anteriormente quando tenta “implementar sessões de acolhimento/esclarecimento para todos os candidatos que efetivavam a sua inscrição no nosso Centro” (p. 52).

O desejo de aprender e a vontade de abraçar novos desafios levam Ana a vivenciar e participar de forma ativa no arranque de um Centro Novas Oportunidades (CNO), desta feita enquanto Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE). O empenho colocado ao longo deste processo é determinante para o investimento na sua formação, tendo em vista a conceção do “desenho de toda a etapa de diagnóstico e encaminhamento, tendo por base os pressupostos e a metodologia apresentada pela ANQ” (p. 52).

A formação que ministra.

A participação de Ana numa formação sobre programação neurolinguística, enquanto formadora, em 2009, sustenta-se igualmente em todo o seu percurso anterior na medida em que, sobre essa temática, Ana havia recebido formação aquando do seu trabalho na ANEFA, em 2001. Esta experiência marca um momento igualmente importante no seu percurso individual já que, de acordo com o seu sentir, “foi uma formação de menos de

um mês, mas que foi muito rica, por poder lidar com uma realidade diferente, que me permitiu consolidar a minha abordagem enquanto formadora” (p. 58).

A formação que ministra constitui-se igualmente como um processo autoformativo que a leva a constatar que “a formação às equipas dos centros bem como as visitas de acompanhamento efetuadas aos centros que estavam sobre a minha responsabilidade, foram dois momentos chave na minha aprendizagem” (p. 35).

O investimento pessoal.

O processo formativo de Ana desenrolou-se, sustentado nas aprendizagens realizadas anteriormente, e procurando, através do investimento pessoal e na reflexão conjunta, alterar práticas e perspetivas no seio das equipas de trabalho. Refira-se o investimento pessoal realizado, já enquanto profissional RVC, no sentido de alterar a tendência de escolarização do processo. Referindo a este aspeto, frisa: “como profissional tentava contornar a questão, dando um grande enfoque à história de vida e à importância central da mesma em todo o processo” (p. 45). Neste sentido, o adulto torna-se figura central e é neste pressuposto que Ana sublinha que sempre “procurei que cada um dos adultos se sentisse único e central no trabalho que desempenhava, apostando por isso nas sessões individuais, nas quais trabalhávamos profundamente as questões relacionadas com a história de vida” (p. 47).

Desde logo aprendeu a adaptar-se às situações inesperadas, “a gerir conflitos em sala e a lidar com pessoas amarguradas pela vida” (p. 48). Por outro lado, teve de se adaptar “na postura e no discurso, à pessoa que entrevisto, de forma a facilitar a relação” (p. 48). A palavra surge como o veículo da relação. É através do discurso que os adultos expressam os seus sentimentos, partilham confidências, problemas e conquistas. E ressalta a tomada de consciência da centralidade dos adultos neste processo como uma das suas principais aprendizagens, assim como o modo de “ajudá-lo a integrar as suas experiências de vida” (p. 48). Esta questão chega mesmo a abalar a globalidade da sua vida, permitindo-lhe “olhar para a realidade à minha volta e mesmo para as pessoas que fizeram/fazem parte do meu círculo pessoal com uma nova perspetiva” (p. 43), e acrescenta: “um mundo de experiências significativas e de competências quase ocultas se abria em meu redor” (p. 43).

Por outro lado, investe em sessões de esclarecimento junto dos adultos candidatos que efetivam a sua inscrição no CNO, sendo que uma das dificuldades que encontra “resulta da imagem que grande parte das pessoas tem desta iniciativa”(p. 56). A sua experiência individual leva-a a referir que “muitos chegam com a ideia de que em três meses se obtém um certificado. Alguns pensam mesmo que a certificação é imediata” (p. 56). E é por essa razão que conclui dizendo que “cada sessão é uma luta constante, no sentido de alertar para a qualidade que impomos na forma como trabalhamos.” (p. 56).

No entanto, Ana torna-se crítica face à complexificação e burocratização do processo que faz com que a ANQ exija “mais números, menos tempo de resposta e mais celeridade no início do processo, com os mesmos recursos humanos” (p. 53). Por essa razão, sublinha Ana que, “se no ano de 2009 me foi possível cumprir as metas de diagnóstico e encaminhamento” (p. 53), “no ano de 2011, não acredito que seja possível garantir o mesmo, uma vez que se torna impossível garantir um trabalho de qualidade quando a quantidade se torna uma exigência tão premente” (p. 53).

As incertezas quanto ao futuro, bem como a imagem que, segundo Ana, está instituída na população portuguesa de uma Iniciativa “sem qualidade e rigor” (p. 56), levam-na a questionar o seu trabalho e a “debater diariamente a urgência de mudança de que o sistema necessita, não de uma mudança de imagem e de nome, mas sim uma mudança estrutural e processual” (p. 57).

As ações individuais ou coletivas que Ana desenvolveu ao longo do seu percurso profissional marcam o investimento que ela deposita na construção da sua profissionalidade. Estas ações transformam-se em experiências formadoras uma vez que contribuíram para “uma modificação consciente da sua forma” (Courtois, 1989, p. 10). Este processo funda-se na própria relação que ela estabelece com o saber, através das formações em que participa e que ministra ou, através das dinâmicas pessoais que a impelem a questionar-se enquanto profissional e a questionar as lógicas dominantes instituídas. É neste sentido, que Bonvalot (1991) refere que “as experiências do passado são reavaliadas à luz das novas experiências e as novas experiências são construídas pelo sujeito com base nas experiências anteriores” (p. 320).

3. 4. O DESEJO DE MUDANÇA.

O percurso profissional de Ana é marcado por mudanças sucessivas de emprego. O desejo de mudança e de aprofundamento dos seus conhecimentos são dinâmicas pessoais que a impõem a abraçar desafios e a trocar algumas situações laborais de relativa estabilidade por outras que inicialmente são uma incógnita. A vontade pessoal impera nestes momentos e Ana assume-se, deste modo, como pessoa. Uma pessoa que toma o curso da sua vida nas suas próprias mãos.

Após a dispensa dos seus serviços na ANEFA e, quando recebe duas propostas de trabalho, Ana faz uma opção, a empresa de consultoria. Esta opção é fundamentada na “perspetiva de enriquecer o meu *curriculum vitae* e de ganhar experiência numa área na qual a oferta é bem mais diversificada” (p. 36).

Após um período de cerca de ano e meio na empresa, opta por sair. A falta de realização pessoal e o sentimento de estagnação no trabalho que estava a realizar, aliados ao “gosto pela educação de adultos [que] permanecia” (p. 40), foram as forças que a moveram, uma vez mais, à mudança. Inicia nessa altura o trabalho enquanto Profissional RVC.

A sua situação laboral nessa altura (recibos verdes), a possibilidade de vir a ter um contrato de trabalho por três anos consecutivos, e a possibilidade de proximidade à área de residência são as razões pelas quais Ana muda novamente de trabalho, passando a desempenhar funções diferentes das que desempenhava no CNO anterior (Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento), embora o universo permaneça o mesmo, a Educação e Formação de Adultos. Além das razões anteriores, acresce o facto da “possibilidade de poder participar na constituição de um projeto de raiz” (p. 49). Este torna-se num tempo provocador, de construção e de desafios pessoais e que a projeta para o futuro.

O desejo de mudança que atravessa o discurso de Ana ao longo da narrativa consubstancia um processo formativo porquanto se regista o envolvimento dela consigo mesma e com o meio que a rodeia, que a conduz a uma ação refletida que afeta a globalidade da sua vida. A relação que estabelece com os contextos em que trabalha levam-na a “tomar nas suas mãos” os destinos do seu percurso profissional encetando “ações suscetíveis de alterar a ordem estabelecida” (Barkatoolah, 1989, p. 48).

3.5. PERCEÇÃO SOBRE A SUA ATIVIDADE PROFISSIONAL.

Globalmente e retrospectivamente, a percepção que Ana tem do seu percurso profissional é fundada na relação estabelecida com os membros das equipas que foi integrando, na relação que foi estabelecendo com os adultos e nas aprendizagens operacionais e relacionais que foi adquirindo e que se tornaram nos eixos estruturantes do seu modo atual de agir e de se posicionar no mundo. As relações de proximidade que foi estabelecendo permitiram-lhe realizar aprendizagens diversificadas e contextualizadas, apoiadas nas reais dificuldades e expectativas dos atores envolvidos. É neste sentido que se vai apercebendo das clivagens sociais e educativas que afetam uma franja considerável de adultos para os quais as estruturas sociais não têm conseguido dar resposta. No entanto, salienta que estes adultos com quem foi contactando são possuidores de “um elevado património pessoal de competências, muitas das vezes desvalorizado pelos próprios e pela comunidade em geral” (p. 43). A valorização pessoal dos adultos com quem foi trabalhando e que conseguiram a certificação é um dos aspetos que Ana destaca como estruturantes no seu percurso chegando mesmo a referir que ainda se recorda “perfeitamente da minha primeira sessão, do meu primeiro grupo, dos nomes de cada um deles, das suas histórias de vida e do seu momento de júri e de validação” (p. 44).

Reconhece que é fundamental que os educadores de adultos possuam um saber experiencial neste domínio, de modo a que tenham a sensibilidade necessária para valorizarem as aprendizagens que os adultos foram realizando noutros contextos que não o formal. Ela própria reconhece que “quem chega de novo a este processo, sem qualquer base anterior, pode ter uma tendência inicial para escolarizar as sessões de trabalho” (p. 45) e que “nem todos os profissionais da área (...), reconhecem o elevado potencial deste tipo de aprendizagem [não formal e informal]” (p. 45). A par desta dimensão, a formação foi também um dos eixos estruturantes do seu percurso. A formação recebida na ANEFA sobre Histórias de Vida marca o seu percurso e introdu-la num outro universo, no qual irá trabalhar anos mais tarde enquanto profissional RVC ou como Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento. Igualmente estruturante foi a formação ministrada pela ANQ que lhe

permite construir o desenho de toda a etapa de diagnóstico e encaminhamento no CNO onde trabalhava.

Os elevados padrões de deontologia que o exercício da atividade dos profissionais RVC deve incluir são uma outra dimensão destacada por Ana, que privilegia um trabalho “muito próximo e individualizado” (p. 47) com o adulto.

Enquanto Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, sente que uma das suas grandes dificuldades decorre “da necessidade de encontrar a oferta mais adequada às especificidades de cada adulto que não se integre num processo RVCC e num dos cursos EFA que a escola ou o concelho têm” (p. 55). Ainda neste sentido, outra das dificuldades sentidas por Ana no exercício da sua atividade prende-se com a estrutura e cargas horárias dos cursos que não estão adaptados aos adultos trabalhadores. Por conseguinte, grande parte destes adultos são, à partida, potenciais desistentes. Ana questiona esta estrutura referindo que “este tipo de questões reforçam o facto de que o sistema atual não é o ideal, porque não se adapta à realidade de todos” (p. 56).

Os adultos que chegam a um processo desta natureza são, nas suas palavras, “um público resistente, descrente e, em muitos casos, pouco autónomo” (p. 54). A obrigatoriedade de regressar à escola, ao contexto formal que, de algum modo, foi causador de sofrimento aliado às condições sociais em que estes adultos vivem leva-os, uma vez mais, a abandonar o sistema. No entanto, com os que aceitam “o desafio de dar continuidade a um percurso há muito interrompido” (p. 54), o trabalho constitui-se como “extremamente desafiante” (p. 54). Apesar de muitos desses adultos concluírem o seu percurso de certificação e mesmo assim não terem um emprego, Ana evidencia a valorização pessoal que estes adultos revelam no final deste processo.

Confronta-se igualmente com a necessidade de mudar a perspetiva dos adultos sobre esta iniciativa. O dever de esclarecimento constante “resulta da imagem que grande parte tem desta iniciativa” (p. 56). “Muitos chegam aos nossos serviços com a ideia de que em três meses se obtém um certificado. Alguns pensam mesmo que a certificação é imediata” (p. 56).

Ana luta para que a imagem que os adultos e a sociedade em geral têm desta iniciativa se altere, uma vez que este facto tem repercussões na própria imagem da sua atividade profissional. Por conseguinte, ela tenta imprimir qualidade e rigor “em cada uma das etapas [do seu trabalho] e, sobretudo, da profundidade e adequação de um bom processo de diagnóstico e consequente encaminhamento” (p. 57). Adota determinados procedimentos, desde logo a marcação de “sessões de acolhimento/esclarecimento” (p. 52), e uma postura de escuta atenta no momento da entrevista aos adultos. Esta questão é fundamental no sentido de se criar uma situação que se possa basear na empatia e na confiança, de modo a desbloquear determinadas posturas e “dar ao adulto pistas que o permitam canalizar a sua atenção para informação relevante e objetiva, bem como orientações que o permitam redirecionar-se” (p. 58). Esta é uma das tarefas que Ana ressalta como fundamental no trabalho do profissional RVC.

A questão da imagem desta iniciativa, que faz com que alguns adultos possuidores de certificação por esta via sejam preteridos em relação aos demais, é um aspeto que lhe causa algum sofrimento e que tem impacto no trabalho que desenvolve. Neste sentido, questiona-se, enquanto profissional que procura orientar os adultos num processo que considera trabalhoso e exigente. Consciencializa-se da necessidade de serem efetuadas algumas alterações estruturais e processuais com vista à mudança da imagem que os outros têm desta iniciativa. Segundo Cavaco (2009), uma das razões que explica a desvalorização social e individual deste processo prende-se com o fato da maioria dos saberes dos adultos “não terem sido adquiridos através de modalidades educativas formais” (p. 764).

As experiências profissionais que foi acumulando ao longo dos tempos e sobretudo, aquelas que emergem do contato direto com os adultos e com o seu universo, assim como o desejo contante de aprender, são as razões pelas quais Ana decide dar continuidade aos seus estudos académicos, concretamente o Mestrado. Como ela própria refere na sua narrativa

o fato de lidar diariamente com pessoas que fazem verdadeiros sacrifícios para irem mais longe, para se qualificarem, articulando a escola com vidas extremamente ocupadas, contextos familiares por vezes desestruturados e horários de trabalho exigentes, me motivou a acreditar que também eu

teria capacidade para, nesta fase da minha vida, me dedicar a desenvolver o meu percurso académico (p. 60).

É igualmente relevante assinalar que, ao longo da sua narrativa, Ana vai referindo o vínculo laboral que estabeleceu com as várias entidades com as quais trabalhou como uma dimensão significativa da sua imagem enquanto educadora de adultos. A precaridade laboral que a fazem deambular entre os recibos verdes e os contratos a termo certo foram, igualmente, razões de escolha e de desistência dos contextos onde trabalhou. A importância de um contrato de trabalho é assinalada por Banvalot (1989) quando refere que este é um documento que “instaura e regulamenta as relações entre o salariado e a empresa. É de alguma maneira uma carta de adesão a um [determinado] campo social” (p. 153). Assinala ainda o autor que as experiências adquiridas no contexto laboral não são alheias à dimensão social. Por essa razão, conclui Banvalot (1989) que “ter uma experiência de trabalho é viver ao mesmo tempo duas dimensões: técnica e social” (p. 153). Apesar da precariedade do vínculo laboral ser um dos traços marcantes da sua relação com os contextos por onde foi desenvolvendo a sua atividade, a sua enorme entrega e gosto pessoal pela área da Educação e Formação de Adultos faz com que afirme que “a técnica que sou hoje resulta da soma de todo o percurso profissional anterior, tendo cada uma das experiências sido rica e relevante para a construção do meu património pessoal de competências pessoais e profissionais” (p. 60).

Posiciona-se na vida enquanto Ser em constante *devoir*, em constante processo de construção e de aprendizagem. É neste sentido que a sua aposta tem sido na sua formação pessoal, valorizando igualmente as transações que efetua com os profissionais, seus colegas de trabalho, e com os adultos com os quais trabalha diariamente. Foi nas histórias de vida de cada um desses adultos que encontrou motivação e força interior para voltar a estudar e concluir o Mestrado. A aprendizagem é assim encarada enquanto um processo “permanente de desenvolvimento pessoal, que mobiliza o indivíduo ao longo da vida” (Barkatoolah, 1989, p. 48).

4. O PERCURSO PROFISSIONAL DE ALICE

QUADRO 2 – ESTRUTURAÇÃO DO PERCURSO PROFISSIONAL DE ALICE

	ACONTECIMENTOS	AÇÕES
	<p>Ingresso no ensino superior: Licenciatura em Design</p> <p><u>Conclui curso</u></p> <p>Não consegue arranjar trabalho na área do Design</p> <p><u>Integra uma equipa de <i>Taskforce</i> na DGFV</u></p>	<p><u>Opta por trabalhar num Jardim de Infância</u></p> <p>Toma consciência do mundo do trabalho</p> <p><u>Aprende com os outros</u></p> <p>Experiencia instabilidade laboral Sente-se uma profissional na área da Educação</p>
	<p>É considerada apta para a Força Aérea</p> <p><u>Novo contato da DGFV</u></p>	<p><u>Opta pela DGFV</u></p> <p>Sente-se confiante nas tarefas que desempenha</p> <p>Vivencia mudanças no trabalho Frequenta ações de formação</p>
2007	<u>Fica grávida</u>	Situação laboral (recibos verdes) causa-lhe insegurança
Julho 2008	<u>Nascimento 1ª filha</u>	Sente reconhecimento pelo seu trabalho na ANQ
Outubro 2008		Interrompe “licença de maternidade” “Crescer do zero”
Janeiro 2009	<u>Inicia funções no CNO ETIC</u> <u>Recebe proposta para empresa de formação</u>	<u>Decide aceitar proposta</u>
Março 2009	<u>Regressa ao CNO ETIC</u>	Opta por sair ao fim de 1 mês: “o dinheiro não é tudo” <u>Sente-se feliz</u>
Novembro 2009	<u>Nascimento da 2ª filha</u>	Valoriza a experiência adquirida É crítica quanto ao seu trabalho <u>Decide estudar - Mestrado</u>

5. ETAPAS ESTRUTURANTES NO PERCURSO PROFISSIONAL DE ALICE.

1ª etapa – “Os caminhos da vida”.

O percurso escolar de Alice é ligado à área artística. Realiza os estudos no secundário neste domínio e, no momento da sua entrada para o ensino superior, opta por Design, por considerar que esta área poderia proporcionar-lhe “alguma estabilidade profissional e emocional” (p. 13), abandonando o sonho de estudar na Faculdade de Belas Artes.

Concluída a licenciatura, não encontra trabalho na área da sua formação. Experiências de trabalho com jovens, em colónias de férias, levam-na a enviar candidaturas espontâneas para jardins de infância. É chamada para trabalhar num desses jardins como Auxiliar de Ação Educativa, onde permanece um ano letivo.

Toma conhecimento da abertura de vagas para jovens licenciados para a DGFV, a recibos verdes. Decide enviar currículo.

2ª etapa – *Taskforce* na DGFV.

Inicia funções na DGFV, integrada numa equipa de jovens licenciados, denominada *Taskforce*, que tinha como principal objetivo a análise técnico-pedagógica de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Tem aqui o seu primeiro contacto com a área da Educação e Formação de Adultos, que durou um mês. É chamada para uma segunda *Taskforce*.

Decide candidatar-se à Força Aérea devido à instabilidade laboral. No dia em que é considerada apta para ingressar no curso de controladores aéreos, recebe um telefonema da DGFV a convidarem-na para voltar a trabalhar lá, agora por um período de seis meses, a contrato. Aceita o convite e desiste do curso na Força Aérea. Permanece cerca de quatro anos na DGFV.

3ª etapa – “Uma nova fase da vida”.

Uma gravidez inesperada surge numa altura em que, da parte da DGFV, já não havia margem para mais contratações. O nascimento da primeira filha de Alice coincide com o último dia de trabalho, a 18 de julho de 2008. No período após o nascimento da criança, Alice é ainda chamada pela Agência Nacional de Qualificações (ANQ, IP) para analisar pedidos de criação e autorização de Cursos de Especialização Tecnológica (CET). Vê reconhecido o seu trabalho através de uma carta de recomendação. Em outubro de 2008, Alice é convidada para trabalhar num CNO, a fim de integrar a equipa técnico-pedagógica. Aceita o convite e inicia funções de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE).

4ª etapa – O Centro Novas Oportunidades da Escola Técnica de Imagem e Comunicação (CNO ETIC).

Alice integra o CNO ETIC numa fase em que este tinha acabado de ser aprovado. O arranque inicial do CNO faz-se com grande empenho e trabalho de equipa. No momento em que o processo estava mais estabilizado, Alice recebe um convite para trabalhar numa empresa de formação. Pondera a decisão mas decide aceitar o convite, uma vez que, em termos remuneratórios, a proposta era aliciante.

Ao fim de um mês de trabalho nessa empresa, Alice rescinde o contrato. Sente que aquele não era o seu lugar, não estava feliz com o clima que ali experienciava. É novamente aceite no CNO ETIC, onde permanece até ao momento da escrita da sua narrativa, exercendo as mesmas funções.

5.1. A ENTRADA NO MUNDO DO TRABALHO: a Educação e Formação de Adultos, um acaso.

Terminada a licenciatura em Design, Alice experiencia a dificuldade do primeiro emprego na área para a qual tinha estudado. Por essa razão, e tendo como experiência pessoal o facto de ter trabalho com jovens no momento das interrupções letivas, em colónias de férias, decide enviar currículos para diversos jardins de infância particulares. É chamada para um deles, onde vem a desempenhar funções de Auxiliar de Ação Educativa. O ano em que desempenhou estas funções foi marcante no seu percurso pessoal. Desta experiência, Alice destaca que

uma das maiores lições que levo do trabalho que desempenhei como auxiliar de ação educativa é sem dúvida que não se deve subvalorizar o trabalho de ninguém independentemente do seu contexto profissional, etário e social” (pp. 16-17).

Logo após o final do contrato com o jardim de infância, Alice toma conhecimento de que a DGFV estava a recrutar uma equipa de licenciados para desenvolverem a análise técnico-pedagógica de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), um trabalho a recibos verdes e por tempo determinado, um mês. Chamada para integrar uma equipa denominada *Taskforce*, Alice recorda o seu primeiro dia de trabalho na DGFV dizendo que

não me lembro muito bem do que é que esperava encontrar na DGFV mas lembro-me sim, que estava nervosíssima, e que receava de fato as pessoas que ainda não conhecia e que considerava já de um trabalho e competências extremas (p. 18).

Outros dos receios referidos por Alice na sua narrativa prende-se com o facto de não ter formação na área onde iria desempenhar essas funções. No entanto, a experiência que havia tido no jardim de infância fê-la pensar que “não necessito de um canudo [uma formação específica] para alcançar um bom desempenho de funções” (p. 18).

Os percursos de vida adulta não são alheios ao momento histórico em que os indivíduos se situam. Segundo Shanahan (2000) as mudanças ao nível da conjuntura económica podem exercer uma influencia e um impacto nas transições para a vida adulta, sejam elas as que relacionam com os percursos escolares, a entrada no mercado de trabalho como as

que se relacionam com a esfera privada (decisão de casar, ter um filho). Como refere Boutinet (2001), a desinstitucionalização da vida adulta acarreta um conjunto de alterações nos quadros de referência que transformam esta fase da vida num itinerário em constante *devir*, contrariando uma visão estática e determinista de alguns estudos sobre estruturas de personalidade.

A incerteza que caracteriza o contexto social e económico atual modifica, nomeadamente, “o significado dado ao trabalho na vida adulta” (Dominicé, 1999, p. 144). Os diplomas deixaram de ser o garante de acesso a um determinado posto de trabalho e o adulto vive hoje no “transitório” (Dominicé, 1999). A construção dos percursos profissionais não se faz de forma linear. Momento de ruturas, avanços e recuos caracterizam cada percurso individual de vida. Estes momentos constituem-se como etapas estruturantes no seio das quais os adultos experienciam ruturas com os quadros de referência anteriores. Os adultos são impelidos a encetarem processos de reorientação das suas vidas em busca de novos patamares de existência.

5.2. A EDUCAÇÃO e FORMAÇÃO DE ADULTOS: uma opção.

O primeiro mês de trabalho de Alice na DGFV permitiu-lhe mergulhar num universo totalmente desconhecido até então. Para tal, contribuíram de forma marcante vários atores, nomeadamente os colegas e aqueles a quem ela considera os seus mentores. Durante este período, Alice toma

contacto com o campo da educação de adultos, das políticas educativas e de intervenção (...), conheci a finalidade das várias ofertas formativas, como trabalhá-las, como interpretar e consultar Decretos-Lei de modo a resolver problemas” (p. 21).

Findo o primeiro mês de trabalho, e após um curto período de desemprego, Alice volta a ser chamada pelo mesmo Organismo, para desempenhar funções semelhantes às anteriores. Desta feita, Alice sente que a experiência adquirida nas funções que desempenhou foi determinante para o seu processo de formação pessoal e profissional. Os receios que a assolavam no primeiro dia de trabalho na DGFV deram lugar, neste

segundo momento, a um sentimento de tranquilidade e segurança, uma vez que, como ela própria refere, “já me sentia familiarizada com todo o processo, com as Entidades e com os respetivos técnicos” (p. 22). Mais à frente acrescenta: “conhecia a casa, os colegas, os departamentos, a metodologia de trabalho, os programas e bases de dados” (p. 23). A experiência e os conhecimentos adquiridos no posto de trabalho foram-se tornando num fator determinante para a sua vinculação afetiva à área da Educação. Como ela própria refere de forma vincada na sua narrativa: “sentia-me uma profissional na área da Educação” (p. 23).

A instabilidade laboral que experiencia durante este período leva-a a candidatar-se à Força Aérea. O dia em que é considerada apta para o curso de controladores aéreos marca, igualmente, o momento em que opta pela Educação e Formação de Adultos quando é contactada para voltar a trabalhar para a DGFV, desta feita por um período de seis meses. Como ela testemunha: “estava completamente rendida a esta área”. A vinculação a este domínio passou igualmente pela possibilidade que encontrou, neste convite, em aprofundar e adquirir novos conhecimentos.

O trabalho que desenvolveu no âmbito da DGFV, constituiu-se numa experiência formadora que articula

saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registos” (Josso, 2002, p. 28).

Esta experiência implicou Alice na sua globalidade, comportando múltiplas dimensões da sua própria existencialidade: “sensíveis, afetivas e conscienciais” (Josso, 2002, p. 35). A opção de trabalho na área da Educação e Formação de Adultos constituiu-se numa busca de sentido, de descoberta e de encontro consigo própria.

5.3. “JUNTA-TE AOS TEUS COLEGAS”.

Nos dois primeiros momentos em que Alice integrou a equipa de *Taskforce* na DGFV não recebeu qualquer tipo de formação para a função que iria desempenhar. No seu primeiro dia de trabalho na DGFV, foi encaminhada para uma sala onde vários jovens já se encontravam a trabalhar e foram estes que ficaram com a incumbência de lhe explicar o processo. Recorda este momento com alguma desilusão, na medida em que sentiu no acolhimento “uma abordagem um pouco insípida” (p. 19). Este sentimento perdurou durante o mês da sua primeira *Taskforce*. Alice percebeu que fazia parte daqueles trabalhadores que ali estavam de passagem e que, do outro lado, existiam os outros. Esta dicotomia fê-la tomar consciência das relações que se estabelecem no contexto laboral. Este ponto é marcante no seu percurso ao ponto de referir que durante esse período “nunca me senti inteiramente integrada na equipa ou na ‘casa” (p. 21). No entanto, reconhece que algumas das aprendizagens estruturantes para o desempenho do seu trabalho nesta fase adquiriu-as com alguns desses colegas, os da “casa”.

O papel dos mentores vai ser preponderante nesta fase inicial do seu percurso profissional. Destaca duas figuras que considera importantes num e noutra momento das *Taskforce*. Dessas duas figuras recorda os seus elevados conhecimentos sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos, a legislação aplicável, as políticas que as enquadravam, os procedimentos e constrangimentos, a par da dimensão humana que os caracterizava. Com estes dois mentores, Alice reconhece que aprendeu imenso, chegando mesmo a agradecer a um deles, na sua narrativa, pelo facto de a ter ajudado a “compreender as especificidades de um técnico superior de educação” (p. 22) e, referindo-se ao outro mentor, diz que “formou-me de modo a ser autónoma na resolução de problemas no âmbito da minha área profissional” (p. 28). Segundo Dominicé (1988) a formação da pessoa assemelha-se a um processo de socialização. Por essa razão, acrescenta o autor, as pessoas “são evocadas [numa narrativa autobiográfica] na medida em que participam num momento importante do percurso de vida [do narrador]” (p. 56).

A dimensão relacional é um dos traços vincados ao longo de toda a narrativa. Numa fase inicial do percurso profissional, ela é apresentada como marcadamente estruturante no seu processo individual de integração no contexto laboral, assim como no seu processo de

aprendizagem processual. Numa fase posterior da sua vida, já trabalhando como Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, o “eu” dá lugar, no seu discurso, a um “nós”. Alice assume-se enquanto profissional integrada num grupo e, referindo-se concretamente ao processo de arranque do CNO onde vem a trabalhar, ela escreve “posso dizer que foi uma fase complicada, crescer do ‘zero’ uma vez mais, iniciar um processo de aprendizagem, mas desta vez com a equipa toda” (p. 30). Este processo de coconstrução serve igualmente como um dos fatores de união dos vários elementos da equipa: “este arranque (...) foi importante (...) para nos unirmos como equipa e respeitarmos o trabalho e as funções de cada técnico” (p. 31).

A interação de Alice com os outros transforma-se numa experiência formadora de coformação baseada em trocas múltiplas e recíprocas (Pineau, 1989). Estes funcionam como lugar de comunicação e de confronto. Tal como refere Mezirow (citado por Couceiro, 1992, p. 118), “é no processo de diálogo que tentamos compreender o que é válido nas afirmações feitas pelos outros e tentamos alcançar validação consensual para as nossas próprias afirmações”.

5.4. “A CURIOSIDADE FOI UMA GRANDE ALIADA”.

Um dos aspetos que marca o percurso profissional de Alice prende-se com a atitude por ela expressa ao longo da narrativa e que se relaciona com o seu espírito de curiosidade. Esta dimensão torna-se numa das suas ferramentas essenciais que sustenta o seu processo de autoaprendizagem. A procura de respostas para os problemas do quotidiano do seu trabalho levam-na a afirmar que tentava “conhecer os vários departamentos que existiam na ‘casa’, não só pela curiosidade como também para saber com o que é que eles trabalhavam e lidavam” (p. 21). Aos poucos e poucos foi ganhando conhecimentos e desenvolvendo estratégias pessoais de trabalho que lhe iam sendo cruciais para o desempenho das suas funções. Explicita na sua narrativa uma dessas estratégias que lhe permitiram uma maior celeridade na análise dos processos de candidatura:

tendo em conta a análise prévia de certas entidades era possível perceber os erros mais comuns e mais frequentes pelo que resolvi que rentabilizaria trabalho e tempo se analisasse de seguida os processos da

mesma entidade. Os erros eram os mesmos, e os officios a remeter às entidades com os pedidos de alteração iriam seguir com o mesmo padrão (p. 20).

As aprendizagens que realiza ao longo do primeiro mês da *Taskforce*, e que ela intitula na sua narrativa por “formação subentendida” (p. 21), tornam-se cruciais para uma mudança na sua própria atitude quando regressa novamente para a DGFV na segunda *Taskforce*. A segurança que sentia nesse momento advém do facto dela já estar familiarizada com “a casa, os colegas, os departamentos, a metodologia de trabalho, os programas e bases de dados” (p. 23). E é nesse momento que ela sente que se está a tornar numa profissional da Educação. Todos esses conhecimentos adquiridos anteriormente no posto de trabalho fazem com que ela ganhe uma certa autonomia que lhe vai permitindo resolver os problemas que lhe vão surgindo e, inclusive, esclarecer dúvidas a outros colegas. Aludindo ao modo como foi aprendendo ao longo destes dois períodos de trabalho, Alice refere que “posso considerar que foi uma aprendizagem em grande parte autónoma e muito apoiada pela observação” (p. 25).

Alice sente que o seu esforço e empenho foram compensados quando é convidada, a par com mais três colegas, a voltar à DGFV, para um período inicial de seis meses, que viriam a prolongar-se por mais tempo. Sublinha na sua narrativa que “não é sem mais nem menos que nos seleccionam de entre um grupo de várias pessoas” (p. 25). De entre as condições para ter aceite novamente essa etapa, destaca a vontade de adquirir novos conhecimentos na área da Educação e Formação de Adultos.

A passagem da DGFV para a dupla tutela do Ministério da Educação (ME) e Ministério do Trabalho (MT), designada por Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, IP), acarretou um conjunto de mudanças, nomeadamente, a mobilidade de trabalhadores afetos a cada uma das tutelas. Neste momento, Alice percebe que o seu posto de trabalho poderia estar em risco, pelo que, olhando para esse período, refere que

só tinha uma coisa a fazer, para a nova direção, continuar a trabalhar com responsabilidade e ética profissionais e tentar fazer com que a direção visse que eu existia, e que o meu trabalho era importante” (p. 26).

Alice deseja ver reconhecido e valorizado o seu trabalho e empenho. Por essa razão, continua o seu esforço na busca de mais conhecimentos que complementassem os conhecimentos adquiridos. Participa, por esta altura, nalgumas ações de formação que considera que lhe permitiram “compreender melhor os processos de RVCC” (p. 27). Como esta não era a sua área de atuação, Alice destaca, uma vez mais, o seu espírito de curiosidade, dizendo que “tentava saber, junto desta equipa, o que eram os processos de RVCC e quais os seus objetivos” (p. 27).

Através da carta de recomendação que recebe no último dia do seu trabalho na ANQ, IP, Alice vê reconhecido o seu trabalho e retrospectivamente refere que

parte do que me formou como profissional nesta área consolidou-se com a aquisição destes conhecimentos que me foram, sem dúvida, úteis para outras ofertas de trabalho, nomeadamente a minha atual função como Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) (p. 30).

Alice busca o conhecimento como forma de sustentar a sua prática profissional. Estes saberes são considerados por ela como indispensáveis para a sua evolução e para uma maior eficácia da sua prática. Segundo Josso (2002) os saberes constituem-se enquanto referências que permitem “agir sobre nós próprios, sobre os outros ou sobre os nossos contextos e situações de vida” (p. 73). Acrescenta ainda a autora que, “servimo-nos assim dos saberes que nos parecem indispensáveis para a nossa progressão ou para a nossa ação” (Josso, 2002, p. 73). Não podemos descorar que esta busca pelo conhecimento alicerça-se nos saberes experienciais que possuímos ou que o outro possui.

Este processo não é feito de forma linear e cumulativo. A integração “de novas informações ou de saber-pensar requerem reajustamento em cadeia de todas as ideias que lhe estão associadas” (Josso, 2002, p. 73), implicando processos de transformação. E esta questão foi patente ao longo do percurso profissional de Alice.

5.4.1. MOBILIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS ANTERIORES E CONSTRANGIMENTOS ATUAIS.

As experiências adquiridas.

A experiência que Alice foi adquirindo ao longo do tempo que trabalhou na DGFV e na ANQ tornam-se nos alicerces base sobre os quais assenta grande parte do seu conhecimento profissional. Neste sentido, a passagem por estes dois Organismos é crucial no momento em que Alice vai trabalhar para o CNO. Acabado de ser aprovado, o CNO torna-se num desafio que implicou a mobilização e partilha do seu manancial experiencial adquirido, tanto a nível técnico como a nível relacional.

O gosto pela aprendizagem, o desejo de querer saber mais e de aprofundar conhecimentos sobre o universo da Educação e Formação de Adultos, bem como os aspetos ligados à relação com “o outro” (colegas, candidatos, outros profissionais e técnicos) tornam-se nos eixos que a mobilizam enquanto pessoa e enquanto profissional. Retrospetivamente, Alice refere

Olho para trás e vejo o caminho sinuoso que percorri, as conquistas, os dissabores, as dificuldades encontradas, superadas, não superadas, por superar. Estes momentos pelos quais passei e tenho vindo a passar vincam sem dúvida o meu perfil profissional. Penso que por ordem ele é definido pelas seguintes características; conhecimento técnico, experiências, relacionamentos. São todos indissociáveis (p. 33).

Ao refletir sobre o que se constituiu como formativo do ponto de vista profissional, Alice salienta a singularidade do seu percurso referindo que “esta construção pessoal é resultante de um processo experimental, intrínseco a cada um de nós” (p. 39). E, neste processo, a observação, a interação, a partilha, o interesse, a curiosidade e a dedicação foram dimensões fundamentais por si destacadas.

Ao longo da sua narrativa Alice assume-se como um Ser em *devir* constante, num processo de formação que, apoiado no que foi adquirido no passado, se projeta no futuro. Por essa razão, reconhece o valor dialético que acontece no contexto da sua atividade profissional. O educador de adultos é ao mesmo tempo “aprendente e formador” (p. 38). E

é nesta relação que ele próprio se transforma já que “os momentos de aprendizagem nunca são definitivos” (p. 38).

A busca de conhecimentos e a procura constante de um crescimento profissional e pessoal estão na base do ingresso no Mestrado em Ciências da Educação, um dos momentos que Alice considera charneira na sua vida pois permitiu-lhe “a contextualização da minha carreira profissional, e principalmente, para a minha contextualização no papel de formadora” (p. 38).

A dimensão da aprendizagem por via experiencial que Alice sublinha ao longo do seu discurso alicerça-se numa dinâmica complexa de problematização e questionamento das experiências adquiridas. É neste sentido que Cavaco (2002) refere que “a aprendizagem experiencial é um processo através do qual os conhecimentos resultam da transformação da experiência acumulada” (p. 35).

Esta dimensão é assinalada por Alice quando se refere às transferências de saberes que ocorreram ao longo do seu percurso profissional. De acordo como Bourgeois, citado por Cavaco, 2002, p. 38), “os conhecimento têm mais oportunidade de ser transferidos quando são adquiridos em situações contextualizadas (...) e quando o aprendente sabe as funções e as condições da sua aplicabilidade”. A dimensão do sentido que se dá a estes saberes está intimamente relacionado com o percurso de vida de cada pessoa em particular. A riqueza ou não de experiências vividas assim como, os contextos onde estas aprendizagens foram realizadas são determinantes para a sua qualidade, influenciando, deste modo, o processo de transferência. As potencialidades formativas do espaço profissional transformam-se em aprendizagens estruturantes e significativas para Alice.

Os constrangimentos.

À data da escrita da sua narrativa, Alice encontrava-se a trabalhar num CNO como Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e, na reflexão que faz sobre o seu trabalho aponta um conjunto de constrangimentos e fragilidades que, na sua opinião, condicionam a sua prática. O facto de ter trabalhado na DGFV e na ANQ, e posteriormente no CNO, levam-na a assumir uma posição crítica sobre a discrepância entre aquilo que é emanado das estruturas políticas (a teoria) e a sua exequibilidade no terreno (práticas). Alice aponta

esse facto como um dos constrangimentos que sente na medida em que, como ela explicita no seu testemunho, “O fato de ter podido estar dos dois lados fez-me ver que certos aspetos eram relevantes mas de difícil, ou com pouca aplicabilidade” (p. 31). Referindo-se concretamente ao processo de encaminhamento dos candidatos, Alice salienta que nem sempre esse processo pode ser feito de forma linear e cega seguindo as orientações técnicas emitidas pela ANQ.

Alice aponta a heterogeneidade dos públicos com quem trabalha como uma das razões para esse facto. Os baixos níveis de qualificação, a precaridade profissional, as dificuldades de integração e mesmo as dificuldades pessoais são fatores apontados por si como condicionantes da oferta mais adequada a cada candidato. Sublinha que as fragilidades económicas dos candidatos levam a que estes procurem cursos em função das bolsas de formação e não tanto pelo que poderá ser o mais ajustado à sua situação. A singularidade da vida de cada adulto exige pois um processo de aferição de expectativas e de negociação que muitas das vezes não é fácil.

Por outro lado, as ofertas formativas que constam do Catálogo Nacional de Qualificações nem sempre estão ao alcance dos próprios Técnicos por razões de desconhecimento das áreas em questão. Neste sentido, ela interroga-se: “Como é que se ultrapassam as dificuldades de encaminhamento para ofertas quando estas não são do conhecimento dos técnicos?” (pp. 34-35). Por essa razão, muitas das vezes o processo acaba por ser subvertido. Alice aponta dois pontos sobre esta matéria: o facto das entidades promotoras canalizarem “as áreas de formação promovendo por sua vez cursos ao nível da sua área de intervenção” (p. 35); e, mais adiante, acrescenta o facto de muitas das entidades promotoras e formadoras dos cursos serem também os CNO e que “para benefício próprio, criam um fator de preferência aos seus próprios candidatos, na fase de encaminhamento e ingresso nas ações de formação” (p. 35).

Outro dos constrangimentos apontados por Alice na sua reflexão prende-se com a disparidade de atuação que leva a que os CNO, apesar das orientações da ANQ, adotem posições muito distintas uns dos outros no que respeita a metodologias de trabalho e de ação, concretamente, as que se referem a “transferências de candidatos, critérios de encaminhamentos, instrumentos de trabalho, entre outros” (p. 34). Aponta, igualmente,

as dificuldades que tem em encontrar determinadas ofertas formativas para os candidatos decorrentes duma lacuna que existe na divulgação de informação sobre os cursos (calendarização, local, tipo de curso).

A par destas questões, Alice refere ainda as questões relacionadas com o cumprimento de metas que lhes são exigidas por parte da tutela e que faz com que “os profissionais são puxados ao limite, o ritmo de trabalho é tão assustador” (p. 36). Por essa razão, Alice põe em causa se em determinadas situações o diagnóstico e o encaminhamento é bem feito. E dentro desta linha de reflexão deixa uma pergunta em aberto: “Afim de contas, trabalhamos para a Educação de Adultos ou para estatísticas?” (p. 36). Caracteriza o seu trabalho, dizendo que “o meu trabalho é muitas vezes cruel pois nós, em cada papel que desempenhamos, sentimos dificuldades” (p. 35). Segundo Cavaco (2009) “as pressões resultantes da necessidade do cumprimento de metas repercutem-se diretamente na qualidade do acompanhamento dos adultos, o que pode ter consequências muito negativas.” (pp. 771-772).

Alice reconhece que um dos aspetos formadores da sua prática enquanto educadora de adultos passa pelo reconhecimento das fragilidades do desempenho deste papel e da tomada de consciência de que fará “sempre o que puder para que todos possam ter o direito à formação e a uma oportunidade, da melhor maneira possível” (p. 37), acrescentando que “aprende-se antes de mais nada que as boas práticas profissionais passam pelo respeito ao próximo, por ter consciência que a vida dos outros passa pelo nosso bom desempenho” (p. 37).

A análise e reflexão que Alice faz da sua prática e dos constrangimentos que lhe estão associados, é revelador da sua capacidade e poder de transformação das fragilidades, em potencialidades. Face às exigências e ao modo como se estrutura o trabalho, “as pessoas veem-se confrontadas com desafios e ao tentar superá-los realizam aprendizagens importantes” (Cavaco, 2002, p. 93).

5.5. MATERNIDADE E VIDA PROFISSIONAL.

O percurso de Alice desde a sua entrada na DGFV até ao momento da sua saída é pautado pela precariedade do vínculo laboral. Por essa razão, recorda o momento em que toma conhecimento que estava grávida “como um choque” (p. 28). Apesar de se sentir concretizada do ponto de vista profissional, o vínculo “que oscilava num mundo de ‘recibos verdes”” (p. 28) causavam-lhe insegurança quanto ao futuro. Por outro lado, Alice toma consciência de que não estava nas mesmas condições sociais que algumas mulheres com outro tipo de vínculo ao trabalho. Mais, ela sente que a sua condição de mulher, futura mãe, poderia ser “um motivo para a rescisão contratual” (p. 29). Estas suas angústias não se viriam a concretizar. No entanto, dada a sua condição de trabalhadora por “conta própria” (recibos verdes), mantém-se em funções até ao último dia de contrato, o qual coincide com a data do parto.

Logo após o nascimento da sua primeira filha, Alice é contactada pela ANQ, IP para ainda proceder à análise de pedidos de criação e autorização de funcionamento de Cursos de Especialização Tecnológica (CET). Decide aceitar o convite por razões económicas, e são estas mesmas razões que também vão ser consideradas quando, ao fim de três meses após o nascimento da sua filha, decide deixar de amamentá-la e aceitar uma nova proposta, trabalhar num CNO enquanto Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento.

Esta decisão é recordada com algum sofrimento: “Sem dúvida, um momento difícil da minha vida em que tive de optar entre estar a trabalhar e continuar a amamentar” (p. 30). A sua condição de mãe vai estar igualmente na base da sua decisão em aceitar o convite para trabalhar numa empresa de formação. Apesar de se sentir perfeitamente integrada e satisfeita com o trabalho no CNO, a proposta que considerou aliciante, tanto pelos conhecimentos que iria adquirir, como pelas condições remuneratórias, foi baseada “no facto de ter agora uma responsabilidade acrescida, a minha filha. Queria proporcionar-lhe o melhor...” (p. 32).

Alice recorda o período de trabalho (um mês) na empresa de formação com angústia e tristeza. A filosofia da empresa e os seus métodos de trabalho, voltados sobretudo para o alcance de objetivos, a competitividade entre colegas, o controlo dos chefes e a falta de relações humanas faziam com que Alice sentisse que aquele não era o seu lugar. A situação agudiza-se quando é pressionada a ter de fazer deslocações pelo país e pernoitar

nesses lugares. O acordo estabelecido inicialmente com a empresa passava por não lhe serem atribuídas estas tarefas enquanto a sua filha fosse bebé. Por iniciativa própria, ao fim de um mês, põe termo ao contrato. Como ela própria sublinha: “Estava desesperada, queria vir-me embora” (p. 33) e mais à frente acrescenta: “Não podia deixar a minha filha pequena sem o meu apoio” (p. 33). Volta a ser integrada no CNO, de onde tinha saído.

A experiência da maternidade em Alice, confunde-se com a própria busca de felicidade de que nos fala Josso (2002). Segundo a autora, a existencialidade humana assenta num processo dialético entre períodos de felicidade e períodos dolorosos. “É neste incessante retorno deste ‘jogo de ioiô’ que emerge uma posição existencial mais ou menos ativa para tentar uma saída” (Josso, 2002, p. 67). Uma saída que se apresenta enquanto um horizonte “que recua, dando a impressão que está à distância de um passo” (Josso, 2002, p. 69). Neste caminhar, os afetos, a capacidade de amar tornaram-se nos alicerces que fizeram com que Alice redefinisse e reorientasse o seu percurso profissional. De acordo com a autora, através “desta busca de sentido emerge então uma construção pessoal ou a adoção de uma cosmogonia” (Josso, 2002, p. 70).

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A questão básica de investigação.

Nesta etapa final, importa lembrar que o estudo realizado teve como propósito principal a compreensão dos percursos individuais de formação dos/das educadores(as) de adultos que trabalham no processo de Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais. Para a consecução deste propósito, optou-se pela análise de duas narrativas autobiográficas centradas no percurso profissional que considerámos mais pertinentes em função do contributo que podiam trazer aos objetivos da investigação. Importa salientar que não foi nosso objetivo alcançar conclusões que fossem generalizáveis mas antes contribuir, através da singularidade que marca cada um dos percursos profissionais, para a compreensão dos processos de formação deste grupo social.

Este estudo assentou nos pressupostos de que a formação destes educadores de adultos é um processo que se constrói ao longo do seu percurso profissional e que as experiências adquiridas estão intimamente relacionadas com os contextos por onde foram trabalhando.

A compreensão dos percursos profissionais dos educadores de adultos.

Através da análise das autobiografias de Ana e Alice, percebeu-se que as suas formações iniciais não foram realizadas com o propósito de virem a trabalhar na área da Educação e Formação de Adultos. A entrada neste campo surge de forma casual, uma oportunidade de realização de um estágio no caso de Ana ou como uma oportunidade de trabalho para quem, na altura, buscava um primeiro emprego, no caso de Alice. As expectativas iniciais em relação à continuidade de trabalho neste domínio eram muito baixas. No entanto, as tarefas que realizam nos Organismos onde inicialmente trabalham (ANEFA e DGFV) tal como as pessoas que vêm a conhecer, dão-lhes uma primeira perspetiva da vastidão e complexidade deste campo. Como afirma Nóvoa (1988, p. 120), “a formação é um espaço

de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, sócio-culturais e económicos, em que cada indivíduo vive”. Neste sentido, a identificação de ambas com o campo da Educação e Formação de Adultos realiza-se de forma gradual, tendo por base aprendizagens que resultam da prática, das tarefas que têm de realizar, suportando-se também nos conhecimentos daqueles (colegas, mentores) que tinham mais experiência. Destes, ambas as narradoras, destacam o papel preponderante que os “mentores” tiveram nesta fase inicial dos seus percursos profissionais. Atribuem-lhes grande parte dos conhecimentos que vêm a adquirir. São eles que as acompanham durante a fase inicial das suas atividades laborais e lhes abrem as perspetivas para o campo da Educação e Formação de Adultos. As orientações que lhes vão dando, os conhecimentos que partilham, assim como, a possibilidade que lhes dão em participar em ações de formação sobre Histórias de Vida, vão ser estruturantes neste processo. Por outro lado, Ana e Alice destacam a dimensão humana destes profissionais como um dos aspetos que influenciaram os seus percursos profissionais. De acordo com Dominicé (1988, p. 56), as pessoas destacadas numa narrativa “são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência”. Segundo o mesmo autor, essas pessoas ganham esta importância na medida em que “participam num momento importante do percurso de vida” (idem, p. 56). Elas são estruturantes no seu percurso profissional, uma vez que, com elas, tiveram contacto com os saberes que não dominavam e que, pouco a pouco, foram adquirindo.

Os colegas de trabalho e as equipas que vem a integrar tornam-se num importante recurso de partilha e de construção dos saberes. Neste sentido, Dominicé (1988, p. 56) refere que “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda” e estes são citados ao longo dos seus discursos. A formação assemelha-se, por isso, a um processo de socialização, um processo marcado por adversidades a que cada um tem de ir dando resposta, assim como, pelas oportunidades surgidas ao longo da vida (Dominicé, 1988). Com estas pessoas, Ana e Alice realizam aprendizagens de carácter operacional, tiram dúvidas, observam procedimentos. A aprendizagem por observação direta torna-se num processo evidenciado pelas narradoras, sobretudo numa fase inicial da sua atividade profissional.

O contexto profissional contribuiu, deste modo, para irem realizando conhecimentos muito ligados à ação. Os desafios e as exigências que enfrentam neste contexto tornam-se fundamentais, não só na aquisição dos saberes, mas também para o desenvolvimento de competências individuais. As situações vividas por ambas as narradoras ocorrem no contexto das organizações sociais onde trabalham e, neste sentido, “a dimensão organizacional atravessa necessariamente as práticas profissionais, bem como o seu processo (formativo) de produção em contexto, através da interação entre os diversos atores presentes” (Canário, 2003, p. 132). Adquiridos tendo por base a sua utilidade, os saberes que emergiam da prática, determinam uma postura de maior segurança e confiança em si mesmas enquanto trabalhadoras na área da Educação e Formação de Adultos. Esta postura é determinante para a ligação afetiva que ambas vêm a efetuar com este campo, a qual se manifesta através do sentimento de pertença que vão construindo com o universo da Educação. Sem qualquer formação específica nesta área, a curiosidade, o gosto e a vontade em querer aprofundar conhecimentos e empenho marcam o investimento pessoal que fazem no campo da Educação e Formação de Adultos. O local de trabalho torna-se assim num

contexto privilegiado de aprendizagem experiencial por diversas razões: a maioria dos adultos passa uma grande parte do seu tempo no local de trabalho; no trabalho exige-se o domínio de certas competências por parte dos profissionais, para a execução de determinadas tarefas; e regista-se uma relação de proximidade com outras pessoas que dominam um conjunto de saberes e partilham as regras de funcionamento da organização” (Cavaco, 2002, p. 40).

As capacidades descritas anteriormente (curiosidade, gosto, vontade, empenho) são estruturantes nos seus percursos profissionais e pessoais, na medida em que se tornam nas forças que as mobilizam para as mudanças de contextos de trabalho e de funções que vêm a efetuar ao longo das suas vidas. Estes dois aspetos concorrem para a mudança de perspetivas que se desenrola ao longo dos seus percursos profissionais. Esta dá-se em função de dois acontecimentos: um de ordem exterior às suas vontades, nomeadamente a reestruturação dos serviços que não dão espaço às suas contratações; e outro de ordem pessoal, a vontade em querer mudar porque não se sentem felizes no local de trabalho.

Estas alterações possibilitaram-lhes a tomada de consciência de diferentes aspetos. Desde logo, as questões relacionadas com a aplicabilidade, no terreno, das políticas e das orientações emanadas pela tutela. Ambas as narradoras referem que o facto de terem trabalhado em primeiro lugar no lado “das políticas e das orientações”, uma vez chegadas ao “terreno”, percebem os reais problemas que surgem aquando da sua aplicação. Estas situações são relatadas enquanto constrangimentos ao bom desempenho das suas práticas. A título de exemplo, referem o Catálogo Nacional de Qualificações que, nas suas perspetivas, não está ao alcance de muitos Técnicos, por razões de desconhecimento das áreas em questão. Um outro aspeto apontado prende-se com o cumprimento de metas a que estão obrigados estes atores e que, nas suas perspetivas, influenciam a qualidade do serviço prestado. A par destas questões, Ana aponta ainda as dificuldades que sentiu, enquanto Profissional RVC, em atribuir resultados tangíveis a narrativas autobiográficas que analisou.

A precariedade do vínculo laboral que ambas vivenciam ao longo dos seus percursos profissionais, assente nos “recibos verdes”, fez com que, em determinado momento das suas vidas, optem por mudar de área de trabalho. Ana vai trabalhar numa empresa ligada à área dos Recursos Humanos, concretamente ao nível do recrutamento de trabalhadores para o setor da distribuição e Alice vai trabalhar para uma empresa de formação. Ambas as experiências são relatadas como episódios das suas vidas profissionais que lhes causaram tristeza e sofrimento.

O sentimento de que não pertenciam àqueles locais, que elas próprias testemunham nas suas narrativas, advém do facto de não se terem adaptado aos métodos e filosofia de trabalho que vivenciam nesses contextos. O exacerbado ritmo de trabalho com vista ao alcance de metas quantitativas e do lucro, aliados ao sentimento de “estagnação” em matéria de aprendizagens que não sentiam estar a realizar nesses contextos, foram os motivos que as levaram a rescindir os seus contratos com as empresas. Segundo Josso (1988, p. 48), “as mudanças de profissão têm igualmente a sua raiz na tomada de consciência de que o sujeito ainda não esgotou o seu potencial ou se sente tentado pelo desenvolvimento de novas competências”. Nem mesmo o facto de terem adquirido alguma estabilidade em matéria contratual com essas empresas e de serem melhor remuneradas pesou na hora de partirem. Por essa razão, optam por rescindir os contratos

e voltam a empreender um processo de mudança de contexto laboral baseado na busca de realização profissional e de felicidade pessoal. Estas experiências possibilitam-lhes a tomada de consciência para uma realidade à qual elas não queriam pertencer. O regresso ao campo da Educação e Formação de Adultos avizinhava-se como inevitável para ambas.

No momento da escrita das suas autobiografias, Alice e Ana encontravam-se a trabalhar num CNO enquanto Técnicas de Diagnóstico e Encaminhamento e, retrospectivamente, sublinham o manancial experiencial adquirido nos contextos laborais por onde passaram e que classificam como cruciais para os seus processos individuais de formação. As especificidades que as caracterizam enquanto pessoas e enquanto profissionais é o resultado da apropriação que cada uma fez das experiências vividas e dos saberes adquiridos. É neste sentido que Dominicé (1988, p. 138) refere que “a formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio”.

Valorizam a dimensão experiencial adquirida e a dimensão afetiva como dois dos aspetos que, nas suas opiniões, devem caracterizar o trabalho de todos aqueles cujo campo laboral compreende a Educação e Formação dos Adultos. A primeira dimensão permite, nas suas opiniões, que os profissionais, pela multiplicidade de experiências vividas e metodologias aplicadas, não caiam na tentação de escolarizar o processo. A segunda porque no exercício das suas atividades, estes atores devem procurar um clima que propicie a empatia, o respeito e a confiança mútua entre o candidato e o educador de adultos. Neste sentido, destacam a centralidade dos adultos como um dos eixos estruturantes das suas práticas e referem que os processos de trabalho, as metodologias e instrumentos que os profissionais aplicam é que se devem ajustar aos públicos em questão e não o inverso. Segundo Nóvoa (1988, p. 129), “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas”. E é neste sentido que Ana e Alice destacam o processo de trocas que ocorre dessa relação, dado que os saberes e as vivências que os adultos possuem colocam os educadores de adultos numa posição que Alice caracteriza como “aprendente-formador”.

Os constrangimentos que enfrentam no exercício das suas práticas laborais são múltiplos e de vária ordem. Desde logo apontam uns de carácter endógeno. Um deles prende-se com a necessidade que sentem de fazer, com os adultos, uma gestão de expectativas entre

aquilo que eles pretendem, quando se dirigem a um CNO, e aquilo que o Técnico considera a oferta mais adequada. Nesse momento, assumem uma atitude explicativa e de persuasão. Outro dos constrangimentos prende-se com a desconstrução da imagem de “escola” que têm de realizar com adultos que há muito abandonaram o contexto formal de aprendizagem. Esta questão, aliada às carências económicas que alguns desses adultos manifestam, faz com que, muitos dos percursos iniciados, sejam interrompidos e abandonados.

Apontam ainda constrangimentos de carácter exógeno. Um deles prende-se com o valor dos certificados adquiridos pelos adultos por esta via. De acordo com a sua experiência, estes adultos acabam por ser preteridos no mercado de trabalho em relação aos demais, colocando-os numa posição de maior fragilidade. Outro, relaciona-se com a diversidade de modos de atuação, metodologias, critérios de encaminhamento e instrumentos utilizados pelos CNO, que fazem com que não haja uma base de entendimento entre os vários Organismos. Ressalta também, nos seus discursos, um outro constrangimento que se relaciona com o encaminhamento dos candidatos. A lacuna que sentem que existe no que concerne à divulgação de informação relativamente a cursos (calendarização, local, tipo de curso) faz com que sintam dificuldades em encontrar determinadas ofertas formativas para os candidatos. Por último, apontam as representações que os candidatos e a sociedade de um modo geral têm da Iniciativa Novas Oportunidades como um outro constrangimento às suas práticas. Neste sentido, referem o esforço que têm de encetar no sentido de desconstruir a imagem de facilitismo e de falta de exigência que manifestam os candidatos nos primeiros contactos do processo que pretendem encetar.

No contexto das suas narrativas, esta problematização das suas práticas evidencia um processo de autoformação e de transformação pessoal e profissional, a que corresponde uma necessidade expressa de verem introduzidas mudanças que contribuam para uma alteração da atual lógica de funcionamento e atuação, no contexto desta Iniciativa. De acordo com o pensamento de Barkatoolah (1989) a aprendizagem pressupõe um processo de transformação que ocorre “a partir da compreensão pela pessoa daquilo que ela é, das suas finalidades, valores, dos seus objetivos até à tomada de consciência dela própria, da sua relação com o mundo” (p. 51).

Os constrangimentos apontados pelas narradoras são simultaneamente entendidos por elas como desafios, oportunidades de desenvolvimento e de “transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)” (Nóvoa, 1988, p. 128). Ambas as narradoras continuam a evidenciar que a aprendizagem foi e continua a ser uma necessidade nas suas vidas pelo que, o investimento pessoal e profissional passou igualmente por ingressar no Mestrado no âmbito das Ciências da Educação.

Através das autobiografias de Ana e Alice pudemos perceber as especificidades e os sentidos que cada uma delas atribuiu às experiências vividas. Neste sentido, o processo formativo emerge enquanto “algo muito pessoal, diversificado e com grandes especificidades que apenas pode ser compreendido com a colaboração das próprias pessoas” (Cavaco, 2002, p. 123). Tendo por base este pressuposto, podemos referir que o percurso formativo de Ana e Alice colocam em evidência a importância de serem também consideradas as dimensões afetivas no contexto de trabalho. As relações interpessoais que estabeleceram com os colegas de trabalho e com os “mentores” são referidas como elementos fundamentais na aquisição de um conjunto de saberes profissionais.

A par dessa dimensão relacional apontada, ressalta a própria atitude individual das narradoras face à aprendizagem. A ausência de uma qualificação específica no campo da Educação e Formação de Adultos aliada ao desconhecimento inicial deste campo, foi transformado, por ambas, como uma potencialidade de aprendizagem e uma vontade permanente de investimento pessoal. O contexto laboral surge, deste modo, como fundamental no percurso formativo de Ana e Alice. A organização do trabalho, as exigências e os desafios apresentam-se como aspetos que determinam as aprendizagens realizadas.

A precariedade do vínculo laboral, os contratos a termo certo e os “recibos verdes” pautam os seus percursos profissionais. A perceção que ambas têm da sua atividade profissional alicerça-se, deste modo, no percurso profissional percorrido bem como nos desafios e constrangimentos que vivenciam no contexto das atividades profissionais que desempenham aquando da escrita das suas narrativas. Ana e Alice evidenciam que se encontram a viver numa encruzilhada, que põe em confronto duas linhas de força

fundamentais. Uma que emana das orientações políticas que direcionam a sua atividade no sentido do cumprimento de metas estatísticas em detrimento de metas que privilegiem padrões elevados de qualidade, mais especificamente no que se refere ao diagnóstico e encaminhamento dos adultos. Outra, decorre da imagem de “facilitismo” que os candidatos e a sociedade em geral têm da Iniciativa Novas Oportunidades, que as colocam numa posição fragilizada. A imagem que têm de si próprias enquanto profissionais passa igualmente pelo modo como “os outros” percebem a sua prática, no contexto do contributo que possam dar para o desenvolvimento do campo da Educação e Formação de Adultos.

Percursos profissionais e formação dos educadores de adultos.

A análise que efetuámos às narrativas suscitou-nos uma reflexão, de carácter mais abstrata e ligada a elementos conceituais, em torno das questões relacionadas com a formação dos adultos, na relação que estes estabelecem com a esfera profissional.

Na singularidade que marca cada um dos percursos profissionais analisados no âmbito deste estudo, pudemos identificar pontos convergentes entre as duas narrativas e que, no nosso entender, são elementos importantes para a compreensão do modo como estes atores, que trabalham no processo de reconhecimento de adquiridos experienciais, se formam.

Desde logo ressalta a dimensão compósita (Monbaron, 2007) que caracteriza este grupo social marcado pela diversidade ao nível das formações iniciais, das experiências vividas, da assunção de diversos papéis e responsabilidades.

A mobilidade e a precaridade laborais que afetam estes profissionais inscrevem-se no atual quadro socioeconómico, marcado por múltiplas fragilidades e contingências. Estes problemas modificam o modo como os próprios adultos encaram a sua vida profissional (Dominicé, 1999). A necessidade de adaptações constantes face a mudanças e/ou ruturas por vezes bruscas inscrevem-se no contexto de uma realidade laboral e existencial caracterizada pelo desaparecimento dos quadros de referência estruturantes da vida adulta (Boutinet, 2001). Este contexto de incerteza, no qual se constrói os percursos

profissionais modifica “o significado dado ao trabalho na vida adulta” (Dominicé, 1999, p. 144). O autor citado fala de uma desinstitucionalização dos percursos de vida (Dominicé, 1999, p. 145) que, na sua perspectiva, deve levar a que os adultos realizem “um trabalho biográfico que corresponde principalmente a uma busca de sentido” (Dominicé, 1999, p. 145). A função estruturante do trabalho nos percursos de vida deve ser repensada, face ao novo contexto, assim como o papel da formação dirigida aos adultos. E, neste sentido, o papel dos educadores de adultos torna-se fundamental. A formação instituída através de programas, numa lógica escolarizante e instrumental (Dominicé, 1999) não responde aos desafios que se colocam atualmente aos adultos. O autor defende mesmo que o trabalho biográfico constitui-se “na finalidade primeira da formação para a vida adulta” (Dominicé, 1999, p. 146). Neste processo há que considerar o papel ativo que os adultos assumem ao longo dos seus percursos individuais. A formação confunde-se com a própria vida e “dá-se a conhecer nestes desvios da existência, feitos de hesitações, de transição” (Dominicé, 1999, p. 148).

No contexto das narrativas autobiográficas analisadas nesta investigação, são identificados contextos, experiências e pessoas que contribuem para os percursos individuais de aprendizagem dos educadores de adultos. O valor formativo das experiências vividas pelos adultos, ao longo da sua existência, é uma dimensão sublinhada por Pineau (1983) ao colocar a tónica na noção de autoformação, ou por Dominicé (1990), através da reflexão que desenvolve em torno da biografia educativa.

As competências que adquirem através da experiência colocam os educadores de adultos no polo das práticas que o tornam, ao mesmo tempo, num utilizador, num aplicador e num produtor de saberes (Thibault, 1997). Neste sentido, as aprendizagens que emergem da prática e que se constituem em processos de (trans)formação destes agentes, não são alheias à dimensão teórica que no nosso entender devem enquadrar essas mesmas práticas. Entendemos que a formação contínua é um dos eixos fundamentais no processo de formação destes atores, uma formação que dê sentido aos saberes constituídos pela via experiencial, segundo um duplo movimento de “teorização das práticas e experimentação de teorias” (Thibault, 1997, p. 108). De acordo com o pensamento de Charlot (1976), a formação contínua pressupõe igualmente “um processo de autoformação, que implica por sua vez uma negociação das necessidades entre o formador e os formandos” (p. 20). Esta

premissa implica o reconhecimento de que os adultos são possuidores de uma história a ter em conta num processo desta natureza. É, neste sentido, que a formação dos adultos deve ser ajustada às reais necessidades e problemas dos implicados e estar ao seu serviço e não “ao serviço daqueles que se servem dos formandos” (Charlot, 1976, p. 21).

Consideramos, na linha de Charlot (1976), a importância da problematização das necessidades como uma das dimensões a ser fomentada no âmbito da formação de adultos. Nas narrativas analisadas transparecem um conjunto de questões que, no nosso entender, são pistas de reflexão, no sentido de uma melhoria do universo de trabalho destes atores sociais.

Sucintamente relembramos algumas dessas reflexões apontadas pelas narradoras, e que se constituem como constrangimentos à sua prática profissional:

- ✓ a precaridade do vínculo laboral;
- ✓ a exequibilidade, na prática, das orientações emanadas pela tutela;
- ✓ alcance de metas quantitativas em detrimento de aspetos qualitativos do processo;
- ✓ a dificuldade de aplicabilidade dos instrumentos que enquadram esta Iniciativa, concretamente, o referencial;
- ✓ diversidade de modos de atuação, metodologias e critérios de avaliação que diferem entre os CNO;
- ✓ falta de divulgação das ofertas formativas;
- ✓ dificuldades em encontrar respostas formativas mais adequadas a cada candidato;
- ✓ a imagem de “facilitismo” desta Iniciativa que perpassa na sociedade;
- ✓ a necessidade de desconstrução da imagem escolarizante do processo que afeta a adesão dos adultos a esta Iniciativa.

Ao considerarmos “a experiência profissional [dos educadores de adultos]; as suas vivências e os contextos culturais e institucionais em que as realizou” (Nóvoa, 1988, p. 128) colocamos o adulto no centro do seu processo de formação. Este princípio leva-nos aos outros princípios, dos quais destacamos a necessidade de implicar estes atores nos processos de mudança das instituições e das políticas que enquadram a sua prática profissional e que eles/elas tanto reclamam. Enquanto “processo de transformação individual” (Nóvoa, 1988, p. 128) a formação destes profissionais passa por um trabalho

coletivo “em torno da resolução de problemas” (Nóvoa, 1988, p. 129), numa lógica de produção e não de consumo dos saberes (Nóvoa, 1988). No entanto, é de assinalar a “estreita margem de liberdade” (Canário, 2006, p. 36) que caracteriza a ação destes atores. A situação paradoxal em que estes se situam emerge da

tensão intrínseca a um campo de práticas que remetem, simultaneamente, para uma revalorização epistemológica da experiência humana e para uma subordinação funcional à racionalidade económica fundada na produção de mercadorias e no poder do dinheiro (Canário, 2006, p. 36).

Estes atores encontram-se numa encruzilhada perante a contradição que, na perspetiva de Canário (2006), existe entre os métodos e finalidades que viabilizam o processo de reconhecimento e certificação de aprendizagens por via experiencial. Os primeiros estão filiados “numa tradição de crítica ao modelo escolar” (Canário, 2006, p. 45), ao passo que as segundas, as finalidades, “subordinam funcionalmente estes métodos à produção de indivíduos que sejam mais competitivos, que produzam e que consumam mais” (Canário, 2006, p. 45).

No entanto, o referido autor conclui a sua reflexão sobre a ação destes profissionais dizendo que não está completamente encerrada, acrescentando que existe a possibilidade desta ser alargada “se a sua prática for acompanhada de um exercício de lucidez que permita situá-la entre uma razão instrumental e uma razão emancipatória” (Canário, 2006, p. 46).

Comungamos igualmente da visão de Lima que, já em 2003, defendia a necessidade de se repensar a formação e o conceito de aprendizagem ao longo da vida e que assumem “contornos predominantemente individualistas e pragmáticos” (Lima, 2003, p. 143), subordinados a uma lógica economicista “do trabalho flexível no novo capitalismo” (Lima, 2003, p. 143), para uma dimensão em que esta possa contribuir para uma “revalorização ética da vida ao longo da educação, da formação e da aprendizagem, por referência a um conceito de aprendizagem socialmente responsável e sustentável” (Lima, 2003, p. 145). Neste sentido, urge igualmente repensar o papel dos educadores de adultos no contributo que estes podem dar para a prossecução desse propósito.

A sustentabilidade do sistema de RVCC passa por estes atores e pela sua “capacidade de promover o desenvolvimento do setor” (Pires, 2009, p. 60). Por esse motivo, uma das situações que deve ser tida em conta prende-se com a questão da profissionalização destes agentes. Segundo Cavaco (2007), é essencial sedimentar um cultura profissional destes atores, que passa pela definição legal da profissão, de modo a “clarificar e definir as funções e atividades deste novo profissional, as competências requeridas para o exercício da profissão, assim como, as regras éticas e deontológicas pelas quais se deve orientar” (Cavaco, 2007, pp. 28-29).

As várias posturas que estes educadores de adultos assumem ao longo do processo de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, nomeadamente as de “animador, a de educador e a de acompanhador” (Cavaco, 2007, p. 27), assim como, as qualidades humanas de “escuta, de valorização do outro” (Pires, 2009, p. 17), são aspetos que devem ser igualmente levados em conta no processo de formação destes adultos.

As instituições de ensino superior têm um papel preponderante no que concerne à sua formação. Segundo Pires (2009), cabe às instituições de ensino superior um papel de dupla responsabilidade:

enquanto instituições responsáveis pela formação dos professores e dos formadores, e enquanto contextos privilegiados de construção de conhecimento, de questionamento permanente, de produção de novas formas de compreensão da realidade (p. 17).

Conclui a autora que a formação destes agentes deve constituir-se num importante contributo para responder às suas reais necessidades e “permitir uma antecipação das necessidades futuras” (Pires, 2009, p. 17).

Novas linhas de investigação

Tendo em conta o conjunto de conhecimentos elaborados neste estudo, que teve como finalidade principal a compreensão dos percursos de formação dos educadores de adultos que trabalham no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, somos conduzidos a reconhecer que o processo de formação dos adultos confunde-se com a sua própria existência. A vida surge como espaço/tempo em *devoir* constante, atravessada por múltiplos atores, experiências e aprendizagens. A dimensão profissional não é alheia a estes aspetos. As experiências relatadas colocam em destaque uma diversidade de contextos, de registos e acontecimentos através dos quais os adultos se vão construindo.

Nos percursos profissionais analisados sobressaem outras vertentes dimensões que, no nosso entender, poderão constituir-se como possíveis linhas de investigação a realizar em trabalho posteriores.

Desde logo, a dimensão afetiva que se estabelece com uma determinada área do conhecimento ou de trabalho. Compreender a articulação entre o individual e o coletivo que corporiza o processo de entrega, empenho e de busca constante. Abre-se ainda o interesse pelos processos de transformação que podem ocorrer da relação dialética entre essas duas dimensões (individual e coletiva).

Finalmente, somos igualmente sensíveis às questões das mulheres que se querem realizar como mães e que, muitas das vezes tem de adiar esta vontade em detrimento da sua condição enquanto mulher trabalhadora. Este aspeto foi apontado por uma das narradoras mas no âmbito deste estudo, não foi suficientemente explorado uma vez que esse não era o propósito do mesmo.

BIBLIOGRAFIA

- BARBIER, Jean-Marie (1992). La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. In *Education Permanente*, 112, pp. 125-145.
- BARKATOLAH, Amina (1989). L'apprentissage expérientiel: une approche transversale. In *Education Permanente*, 100/101, pp. 47-55.
- BERCOVITZ, Alain (1979). Le savoir est dans le discours partagé. In *Education Permanente*, 49/50, pp. 85-99.
- BERGER, Guy (1992). A Investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, pp. 23-36.
- BONVALOT, Guy (1989). L'entreprise, espace de formation expérientielle. In *Education Permanente*, 100/101, pp. 151-159.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOUTINET, Jean-Pierre (2001). Vida Adulta em formação permanente: da noção ao conceito. In P. Carré e P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 185-206.
- CANÁRIO, Rui (2003). Formação e mudança no campo da saúde. In Rui Canário (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 117-146.
- CANÁRIO, Rui (2003a). *O impacto social das ciências da educação*. Conferência proferida no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, "Ciências da Educação. O Estado da Arte". Évora: Universidade de Évora.

- CANÁRIO, Rui (2006). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In G. Figari e al. (orgs.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa, pp. 35-46.
- CANÁRIO, Rui (2008). *Educação de Adultos: um campo uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, Carmen (2002). *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, Carmen (2007). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas atividades profissionais*. Lisboa: Sisifo Revista de Ciências de Educação.
- CAVACO, Carmen (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- CHARLOT, Bernard (1976). Négociation de besoins: nécessité ou impasse?. In *Education Permanente*, 34, pp. 19-33.
- CORREIA, José Alberto (2008). A formação da experiência e a experiência da formação. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa, pp. 61-72.
- COUCEIRO, Maria do Loreto (1992). *Processos de autoformação: uma produção singular de si-próprio*. Dissertação de Mestrado. Monte de Caparica: Universidade Nova de Lisboa.
- COUCEIRO, Maria do Loreto (2010). Intertecendo a vida: histórias de mulheres. In Mariana Alves e Nair Azevedos (orgs.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e formação de investigadores num campo multirreferenciado*. Óbidos: Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedos Editores.
- COURTOIS, Bernadette (1989). L'apprentissage expérientiel: une notion et des pratiques à défricher. In *Education Permanente*, 100/101, pp. 7-12.

- DEMAZIÉRE, Didier e Dubar, Claude (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Éditions NATHAN.
- DOMINICÉ, Pierre (1988a). O que a vida lhes ensinou. In António Nóvoa e Mathias Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 131-153.
- DOMINICÉ, Pierre (1988b). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In António Nóvoa e Mathias Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 51-61.
- DOMINICÉ, Pierre (1999). La formation adulte en tant que régulateur des itinéraires de vie. In *Education Permanente*, 138, pp. 143-151.
- FABRE, Michel (1994). *Penser la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FERRAROTTI, Franco (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In António Nóvoa e Matthias Finger (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 17-34.
- FINGER, Matthias e NÓVOA, António (1988). O método (auto)biográfico e a formação: introdução à coletânea de textos. In António Nóvoa e Matthias Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 11-16.
- FINGER, Matthias (1989). Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie?. In *Education Permanente*, 100/101, pp. 39-46.
- FOUREZ, Gérard (1992). *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques. Introduction à la Philosophie et à l'Étique des sciences*. Bruxelles: De Boek Université.
- GALVANI, Pascal (1991). *Autofomation et fonction de formateur*. Lyon: La Chronique Sociale, pp. 64-65.

- HOUDE, Renée (1989). Les transitions de la vie adulte et la formation expérientielle. In *Education Permanente*, 100/101, pp. 143-150.
- JOSSO, Marie-Christine (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In António Nóvoa e Matthias Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 36-50.
- JOSSO, Marie-Christine (1991). *Cheminer vers soi: le sujet en formation*. Lausanne: Éditions L'Âge de l'Homme.
- JOSSO, Marie-Christine (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- JOSSO, Christine (2008). Formação de adultos. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa, pp. 115-125.
- LANDRY, Francine (1989). La formation expérientielle: origines, définitions et tendances. In *Education Permanente*, 100/101, pp. 13-21.
- LIMA, Licínio (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In *Cruzamento de saberes e aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 129-148.
- MACDONALD, Keith e TIPTON, Colin (1993). Using documents. In Nigel Gilbert (org.) *Researching social life*. London: SAGE, pp.187-200.
- MAUBANT, Philippe; CLÉNET, Jean; ROGER, Lucie; MERCIER, Bernard; CASELLES-DESJARDINS, Brigitte; GRAVEL, Nicole (2011). *Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionalization*. Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle, vol. 44, 2, pp. 13-29.

- MONBARON, Jacqueline (2007). La compétence biographique des formatrices et des formateurs d'adultes comme soutien aux transitions de l'existence. In *Carrierologie*, volume 11, 1, pp. 149-159.
- NASCIMENTO, Ana (2010). O singular caso do estudo de caso: narrativa de um percurso. In Mariana Alves e Nair Azevedos (orgs), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e formação de investigadores num campo multirreferenciado*. Óbidos: Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedos editores.
- NÓVOA, António (1988). As histórias de vida no projeto Prosalus. In António Nóvoa e Matthias Finger (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp.107-130.
- PINEAU, Gaston; MICHÈLE, Marie (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiografie*. Paris: Edilig.
- PINEAU, Gaston (1984). Sauve qui peut! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire !. In *Éducation Permanente*, 72-73, pp. 15-24.
- PINEAU, Gaston (1988). A autoformação no decurso da vida. In António Nóvoa e Matthias Finger (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 65-76.
- PINEAU, Gaston (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et coformation. In *Education Permanente*, 100/101, pp. 23-30.
- PIRES, Ana Luísa (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20. Consultado em fevereiro, 2012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- PIRES, Ana Luísa (2009). *Reconhecimento e validação de competências: políticas, teorias e práticas*. Cadernos Sociedade e Trabalho, XIII. Lisboa: GEP, pp. 51-65.
- POPPER, Karl (1992). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Ed. Fragmentos.

SHANAHAN, Michael (2000). Pathway to adulthood in changing societies: variability and mechanisms in life course perspective. In *Annual Review of Sociology*, 26, pp. 667-692.

THIBAUT, Marie-Christine (1997). Validation des acquis expérientiels et professionnalisation des formateurs. In *Education Permanente*, 133, pp. 101-111.

VALLES, Miguel (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Anexos