

**R O S A N N A   B A R R O S**

# **A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal**

**Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos**

COLECÇÃO

*COMPENDIUM*

*Chiado Editora*

[chiadoeditora.com](http://chiadoeditora.com)

Um livro vai para além de um objecto. É um encontro entre duas pessoas através da palavra escrita. É esse encontro entre autores e leitores que a Chiado Editora procura todos os dias, trabalhando cada livro com a dedicação de uma obra única e derradeira, seguindo a máxima pessoana "põe tudo quanto és no mínimo que fazes". Queremos que este livro seja um desafio para si. O nosso desafio é merecer que este livro faça parte da sua vida.

[chiadoeditora.com](http://chiadoeditora.com)

© 2011, Rosanna Barros e Chiado Editora  
E-mail: [info@chiadoeditora.com](mailto:info@chiadoeditora.com)

Título: A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC)  
em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos  
Coordenação editorial: Susanne Engel  
Composição gráfica: Vitor Duarte e Dept. Gráfico da Chiado Editora  
Capa: Vitor Duarte – Dept. Gráfico da Chiado Editora

Impressão e acabamento: Publidisa  
1.ª edição: Janeiro, 2011

ISBN: 978-989-52-8532-7

ROSANNA BARROS

A CRIAÇÃO  
DO RECONHECIMENTO  
DE ADQUIRIDOS  
EXPERIENCIAIS (RVCC)  
EM PORTUGAL

Uma Etnografia Crítica  
em Educação de Adultos

*Chiado Editora*



## *Agradecimentos*

Porque nenhum ser humano é uma ilha, teço sinceras palavras de agradecimento a todos os que de um modo ou outro estiveram presentes com amizade e compreensão na minha vida durante o período da investigação aprofundada que originou os dados e as interpretações patentes nesta Monografia que agora se publica. Foi, sem dúvida, uma fase mais exigente (em que não abundou o tempo para coisas simples que também fazem falta). Sem ser necessário referir os seus nomes (eles e elas sabem quem são) deixo-lhes o meu reconhecimento, apreço e apego incondicionais.

O desenvolvimento do projecto de investigação em si mesmo não teria sido possível sem a disponibilidade manifesta, desde o primeiro momento, pelo meu orientador de Doutoramento, o Professor Doutor Licínio Carlos Viana da Silva Lima, estimado Licínio, a quem devo a inspiração e a quem reconheço um papel incontornável na investigação nacional acerca da educação de adultos (e o respeito internacional por uma obra sólida e pertinente). Deste percurso investigacional construído sob a sua tutela registamos não só o seu rigor científico, a perspectiva acurada, as críticas incisivas, como também a ajuda solícita em fases mais difíceis, e a genuína simpatia pessoal e profissional com que sempre nos recebeu e acolheu.

De importância fulcral para a concretização da pesquisa foram todos aqueles que permitiram realizar o levantamento da informação. A todos e cada um dos educandos-adultos do Grupo S16 e a toda a equipa técnica do Centro RVCC da Serra do Caldeirão, em funções entre 2004 e 2005, bem como a todos os elementos da Associação *In Loco* de um modo geral, fica aqui o meu profundo agradecimento, acompanhado de grande reconhecimento

por um trabalho local a muitos níveis exemplar. A simpatia e bom acolhimento que sempre senti na *In Loco* merecem também aqui um destaque. Uma palavra especial para a Dr.<sup>a</sup> Priscila Soares e para o Dr. Alberto Melo, que mais do que actores incontornáveis no campo da educação de adultos e do desenvolvimento local, são dois amigos que estimo.

Idêntico agradecimento dirijo à Dr.<sup>a</sup> Teresa Laranjo, da Direcção Regional de Educação do Algarve, pelo acesso facilitado a toda a informação ali disponível e aos vários cursos de formação por si coordenados, que me ajudaram a consolidar conhecimentos na área. À Dr.<sup>a</sup> Dora Valério Luís, querida Dora, deixo o meu muito obrigada pela revisão deste texto, que fez com a competência elevada com que sempre trabalha e com a prontidão e simpatia que, invariavelmente, a caracterizam, mesmo quando esta tarefa (que poucos aceitariam graciosamente) lhe retirou tempo de uma agenda que sei estar muito preenchida.

Agradeço ainda o apoio institucional de financiamento das propinas de Doutoramento por parte da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), a partir de 2006, pois veio amainar em grande medida obstáculos concretos que até ali pesaram muito no nosso percurso.

Aos meus antigos professores da Universidade de Coimbra, aos colegas e pares profissionais que tenho conhecido e, claro, aos meus antigos e actuais alunos(as): um muito obrigada por tudo. A seu modo todos contribuíram para fazer de mim a investigadora irrequieta e a educadora crítica e engajada que sinto ser.

## *Índice*

Índice de Figuras e Quadros .....	9
Lista de Abreviaturas e Siglas .....	10
Prefácio de Alberto Melo .....	13
Introdução .....	21
<b>PARTE I</b>	
<b>O Racional Paradigmático da Investigação .....</b>	<b>25</b>
1. Principais Aspectos Ontológicos, Epistemológicos e Metodológicos do Desenho Qualitativo e Crítico Adoptado .....	26
<b>PARTE II</b>	
<b>A Nova Oferta Pública de Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal: Estudo Etnográfico Crítico da Implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) .....</b>	<b>79</b>
1. Diferente entre Iguais: Uma Associação de Desenvolvimento Local no Algarve como Entidade Promotora de RVCC .....	80
2. Investigação Etnográfica: O Processo RVCC no Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da Serra do Caldeirão .....	115
3. O Reconhecimento das Competências Adquiridas e o Senso Comum Educacional no Paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida: Crítica à Despolitização da Educação de Adultos .....	204
Conclusão .....	229
Referências Bibliográficas e Bibliografia Recomendada .....	255



## *Índice de Figuras e Quadros*

<b>Figura 1</b>	
O Racional Metodológico da Investigação .....	40
<b>Figura 2</b>	
A Estratégia de Condução da Investigação Educacional .....	54
<b>Figura 3</b>	
O Algarve, situado em relação ao território nacional .....	84
<b>Figura 4</b>	
São Brás de Alportel, situado em relação ao Algarve .....	84
<b>Quadro-Síntese 1</b>	
Critérios de Recrutamento da Equipa	
Técnica dos Centros RVCC .....	133
<b>Quadro-Síntese 2</b>	
Definição da Performance da Equipa	
Técnica dos Centros RVCC .....	134
<b>Figura 5</b>	
Fases do Processo de RVCC do Centro RVCC	
da Serra do Caldeirão (2004-2005) .....	155

## *Lista de Abreviaturas e Siglas*

ADL – Associação de Desenvolvimento Local  
ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida  
ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos  
ANOP – Associação Nacional das Oficinas de Projecto  
ANQ – Agência Nacional de Qualificação  
BC – Balanço de Competências  
CE – Cidadania e Empregabilidade  
CLE – Credit for Life Experience  
(Reconhecimento de Competências para Acreditação)  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CPCS – Comissão Permanente de Concertação Social  
CRIAImm – Centros de Recursos, Investigação Aplicada e Inovação para a Média Montanha  
CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo  
CRVCC ou Centro RVCC – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências  
Curso EFA – Curso de Educação e Formação de Adultos  
DGEP – Direcção-geral de Educação Permanente  
DL – Decreto-lei  
DP – Dossier Pessoal  
DRE – Departamentos Regionais de Educação  
EA – Educação de Adultos  
EFA – Educação e Formação de Adultos  
GAL – Grupo de Acção Local  
IDL – Intervenções Para o Desenvolvimento Local  
IEFP – Instituto Nacional de Formação Profissional  
INO – Iniciativa Novas Oportunidades  
IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social  
INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação

LC – Linguagem e Comunicação  
LEADER – Ligação Entre Acções e Desenvolvimento da Economia Rural  
MAC – Método Aberto de Coordenação  
MANIFESTA – Assembleia e Feira do Desenvolvimento Local  
ME – Ministério da Educação  
MV – Matemática para a Vida  
OT – Orientações Técnicas  
PADI – Plano de Acção para o Desenvolvimento Integrado  
POEFDS – Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social  
PROALGAR – Associação para a Promoção dos Produtos Rurais do Algarve  
PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal  
Procedimento RVC – Procedimento de Reconhecimento, Validação e Certificação  
Projecto ARRISCA – Projecto de Apoio à Revitalização Rural Integrada da Serra do Caldeirão  
Projecto ENTRE MÃES – Encontro e Formação para Mães e Filhos  
Projecto RADIAL – Rede de Apoio ao Desenvolvimento Integrado do Algarve  
QCA – Quadro Comunitário de Apoio  
QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional  
RC – Reconhecimento de Competências  
RCC – Referencial de competências-chave  
RMG – Rede de Centros de Balanço de Competências Pessoais  
RVC – Reconhecimento e Validação de Competências  
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências  
SAM – Sistema de Acompanhamento e Monitorização (dos CRVCC)  
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação  
TV – Tema de Vida  
UE – União Europeia



## *CECI N'EST PAS UNE PRÉFACE <sup>1</sup>*

Querença, 15 de Dezembro de 2010

Querida Amiga Rosanna,

Venho por este meio agradecer-te o tão amável convite para redigir o Prefácio do livro que em boa hora decidiste publicar. No entanto, vejo-me obrigado a declinar esse teu pedido, porque devo admitir que não possuo as “competências chave” para escrever um Prefácio, nem tive até hoje qualquer experiência na matéria. Já tentei, confesso, mas as múltiplas tentativas que fiz não serviram para mais do que satisfazer a bulimia do cesto de papéis.

No entanto, com Prefácio ou sem ele, fico satisfeíssimo em saber que esta tua obra vai poder ser conhecida por umas boas centenas de pessoas, que muito beneficiarão com a sua leitura, privilégio de que eu, sortudo que sou, já usufruí. Esta publicação vai enriquecer a reflexão teórica em Portugal dentro de vários domínios, e não só na Educação de Adultos, como na Ciência Política e outros.

Soubeste, com mestria, utilizar uma abordagem etnográfica para investigar criticamente o actual papel da sociedade civil organizada na implementação de recentes inovações sociopolíticas nacionais na Educação de Adultos. Conseguiste evidenciar, no teu trabalho, as ambiguidades e paradoxos da nova lógica e do discurso das recentes medidas de Educação de Adultos em Portugal, em particular, do processo de reconhecimento, validação e certificação

---

<sup>1</sup> “Isto não é um Prefácio”, título importado da obra do pintor surrealista belga, René Magritte (1898-1967), “Ceci n’est pas une pipe”, onde ele reproduz um cachimbo, que não é obviamente um cachimbo mas apenas a sua representação em papel e tinta.

de competências. E, através da análise deste processo e do sistema criado em seu torno, aproximaste-te de uma teoria sobre Educação de Adultos. Convicta, como estás, de que a Educação de Adultos deve ser um factor de transformação social, na linha freireana da intervenção por via educativa, questionas-te, e bem, se os Centros criados para realizar este processo, e hoje chamados Centros Novas Oportunidades, terão na verdade uma potencialidade transformadora ou estarão manietados, por constrangimentos vários, para poderem cumprir uma tal função.

Em busca de respostas, acompanhaste durante doze meses o trabalho de um destes Centros. E escolheste um perto de casa, não só para o visitares quase diariamente, mas também por estar alojado numa associação dedicada à promoção da cidadania e ao desenvolvimento local participado. O teu raciocínio terá sido: se estes Centros puderem atingir uma dimensão transformadora, então terei que a encontrar aqui, dado ser a transformação social o desígnio anunciado pela Associação *In Loco*, desde a sua fundação em 1988. E acabas por concluir, com alguma tristeza, que não encontraste vislumbres de transformação social nas actividades prosseguidas por este CRVCC/CNO. E, se não existem neste, não existirão decerto em nenhum outro dos quase 500 que hoje operam em Portugal... pensas tu.

Pessoalmente, senti-me duplamente interpelado por este teu trabalho. (Mais uma razão para não poder, nem dever, produzir o Prefácio que solicitaste). É que estive na origem, tanto do processo RVCC, como da criação da Associação *In Loco*. A necessidade de se construírem pontes entre as aprendizagens feitas em contextos não-formais ou informais e o sistema formal de ensino e de qualificação, através de indicadores de equiparação e de referenciais de equivalência, já era sentida em 1975-1976, quando assumi funções de Director-Geral da Educação Permanente. O entusiasmo da população portuguesa, com a queda de uma ditadura de quase meio século, inspirara de tal modo a criatividade social que se multiplicavam então, como nunca, experiências colectivas dirigidas para a melhoria das condições locais de vida. E estas experiências,

de um modo geral, integravam actividades, mais bem ou mais mal estruturadas, de teor cultural e educativo. Nessa altura, foi possível, no âmbito do Ministério da Educação, e visando apoiar este tipo de intervenções cívicas, criar por via legislativa o estatuto de “associação de educação popular”. E estas, uma vez satisfeitas certas condições, podiam no final da suas actividades com adultos outorgar diplomas, que, após homologação ministerial, eram tidos como equivalentes aos emitidos pelas escolas públicas. Na altura, esta disposição acabou na gaveta do esquecimento, mas, simultaneamente, era radicalmente reformado o exame da 4ª classe para adultos. Fugindo às humilhações impostas pelo regime anterior, em que o examinando parecia estar a ser punido por não ter feito os seus estudos escolares na altura devida, o formato estabelecido em 1976 passava a centrar-se em saberes e saberes-fazer familiares no quotidiano das pessoas, em vez de abstractas disciplinas académicas, um dos elementos do júri seria sempre o formador e o adulto traria consigo o “dossier” pessoal dos trabalhos que realizara na formação, recomendando-se que a prova de avaliação assentasse em temas aí inseridos.

Como vê, Rosanna, houve tempos em que o aparelho de Estado procurou ajustar-se às necessidades, capacidades e aspirações dos cidadãos, sobretudo daqueles e daquelas a quem não tinha sido reconhecida a voz e para quem não tinha ainda chegado a vez. Rapidamente, como sabes, e após uma tentativa frustrada com o PNAEBA<sup>2</sup>, a Educação de Adultos entrou num longo período de hibernação, pelo menos no interior das estruturas oficiais. O que passou a existir foi, sobretudo, um ensino escolar extensivo a pessoas adultas. Digamos que, nestas condições, a Educação de Adultos, a partir de meados da década de 1980, entrou na “clandestinidade” ou no “maquis”<sup>3</sup>, conseguindo aqui e além concretizar-se, e mesmo gerar inovações, graças a franjas

---

<sup>2</sup> Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos.

<sup>3</sup> Territórios de vegetação alta e espontânea, tipo charneca, onde se refugiavam e se organizavam os resistentes franceses, no sul do país, durante a ocupação nazi de 1940-1944.

estreitas de autonomia pedagógica concedidas pelos primeiros programas de formação profissional financiados pelo Fundo Social Europeu. Foi possível, por exemplo, organizar acções em que se integravam coerentemente componentes de educação geral e de formação técnica, como se tomou viável em certos casos ajustar a formação dispensada às necessidades e às características de um projecto em construção, de dimensão pessoal ou colectiva, tornando assim o processo educativo particularmente relevante para a realidade quotidiana e para o futuro dos participantes. Também é um facto, porém, que ao fim de centenas, até milhares, de horas de formação, as pessoas que completavam estes percursos não viam minimamente reconhecida a sua progressão em conhecimentos e competências, mantendo a qualificação escolar que possuíam à partida (ou a falta dela).

Estou certo de que as medidas definidas, primeiro, no Documento Estratégico do início de 1998, encomendado pela Secretária de Estado, Ana Benavente, e depois pelo Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (1998-1999), e que viriam a ser eficientemente implementadas, entre 2000 e 2002, pela ANEFA, não teriam sido as mesmas sem esta memória activa das inovações lançadas sob a bandeira da “educação popular” do pós 25 de Abril e também no âmbito dos Programas Regionais Integrados do PNAEBA e, seguidamente, através do movimento de desenvolvimento local, de raiz associativa, que se espalhou pelo país, quer em meio rural como em meio urbano.

Tens razão quando dizes que o actual processo de RVCC é eminentemente individual e individualista, não se ajustando a um processo colectivo de transformação social. É verdade, mas foi, desde a origem, pensado assim. O problema a resolver, com este dispositivo, era o de milhares de portugueses que, nos anos da infância e da juventude, tinham sido obrigados a trabalhar precocemente, não podendo por conseguinte frequentar a escola e obter os respectivos diplomas. Imperou aqui, sobretudo, um fundamento de justiça social: compensar estas vítimas de um regime sociopolítico

obscurantista e excludente que, não obstante terem sido impossibilitadas de desfrutar de um ensino formal, tinham conseguido produzir, graças à sua experiência pessoal, de natureza familiar, laboral, cívica, etc., e à auto-didaxia, muitos e relevantes conhecimentos e competências, devendo garantir-se o respectivo reconhecimento, validação e eventual equiparação a diplomas existentes no sistema formal de ensino.

De início, portanto, minha cara amiga, este mecanismo não tinha recebido a primazia e a centralidade que hoje em dia ostenta. Foi concebido como uma porta a abrir para uma minoria da população adulta portuguesa, com baixos níveis de escolaridade, é certo, mas que tinha feito, efectivamente, uma auto-formação autêntica, nos vários quadrantes de uma vida longa, diversificada e reflexiva. E este sistema era apenas um entre os dez eixos da estratégia, abrangente e a longo prazo, de Educação e Formação de Adultos recomendada para Portugal. A primeira prioridade era para ser concedida à “construção da procura”, isto é, a suscitar na grande maioria dos portugueses adultos a curiosidade e o prazer de aprender e de saber mais; como também à criação de espaços, de situações e de processos de aprendizagem perfeitamente adequados às características e aos anseios dos actuais e potenciais participantes.

Via de regra, porém, os poderes políticos não estão dispostos a abrir mão das suas prerrogativas e, sob denominações eufemistas, como regulação do uso dos dinheiros públicos, monitorização e avaliação, procuram sempre condicionar, e hoje de forma cada vez mais exaustiva, as actividades de intervenção cívica e solidária. Só conheci um homem político que se mostrou disposto a financiar movimentos e projectos independentes e potencialmente opostos às suas próprias orientações: Olaf Palme, que foi líder do Partido Social-Democrata sueco e apoiou abertamente todas as associações de educação popular no seu país, sem olhar às suas ideologias ou práticas, desde que fossem essencialmente de teor pedagógico e não propagandístico. É esta a chave política para fazer desabrochar a criatividade na acção social e educativa, é esta a via para uma sociedade

verdadeiramente aberta, numa democracia em construção permanente e não em vias de apatia e degeneração. No entanto, a democracia e a eclosão da cidadania activa não são preocupações das actuais lideranças políticas. Com efeito, os mecanismos de controlo do Estado sobre a Sociedade Civil têm vindo a crescer, de uma forma assustadora e, aparentemente, num sentido inteiramente contrário ao da liberalização e desregulação crescentes com que operam e prosperam os poderes económicos, quer nacionais, quer globalizados.

Esperavas, Rosanna, que o CRVCC/CNO da Associação *In Loco* constituísse uma “bolsa de resistência às orientações programáticas hegemónicas” que hoje dominam as políticas em geral e a política de educação e formação, em particular. Aguardavas que as suas práticas com os adultos fossem de molde a gerar “alternativas ao pensamento único educacional”, que levassem a “reinventar a oferta pública de Educação e Formação de Adultos”. Ansiavas por “desarticulações estratégicas” com as directivas nacionais e supra-nacionais de pendor instrumental e subordinadas ao poder do capital financeiro instituído em poder universal.

Não sou advogado constituído da *In Loco*, mas penso que era esperar demais da tua parte. Por um lado, como te disse atrás, este processo é essencialmente focado na pessoa e em cada pessoa, e não em dinâmicas colectivas; e só estas últimas, a meu ver, podem engendrar aprendizagens conducentes a desígnios de transformação social. Por outro lado, uma associação não é propriamente um partido político, não tem um credo ideológico e um programa estratégico rigorosamente definido, nem ameaça os dissidentes com a exclusão; não há “doutrinação interna”, nem há “osmose de valores” entre gerações, projectos e sectores de actividade, embora se espere que a experiência e o exemplo dos mais antigos venha inspirar as camadas mais jovens de colaboradores; para estes, em regra, a principal preocupação é a de conservar o emprego, fazendo o seu trabalho o melhor que sabem e em estrito acordo com as regras estabelecidas. E também há a sublinhar que os condicionalismos e constrangimentos, o burocrático “colete de forças” e a asfixia financeira crónica, têm sido por demais eficazes para neutralizar “desvios” e travar “inovações”.

Além do mais, caríssima amiga, não creio que se justifique mitificar a acção da Associação *In Loco*, como “organização de resistência aos sistemas hegemónicos e de proposição de alternativas”. Ao longo de um trabalho de 25 anos, assente na auscultação das populações locais, nas parcerias com instituições públicas e privadas, no estatuto dos colaboradores como profissionais e na execução de programas e medidas nacionais e europeias, a *In Loco* (aliás, o Projecto RADIAL, que a precedeu de 3 anos) só dispôs de uma real autonomia de acção quando, de início, dependia predominantemente de verbas atribuídas pela Fundação holandesa Bernard Van Leer. É que esta instituição não tinha uma postura de poder e de controlo; para ela, a preocupação com os processos e os resultados das actividades, com o impacto positivo das acções sobre os destinatários e participantes, substituiu a obsessão hodierna com a factura-recibo ou com a data de creditação do cheque, que fazem hoje o gáudio e a fortuna dos gabinetes de auditoria.

O teu trabalho, Rosanna, o teu esforço de tantos anos (uns seis, não?), trata questões basilares, de natureza filosófica, ideológica, política, e levanta muitas mais, especialmente no que se refere ao relacionamento entre o Estado e a Sociedade Civil. Considero-a uma obra marcante para se encetar em Portugal um debate aceso e profundo sobre o papel dos cidadãos e cidadãs, organizados em Sociedade Civil, em particular no campo da Educação de Adultos, e dentro de todas as suas componentes. É um irrecusável convite à continuação desta reflexão, por outras pessoas, grupos, projectos. Como é um potente desafio (veja-se, por exemplo, o Capítulo 3 da Parte II) à procura activa de respostas, não só, nem sobretudo, pelo trabalho teórico, se não por via de novas práticas reflexivas, de acções-investigação-formação, de iniciativas transformadoras.

Neste sentido, a *In Loco* terá sempre procurado ser experimental, ser inovadora, ajustar-se às realidades e às necessidades, mas ser radical, não. Está em primeiro lugar servir as pessoas com quem trabalha, e estas muito raramente mostram radicalismo. Haverá algo de radical, de transformador, no acto de conduzir uma

peessoa, centenas de pessoas desde 2003, a redescobrir-se, a assumir que sabem muito mais, que tiveram afinal uma vida muito mais enriquecedora do que julgavam até então? Será radical aumentar significativamente a autoconfiança, a curiosidade, a vontade de continuar a aprender, que são os resultados mais comuns do processo de RVCC a nível individual? Se o não é em si, pois este processo não representa evidentemente uma dinâmica social transformadora, poderá ser um primeiro e importantíssimo passo para uma tomada de consciência individual, para centenas, milhares, de tomadas de consciência individuais, de se ser melhor e mais capaz do que se pensava antes de iniciar o processo. E o que se passará depois do processo, com pessoas mais informadas, mais confiantes, mais exigentes, poderá ter uma dimensão bem mais transformadora do que aquilo que ocorreu no seu decurso.

Quantas flores a desabrochar são necessárias para fazer detonar a Primavera?

Desculpa, Rosanna, por não ter respondido afirmativamente ao teu pedido. E, se ainda queres um conselho meu, publica mesmo o teu livro sem Prefácio. Como vês, segue esta carta num dia já histórico: o 1º aniversário do teu Doutoramento no Largo do Paço, em Braga.

Um beijo grande de gratidão pelo prazer e pelas emoções que me suscitaram a leitura deste teu primeiro livro. Venham mais (mas não me peças de novo um Prefácio, vale?).

Alberto Melo

## *Introdução*

Nesta Monografia dedicar-nos-emos à análise e interpretação dos dados resultantes de uma investigação empírica aprofundada, cujo objectivo transversal visou a compreensão de como são e como se processam as lógicas de acção na *governança subnacional da educação e formação de adultos*.

Assim, atendendo às múltiplas especificidades do contexto português cujo panorama sócio-histórico de políticas públicas para o sector emitiu, em apenas três décadas, distintos mandatos e suscitou, como vimos noutra lugar (ver Barros, 2009a), um considerável hibridismo de orientações no que concerne ao modo de produção de políticas sociais, torna-se ainda mais pertinente, do ponto de vista analítico, considerar que a dimensão política de todas as decisões em educação apresenta uma “topografia complexa” (cf. Lima, 1999a: 77), na qual não se pode ignorar que existe para além do nível estatal a possível “capacidade de intervir na formulação das políticas e, depois, ainda a capacidade de traduzir as políticas de formas distintas” (Lima, 1998d: 23). Na medida em que as práticas locais podem desencadear processos de construção efectiva e de reconstrução simbólica das decisões político-administrativas centrais<sup>4</sup>, e dadas as características do sistema nacional de RVCC recentemente introduzido no panorama educacional português, interessou-nos procurar os possíveis dilemas que se colocam a um certo tipo de associativismo, com tradição reconhecida de intervenção crítica em educação de adultos, na exploração, deliberada ou

---

<sup>4</sup> Edwards e Boreham afirmam, a este propósito, que “em vez de a implementação ser o ‘problema’ principal da política, o contexto político gera inevitavelmente, várias recontextualizações e renegociações de significados de acordo com as situações e os actores envolvidos, o que põe em causa a noção de ‘implementação’ como um processo técnico-racional” (Edwards e Boreham, 2003: 407).

não, da sua própria margem relativa de acção, cujo potencial consiste na possibilidade de contrariar certas orientações de política. Ao se conceptualizarem os actores institucionais como territórios intermédios de exercício da autonomia relativa<sup>5</sup> assume-se a hipótese do processo de monitorização reflexiva da acção colectiva social e organizacional poder contribuir, efectivamente, para desencadear bolsas de maior ou menor resistência às orientações programáticas hegemónicas. Isto equivale, no contexto contemporâneo, a procurar alternativas ao pensamento único educacional que o paradigma da aprendizagem ao longo da vida parece estar a estimular na generalidade da nova oferta do sector (Barros, 2008a), pela centralidade que atribui a um conceito restrito de competência nas práticas teórico-metodológicas dominantes da acção educativa com adultos, apagando a lógica humanista da reciprocidade pela lógica neoliberal da competitividade.

É neste sentido, e entendendo, com Carlos Alberto Torres, que a governação educacional, sobretudo ao nível subnacional, implica um “processo baseado num conflito político cotidiano” (Torres, 1993: 50) em que os distintos actores são protagonistas de uma negociação sempre conflitual, directa ou indirectamente conduzida em contexto, que nos parece, a partir deste prisma, ser igualmente plausível esperar encontrar por parte das associações envolvidas na oferta de RVCC, em especial, insistimos, daquelas que se distinguiram no passado por praticar uma intervenção socioeducativa mais próxima da tradição crítica do sector, uma lógica de acção que poderia ser designada como *desarticulações estratégicas* com as orientações nacionais e supranacionais que basicamente são de pendor pragmático e instrumental (Barros, 2010a), e que restringem, deste modo, o potencial da actual oferta pública de EFA recentemente criada em Portugal. Com base na hipótese dessas desarticulações estratégicas meso-políticas, mais provavelmente operadas

---

<sup>5</sup> Alves, Cabrito, Canário e Gomes destacam, para o caso das instituições escolares da educação formal, a relevância de “mobilizar algumas referências teóricas e metodológicas que permitam ultrapassar a dicotomia entre a escala macro e a escala micro, através da introdução de um território intermédio de decisão, a escala meso dos estabelecimentos de ensino e do contexto local” (Alves, Cabrito, Canário e Gomes, 1997: 9).

por um certo tipo de actores institucionais, pode-se também avançar a hipótese paralela de os actores sóciopedagógicos, envolvidos nestas esferas particulares de intervenção, serem capazes no terreno das suas práticas educacionais, e numa micro-política de signo oposto ao instituído, de reinventar essa mesma oferta pública de EFA, segundo formas mais emancipadoras de desenvolver os educandos adultos, pressionando, eventualmente nesse processo, e numa terceira hipótese, o modelo-tipo de parceria, actualmente em voga, para dar lugar a outras fórmulas mais criativas de interagir reivindicativamente, em parceria, com os poderes centrais. Estas considerações, assim orientadas, constituíram um conjunto genérico de hipóteses prévias de trabalho, que numa fase de arranque inicial, assumidamente, balizaram o olhar perscrutador<sup>6</sup> com que partimos para a circunscção do terreno empírico da investigação educacional que encetámos.

---

<sup>6</sup> A nossa própria subjectividade, enquanto sujeito praxiológico que investiga, é assim convocada, criticamente, num processo que acreditamos ter enriquecido metodológica e epistemologicamente a construção da agenda de investigação, neste sentido autorizando-nos a declinar declarações, normalmente bem-intencionadas, de uma pretensa neutralidade inerente ao tríptico acto científico de pesquisar, estudar e educar, na medida em que se procedeu com extremo rigor a uma auto-reflexão permanente no decurso de todo o processo de investigação etnográfica que realizámos.



**PARTE I**

**O RACIONAL  
PARADIGMÁTICO  
DA INVESTIGAÇÃO**

## ***1. Principais Aspectos Ontológicos, Epistemológicos e Metodológicos do Desenho Qualitativo e Crítico Adoptado***

A parte etnográfica da investigação que aqui apresentamos aspira a constituir-se como um contributo num domínio emergente do conhecimento global das ciências sociais que encara a realidade como uma realidade complexa. Isto significa, fundamentalmente, que procurámos aceitar o desafio que o conceito de complexidade implica para pensar as condições gerais de produção do conhecimento, perspectivando a sua incidência na investigação educacional, e em particular numa investigação como esta, que toma o campo da educação de adultos e das políticas educativas deste sector como objecto específico de estudo. É assim que esta investigação aparece inscrita numa racionalidade própria de vaivém entre teoria e prática que procurou, em todas as fases de um percurso desenvolvido em espiral, atender ao desafio derivado das múltiplas contradições que o real suscita, mas sem separar o objecto que aqui se estuda do seu ambiente sóciopolítico e contexto histórico, e sem ceder à tentação de proceder a uma disjunção cartesiana entre o mundo do objecto a estudar e o mundo do sujeito que estuda, na medida em que desde a nossa perspectiva o investigador, na sua qualidade praxiológica de sujeito vivo e de ser social, satura inevitavelmente de subjectividade o real cognoscível.

Pretendemos, neste momento da análise, clarificar aspectos da jornada intensiva de estudo e da pesquisa realizada, que no caso desta investigação obedeceu a um desenho qualitativo e a um

cruzamento<sup>7</sup> entre os pressupostos do paradigma interpretativo-construtivista e os do paradigma crítico, ambos existentes, como se sabe, no património teórico geral que sustenta a investigação qualitativa em ciências sociais. Seria desde aqui que traçamos a estratégia metodológica de aproximação teórica e empírica ao nosso campo de observação, designadamente: ao processo de criação, desenvolvimento e implementação do subsistema de educação de adultos em Portugal. Ora, como em qualquer investigação, também o nosso caminho de aproximação ao real<sup>8</sup> foi sendo percorrido mediante um processo marcado por opções e escolhas que assim progressivamente conferiram forma, conteúdo e carácter específico a esta investigação educacional, pelo que o propósito principal deste ponto metodológico prévio é o de explicitar reflexivamente as diversas decisões tomadas.

Como primeiro aspecto que esclarece acerca da racionalidade que caracterizou as múltiplas deliberações por nós tomadas, há a assinalar que se procurou estabelecer desde logo uma distinção dialéctica entre o que considerámos ser o nível paradigmático e o nível técnico-processual da investigação. Assim, sustentamos, na senda

---

<sup>7</sup> Neste particular podemos afirmar que a nossa abordagem é pluriperspectivada ou bidireccionada, adoptando o entendimento do conceito de paradigma proposto por Ferreira de Almeida e Madureira Pinto, quando defendem que “as ‘matrizes disciplinares’, ‘paradigmas’ ou ‘programas de investigação’ não constituem sistemas fechados. Mesmo sendo certo que cada matriz contém um ‘núcleo duro’ de hipóteses e modelos de pesquisa que a define e que resiste com tenacidade às tentativas de refutação e às ‘anomalias’ encontradas no percurso das suas aplicações, nem por isso ela deixa igualmente de conter zonas de disponibilidade, ‘heurísticas’ que se aperfeiçoam, que sugerem novas perguntas, iluminam novos problemas, desembocam em novas soluções” (Almeida e Madureira Pinto, 1986: 64).

<sup>8</sup> A este respeito Santos Silva e Madureira Pinto afirmam que “ao procurarmos conhecer a realidade social, vamos construindo, a respeito dela, e mediante quadros categoriais, operadores lógicos de classificação, ordenação, etc., mediante processos complexos influenciados ainda pelas nossas necessidades, vivências, interesses – vamos construindo instrumentos que nos proporcionam informação sobre essa realidade e modos de a tornar inteligível, mas nunca se confundem com ela” (Santos Silva e Madureira Pinto, 1986: 10). Também Almeida e Madureira Pinto sublinham que “o que os processos de pesquisa produzem são aproximações cognitivas aos horizontes empíricos de que se ocupam” (Almeida e Madureira Pinto, 1986: 64).

de Guba e Lincoln (1994), que é com base na explicitação do posicionamento paradigmático do investigador que se pode legitimar a selecção de métodos e técnicas operacionalizadas no decurso de uma pesquisa. Ao optarmos desde logo por um desenho qualitativo<sup>9</sup> para a investigação educacional por nós empreendida não estamos a pretender negar a ideia de complementaridade que se reconhece existir, e com a qual concordámos, entre as possibilidades heurísticas da investigação quantitativa e as da investigação qualitativa, uma questão que de resto suscitou nas ciências sociais um longo debate profusamente ilustrado na literatura<sup>10</sup>. Pareceu-nos, no entanto, que traçar uma investigação de tipo vincadamente qualita-

---

<sup>9</sup> Robert Bogdan e Sari Biklen, por exemplo, identificam cinco características fundamentais que estão presentes numa investigação qualitativa em educação, nomeadamente: primeira, “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; segunda, “a investigação qualitativa é descritiva”; terceira, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; quarta, “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”; e quinta, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (cf. Bogdan e Biklen, 1994: 47-51).

<sup>10</sup> Gloria Pérez Serrano, por exemplo, na sua postura que aponta “para uma superação da dicotomia ‘qualitativo/quantitativo’” (Pérez Serrano, 1998: 54), relaciona o essencial das características da investigação qualitativa com as da investigação quantitativa atendendo a dez pontos de comparação entre as suas diferenças que considera complementares, designadamente no que concerne ao “1. foco da investigação: qualidade/quantidade; 2. raízes filosóficas: fenomenologia e interaccionismo simbólico/positivismo e empirismo lógico; 3. conceitos associados: trabalho de campo, etnografia, naturalista/experimental, empírica, estatística; 4. objectivo: compreensão, descrição, desvelamento, germinação de hipóteses/previsão, controlo, confirmação; 5. desenho: flexível, envolvente, emergente/predeterminado, estruturado; 6. marco ou cenário: natural, familiar/desconhecido, artificial; 7. amostra: pequena, não aleatória, teórica/grande, aleatória, representativa; 8. recolha de dados: investigador como instrumento primário, entrevistas, observações/instrumentos inanimados (escalas, provas, sondagens, questionários, computadores); 9. modalidade de análise: indutivo/dedutivo; e 10. achados: compreensivos, holísticos, expansivos/precisos, limitados, reducionista” (cf. id., *ibid.*). Embora mais adepta do uso generalizado da investigação quantitativa nas ciências sociais, Madeleine Grawitz, só para referir mais um exemplo da vasta literatura nesta matéria, admite igualmente a existência de uma “complementaridade entre o qualitativo e o quantitativo (...) no interior deste quadro de possibilidades cada um, de acordo com o seu temperamento, formação, gosto optará por uma pesquisa mais ou menos quantificada” (Grawitz, 1986: 390-391).

tivo estaria mais em consonância com o nosso perfil pessoal de antropóloga social e cultural, bem como com a nossa própria experiência de investigação anterior<sup>11</sup>, sendo perfeitamente compatível com os objectivos do trabalho longo de investigação<sup>12</sup> realizado que, entre outras questões de que se dará conta noutro lugar, procurou examinar como se movem e posicionam os actores da sociedade civil crítica e solidária no quadro emergente da nova ordem educacional deste sector num cenário como o português, pleno de especificidades que resultam de circunstâncias sócio-históricas próprias de um país semiperiférico. Nas páginas desta Monografia daremos conta das principais interpretações que, com base nos dados empíricos, produzimos para esta esfera de questionamento, sendo necessário explicitar primeiro as estratégias metodológicas adoptadas nesse processo complexo de desvelamento e aproximação ao objecto de estudo que resultou na análise escrita que aqui se apresenta e que se assume enquanto uma interpretação possível intersectada por uma crítica fundamentada, ambas ancoradas num mapa conceptual sociológico crítico.

Assim sendo, haverá que elucidar também que se não professamos uma separação entre teoria e prática, na medida em que entendemos, tal como demonstrou Paulo Freire (1968), que uma *praxis* reflexiva ocorre num movimento constante de vaivém entre ambas, parece-nos claro, não obstante, que são várias as diferenças entre estas dimensões dialecticamente relacionadas. Na essência, consideramos ser fundamental o papel problematizador e conceptual que a teoria permite desenvolver e que normalmente se traduz no âmbito concreto de uma pesquisa através do quadro pri-

---

<sup>11</sup> Quer no âmbito do Seminário de Investigação Final da Licenciatura, em que a investigadora conduziu em Coimbra uma investigação empírica que incluiu seis meses de trabalho de campo com observação não participante na área dos Estudos Antropológicos da Arte, Performance e Políticas de Identidade Cultural (cf. Barros, 1998), quer posteriormente no âmbito do Mestrado em que a investigadora conduziu no Porto uma investigação empírica a qual compreendeu um ano de trabalho de campo com observação participante na área da Sociologia das Políticas Culturais (cf. Barros, 2002), a opção foi sempre pelo desenho qualitativo.

<sup>12</sup> Referimo-nos à investigação de Doutoramento realizada entre 2003 e 2009.

vilegiado de paradigmas que é nela adoptado. Trata-se de reconhecer também aqui a importância do “papel de comando da teoria” a que se referem Almeida e Madureira Pinto (1995), isto sobretudo na medida em que “todas as fases e operações desse processo [de pesquisa] se referenciam necessariamente a conteúdos que lhes conferem sentido, as articulam e lhes delimitam as potencialidades explicativas” (*id., ibid.*: 89). De igual forma, a teoria é ainda o ponto de partida<sup>13</sup> mais adequado para o arranque de qualquer tipo de pesquisa, embora a sua pertinência, sublinhamos, não se esgote neste designio, isto porque “não seria concebível a existência de operações de observação e intelecção do real destituídas de pressupostos substantivos” (Almeida e Madureira Pinto, 1986: 56), o que basicamente implica que “não há senão vantagens em levá-las a cabo de acordo e sob o comando de um ‘código de leitura’ da realidade que em anteriores processos de investigação se tenha revelado capaz de transcender os limites da percepção corrente, indicando os núcleos problemáticos cruciais a investigar e um modo plausível de os equacionar” (*id., ibid.*), ou seja, trata-se de estar ciente de que “as nossas teorias não só enformam a nossa compreensão dos factos mas também sugerem quais os factos que devemos observar” (Erasmie e Lima, 1989: 27). Por outro lado, haverá conjuntamente que ter em linha de conta que o conhecimento que vai sendo produzido numa investigação está sujeito não só às condições teóricas<sup>14</sup> gerais aceites paradigmaticamente num momento dado, como está ainda sujeito às condi-

---

<sup>13</sup> A este respeito Almeida e Madureira Pinto esclarecem que “afirmar, a propósito das exigências da pesquisa empírica, que a teoria é um ponto de partida insubstituível e o elemento que comanda os seus momentos e opções fundamentais, não pode querer significar, entretanto, que a análise de situações concretas se circunscreva necessariamente no interior de um círculo traçado de antemão, em forma definitiva, pelo conjunto de hipóteses pertinentes incluídas na matriz teórica da disciplina” (Almeida e Madureira Pinto, 1986: 57).

<sup>14</sup> Nos termos de Almeida e Madureira Pinto, as condições teóricas “envolvem, por um lado, um certo estado da problemática (conjunto articulado de questões) no campo científico considerado e os problemas actuais ou virtuais que essa problemática permite formular e, por outro lado, toda a instrumentalidade teórica, metodológica e técnica (os meios de trabalho teórico) disponível e accionável para dar conta dos referidos problemas” (Almeida e Madureira Pinto, 1995: 67).

ções sociais<sup>15</sup> em que se exerce a actividade de investigar. Neste sentido evidencia-se que o conhecimento é vincadamente uma prática política, como sublinha António Teodoro ao afirmar que “as teorias e conhecimentos produzidos no âmbito das ciências sociais não são somente quadros de referência, mas constituem também ‘intervencções morais na vida da sociedade, cujas condições de existência procuram clarificar’ (Giddens, 1996: 8)” (Teodoro, 2003a: 18-19).

Posto isto, e mantendo-nos ainda concentrados no nível paradigmático da investigação realizada, ou seja, no quadro privilegiado de paradigmas adoptado, interessará agora destacar as principais diacríticas inerentes quer ao paradigma interpretativo-construtivista, quer ao paradigma crítico, que se constituem como os dois paradigmas-base de referenciação teórica para o estudo concreto que foi por nós intensivamente desenvolvido<sup>16</sup>. Ora, a assinalar como aspecto comum de ambos os paradigmas escolhidos a crítica orientada para o essencial da visão do mundo, da ciência e dos pressupostos filosóficos do paradigma positivista<sup>17</sup> quando usado na investigação social e educacional. Não obstante este facto transversal, a racionalidade expressa por cada um deles contém especificidades que nos interessou convo-

---

<sup>15</sup> De acordo com Almeida e Madureira Pinto as condições sociais “designam a pluralidade de estruturas e práticas da formação social em que a actividade de investigação se exerce e que nela por múltiplas formas interfere (...) no campo das ciências bastará lembrar a aguda conflitualidade teórica interna a cada uma das formações disciplinares: tratar-se-á de polémicas puramente científicas? Parece claro que as suas manifestações, os seus resultados, só podem entender-se como o prolongamento específico da luta ideológica nas sociedades de classes e se articulam assim, por seu intermédio, com o complexo conjunto de contradições da formação social considerada” (Almeida e Madureira Pinto, 1995: 67-68).

<sup>16</sup> De acordo com José Olabuénaga, “uma das decisões estratégicas iniciais da investigação procede da escolha do paradigma e das implicações práticas que ele comporta” (Olabuénaga, 1999: 59).

<sup>17</sup> Sem preocupações de exaustividade diremos apenas que o paradigma positivista nas ciências sociais assenta ao nível investigacional numa demarcação entre o sujeito e o objecto do conhecimento, na ideia da neutralidade, e numa postura científica nomométrica dirigida para a descoberta e verificação de leis gerais a nível social, ao que se prestam usualmente os procedimentos metodológicos de tipo experimental e estatístico.

car e articular. Assim, no caso do paradigma interpretativo-constructivista interessou-nos o reconhecimento que, vincadamente, nele se estabelece da interdependência do sujeito e do objecto do conhecimento, atribuindo-se um lugar central ao papel da interpretação das representações da acção social no exercício complexo e interactivo de leitura do mundo. Neste sentido, a investigação interpretativo-constructivista pode ser associada a “uma família de abordagens que partilham um interesse fulcral pelo significado conferido pelos ‘actores’ às acções nas quais se empenharam” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 32), sendo um dos postulados desta família de abordagens<sup>18</sup> que todo o significado “é o produto de um processo de interpretação que desempenha um papel-chave na vida social” (*id., ibid.*), e sendo por sua vez o seu objecto de análise preferencialmente formulado em termos de acção, ou seja, assumindo a forma de “um objecto-acção-significado em que o investigador postula uma variabilidade das relações entre as formas de comportamento e os significados que os actores lhes atribuem nas suas interacções sociais” (*id., ibid.*: 39). Dito por outras palavras, neste paradigma a interpretação está no cerne da construção da realidade social, pelo que se entende desde logo que o processo de investigação exige do investigador uma postura que o aproxime da própria acção social e, portanto, dos indivíduos, grupos, situações e contextos que pretende estudar. Nesta medida, uma boa parte do trabalho científico das ciências sociais passa forçosamente por mergulhar no contexto empírico para poder analisar as representações dos actores sociais envolvidos no campo de observação, com a consciência reflexivamente desenvolvida de que este acto de conhecer não é neutro, nem pode ser separado em absoluto da apreensão subjectiva do objecto de estudo. Abandona-se em absoluto a ideia positivista de uma realidade

---

<sup>18</sup> O conjunto de abordagens qualitativas, ou família de abordagens, que consolida este paradigma interpretativo-constructivista é vasto e engloba, de acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), por exemplo: o interaccionismo simbólico, a fenomenologia, a etnometodologia, a abordagem etnográfica, a observação participante, o estudo de casos, etc.

constituída por dados objectivos e neutros, para passar a considerá-la na sua subjectividade intrínseca, como produto que é da construção humana, ou seja, ao abrigo deste paradigma opera-se um deslocamento relativamente ao objecto de investigação que vai do domínio do pré-existente para o domínio do construído. Neste processo assume-se igualmente que o investigador transporta para o campo da investigação as suas próprias representações e quadro de referências pessoais que influenciará a sua forma de compreender e interpretar a realidade, pelo que a questão da objectividade nos desenhos qualitativos de investigação interpretativo-constructivista das ciências sociais viria a constituir-se como um foro de debate que culminou numa ruptura com a pretensão de excluir do acto de investigar as finalidades subjectivas e os valores dos sujeitos, para advogar um entendimento outro sobre esta questão em que, como sublinha Edgar Morin, os mesmos passam, ao invés, a ser assumidos conscientemente, numa “plena utilização da subjectividade cujo corolário conduz a uma plena utilização da vontade de objectividade” (Morin, 1998: 31). Assim, de acordo com Sousa Santos (1995c), a objectividade passa a ser vista como propriedade de algo que, na essência, obteve o consenso numa discussão argumentativa. Trata-se, pois, de um jogo complexo que se molda em boa medida no seio da comunidade científica, numa comunicação ela própria intersubjectiva, que ainda nos termos de Edgar Morin, para o caso do saber disciplinar da sociologia “se enraíza numa tradição histórica específica, que é a tradição crítica” (Morin, 1998: 35), implicando que em última instância o próprio conceito de verdade passa a ser encarado como o resultado temporal e provisório da negociação de sentido que ocorre contextualmente.

Ora, a exemplo do que sucedeu no caso do paradigma interpretativo-constructivista, no caso do paradigma crítico interessou-nos, por seu turno, a ênfase que nele se coloca na necessidade de ponderar aprofundadamente o amplo leque de circunstâncias políticas e ideológicas em que se inscreve toda e qualquer acção social, no qual se inclui a acção

investigacional<sup>19</sup>. Trata-se de defender e assumir abertamente que a realidade social é marcada por uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos, de poderes e forças, pelo que é visto como uma condição de rigor no processo de investigação crítico em ciências sociais colocar no centro da pesquisa as questões relacionadas com o poder, sempre presentes, como defende Sousa Santos (1995), explícita ou implicitamente nas relações sociais. Estes pressupostos paradigmáticos, que de resto já subscrevíamos em investigações anteriores, ganharam para nós um sentido redobrado na medida em que, interessando-nos agora passar a investigar no campo alargado da educação de adultos, se tornou evidente, após uma incursão aprofundada no estado da arte deste campo de que demos conta noutra lugar, que existe neste domínio um *ethos* crítico acentuado e amadurecido, entendido por vezes como radical<sup>20</sup>, que se inscreve numa já longa tradição de intervenção social criticamente orientada, que, quando aportado para o campo académico das práticas investigacionais do sector, fez emergir no cenário nacional e internacional um conjunto amplo de pesquisas que importaram para a sua esfera a dimensão da acção, revestindo frequentemente a forma de uma investigação-acção-participativa com uma perspectivação progra-

---

<sup>19</sup> Ora, se o paradigma interpretativo-constructivista nos possibilita revalorizar o papel da subjectividade do próprio analista social e do investigador educacional, o paradigma crítico acrescenta-lhe uma dimensão, a nosso ver indispensável, que consiste na conscientização da necessidade de distinguir entre o que Boaventura de Sousa Santos designou de “subjectividades conformistas” e “subjectividades rebeldes” (cf. Sousa Santos, 1999b: 210). Reflectindo sobre o estatuto do investigador em ciências da educação e algumas das principais articulações/desarticulações entre investigação e acção, também Licínio Lima defende que “no limite, ainda que excessivo, deparamos com dois pólos: o investigador como parte integrante de uma tecno-estrutura e o investigador comprometido com uma perspectiva libertadora e emancipatória” (Lima, 1995: 35).

<sup>20</sup> A tradição da educação de adultos crítica, muitas vezes inspirada na corrente da pedagogia crítica, dirige a sua acção, como vimos, para a transformação social e, portanto, promove a alteração das situações de resignação que tendem a caracterizar o adulto-educando oprimido e destituído de poder na sua situação, ou múltiplas situações sociais de opressão. Ora, neste sentido ganha relevo o facto, referido por Boaventura de Sousa Santos, de que “a resignação, quando desestabilizada, tende a dar lugar a rupturas radicais com o que existe” (Sousa Santos, 1999b: 212).

mática em prol de um contributo para a construção de um projecto político emancipatório que se rege normalmente pelo desenvolvimento local sustentável e pela democratização da vida social. Ora, a partir deste ângulo pareceu-nos então que, se estávamos a perspectivar a pesquisa educacional enquanto acção social, então não seria coerente, pelos motivos supra-mencionados, procurar desligar a nossa postura analítica das nossas próprias opções programáticas de investigadora social e das nossas próprias opções político-filosóficas de cidadã engajada na difícil denúncia esperançosa de um mundo social injusto que pode sempre ser melhor, como nos têm feito ver várias gerações de cientistas sociais e pedagogos críticos. Assim, tratou-se no âmbito desta investigação de aceitar desenvolver um esforço para encarar abertamente nesta análise uma das questões fundamentais, a nosso ver, do paradigma crítico que interpela à auto-reflexão visando que cada investigador que se advoga crítico tenha não só consciência do modo como se situa perante a realidade social de que é parte, mas também tenha consciência da necessidade de esclarecer os seus interlocutores das perspectivas paradigmáticas que subscreve<sup>21</sup> e das implicações e desafios<sup>22</sup> que a nível ontológico, epistemológico e metodológico as mesmas comportam.

---

<sup>21</sup> Tal como esclarece Boaventura de Sousa Santos “a pergunta que sempre serviu de ponto de partida para a teoria crítica – de que lado estamos? – tornou-se para alguns uma pergunta ilegítima, para outros, uma pergunta irrelevante e, para outros ainda, uma pergunta irrespondível. Se alguns, por acharem que não têm de tomar partido, deixaram de se preocupar com a pergunta e criticam quem com ela se preocupa, outros, talvez a geração mais jovem de cientistas sociais, embora gostassem de responder à pergunta e tomar partido, vêm, por vezes com angústia, a dificuldade, aparentemente cada vez maior, de identificar as posições alternativas em relação às quais haveria que tomar partido” (Sousa Santos, 1999b: 200).

<sup>22</sup> Neste aspecto são, para nós, de novo esclarecedoras as palavras e pensamento crítico de Boaventura de Sousa Santos, que afirma: “Na pegada de Marx e de Gramsci, a teoria crítica sempre entendeu por hegemonia a capacidade das classes dominantes em transformarem as suas ideias em ideais dominantes. Por via dessa transformação, as classes dominadas acreditam estar a ser governadas em nome do interesse geral, e com isso consentem na governação. A teoria crítica teve um papel central em denunciar o carácter repressivo deste consenso e a mistificação ideológica em que assentava. E, ao fazê-lo, suscitou maior conflitualidade social e abriu campo para alternativas sociais e políticas para além do consenso hegemónico. O que é novo, no contexto actual, é que as classes dominantes se desinteressaram do

A investigação de desenho qualitativo que foi por nós desenvolvida situa-se, portanto, num cruzamento entre os principais pressupostos do paradigma interpretativo-constitutivista e do paradigma crítico. As assunções de base, em termos ontológicos e epistemológicos, que convocámos<sup>23</sup> de ambos os paradigmas seleccionados, ficaram, assim, na sua essência apresentadas, pelo que serve os propósitos de explicitação e clarificação, pretendidos neste ponto inicial constitutivo da primeira parte da Monografia, convocar em seguida a síntese que Guba e Lincoln (1994) elaboram e propõem do que consideramos, com eles, ser o nível paradigmático da investigação. A este nível a agenda de investigação estrutura-se ela própria em torno de três eixos fundamentais, indo necessariamente de encontro, primeiro, a uma dimensão ontológica: onde o questionamento será “qual é a forma e a natureza da realidade e, portanto, que lá existe que possa ser conhecido?” (Guba e Lincoln, 1994: 108); segundo, a uma dimensão epistemológica: onde a indagação será “qual é o carácter da relação entre o conhecedor, ou futuro conhecedor, e o que poderá ser conhecido? (*id.*, *ibid.*); e terceiro, a uma dimensão metodológica: onde a interrogação será “como pode o inquiridor

---

consenso, tal é a confiança que têm em que não há alternativa às ideias e soluções que defendem. Por isso, não se preocupam com a vigência possível de ideias ou projectos que lhes são hostis, já que estão convictos da sua irrelevância e da inevitabilidade do seu fracasso. Com isto, a hegemonia transformou-se e passou a conviver com a alienação social, e em vez de assentar no consenso, passou a assentar na resignação. O que existe não tem de ser aceite por ser bom. Bom ou mau, é inevitável, e é nessa base que tem de se aceitar. A teoria crítica foi desenvolvida para lutar contra o consenso como forma de questionar a dominação e criar o impulso de lutar contra ela. Como proceder numa situação em que o consenso deixou de ser necessário e, portanto, a sua desmistificação deixou de ser a mola do inconformismo? É possível lutar contra a resignação com as mesmas armas teóricas, analíticas e políticas com que se lutou contra o consenso? Este desafio é enorme” (Sousa Santos, 1999: 211-212).

<sup>23</sup> Evidenciando a importância das escolhas e a não neutralidade da investigação científica em ciências sociais Gloria Pérez Serrano afirma que “o objectivo de uma investigação concreta determina a índole do enfoque (...) a via que seguimos ao estudar determinado problema depende, em larga escala, do tipo de conhecimento que desejamos através dos nossos esforços de investigação” (Pérez Serrano, 1998a: 61).

(futuro conhecedor) tratar de descobrir o que quer que ele ou ela acredita que poderá ser conhecido?” (*id., ibid.*). Nesta linha de pensamento, se a dimensão ontológica da investigação, também de acordo com Robin Usher, “tradicionalmente, tem sido acerca do que existe, qual é a natureza do mundo, o que é a realidade” (Usher, 1998: 11), e a dimensão epistemológica da investigação, “tradicionalmente, tem estado preocupada com aquilo que distingue diferentes tipos de conhecimento – especificamente, através de que critérios são aceites estas distinções sobre o que é ou não é tido como conhecimento” (*id., ibid.*), então no que concerne aos paradigmas concretos aqui adoptados poderemos resumir os seus pressupostos principais e características básicas, já analisados, nos moldes propostos por Guba e Lincoln (1994), e no essencial também validados por José Olabuénaga (1999), que na sua conceptualização fazem corresponder, sinteticamente, ao paradigma interpretativo-constructivista uma ontologia assente na ideia do que designam como um certo relativismo <sup>24</sup>, e ao paradigma crítico, por seu turno, uma ontologia assente na ideia do que denominam de realismo histórico <sup>25</sup>, sendo que se considera que ambos os paradigmas perfilam uma epistemologia fundada na ideia do que chamam de transacção

---

<sup>24</sup> A respeito deste relativismo basicamente Guba e Lincoln afirmam: “as realidades são apreendidas sob a forma de construções mentais múltiplas e intangíveis, baseadas em situações sociais e experienciais, locais e específicas na sua natureza (embora os elementos sejam por vezes partilhados entre vários indivíduos e até mesmo entre culturas), e dependentes, na sua forma e conteúdo, das representações das pessoas individuais ou dos grupos na posse das construções. As construções não são mais ou menos ‘verdadeiras’ em qualquer sentido absoluto mas simplesmente mais informadas e/ou sofisticadas. As construções são alteráveis tal como são as suas ‘realidades’ associadas. Esta posição deve ser distinguida do nominalismo e do idealismo” (Guba e Lincoln, 1994: 110-111).

<sup>25</sup> No que concerne a este realismo histórico Guba e Lincoln afirmam: “uma realidade é tida como sendo apreensível na medida em que, outrora flexível, com o tempo foi moldada pelo conjunto de factores sociais, políticos, económicos, étnicos e de género, e depois consolidada (simplificada) em sucessões de estruturas que são agora (inapropriadamente) tidas como ‘reais’, ou seja, naturais e imutáveis. Para todos os propósitos práticos, as estruturas são ‘reais’, uma realidade possível ou histórica” (Guba e Lincoln, 1994: 110).

subjectiva<sup>26</sup> (cf. Guba e Lincoln, 1994: 109-111; Olabuénaga, 1999: 59-61).

Ora, na medida em que nos parece que toda a metodologia, como sublinha Robin Usher, “está embutida nos compromissos em relação a determinadas versões do mundo (uma ontologia) e a determinadas maneiras de entender esse mundo (uma epistemologia)” (Usher, 1998: 13), só agora, apresentadas que estão as principais diacríticas daquelas dimensões que aqui subscrevemos, estamos, pois, em condições de esclarecer os principais aspectos metodológicos inerentes a esta dimensão das opções efectuadas a nível paradigmático na investigação educacional que foi por nós desenvolvida. Ora, conscientes que estamos de que, por um lado, como enfatizam Pardal e Correia, “metodologia é um vocábulo utilizado com diversos sentidos, sendo, por esse facto, portador de não pequena ambiguidade. No uso corrente, aparece não apenas associado à ciência que estuda os métodos científicos, como a técnicas de investigação e, até mesmo, a uma certa aproximação de epistemologia” (Pardal e Correia, 1995: 10) e, por outro lado, como sublinham Estrela e Ferreira, “a questão dos métodos e das técnicas de investigação educacional é habitualmente pouco discutida entre nós, mas é crucial para fazer ciência e pensar a educação em Portugal” (Estrela e Ferreira, 2001: 7), passaremos então a clarificar a dimensão metodológica desta pesquisa, entendendo-se aqui que a noção de metodologia se refere, substantivamente, à “organização crítica das práticas de investigação” (Almeida e Madureira Pinto, 1995: 92), e que nestes termos “a lógica reconstruída e normativa a que se chama metodologia se não confunde com os reais caminhos da pesquisa, com a lógica em acto da investigação a fazer-se: a metodologia, crítica das práticas de investigação, não se confunde com as práticas críticas da investigação que constituem os métodos” (*id.*,

---

<sup>26</sup> Guba e Lincoln designam por uma transacção subjectiva o facto de “o investigador e o objecto investigado estarem interactivamente ligados, com os valores do investigador (e de ‘outros’ nele situados) a influenciar inevitavelmente a investigação” (Guba e Lincoln, 1994: 110).

*ibid.*: 93). Assim sendo, começaremos por referir que, quer o paradigma interpretativo-construtivista quer o paradigma crítico, de acordo com Olabuénaga, “são normalmente identificados com a metodologia qualitativa que, por si mesma, foi definida como hermenêutica e interpretativa” (Olabuénaga, 1999: 58). Nos termos em que Guba e Lincoln resumem esta questão, temos associada ao primeiro dos paradigmas uma metodologia com o perfil do que designam de hermenêutica e dialéctica<sup>27</sup>, e associada ao segundo paradigma encontramos uma metodologia com as características do que denominam de dialógica e dialéctica<sup>28</sup>. Neste sentido e atendendo a que, como sublinha ainda Olabuénaga, a dimensão metodológica do primeiro tipo é accionada quando o propósito geral da investigação é o de “entendimento e reconstrução” (Olabuénaga, 1999: 60), e a dimensão metodológica do segundo tipo é accionada quando a finalidade geral é de “transformação e crítica ou restituição e emancipação” (*id.*, *ibid.*), então o seu cruzamento nesta investigação passou por assumir intencionalmente, tal como defendem Erasmie e Lima, que “no contexto da educação, os conhecimentos sobre

---

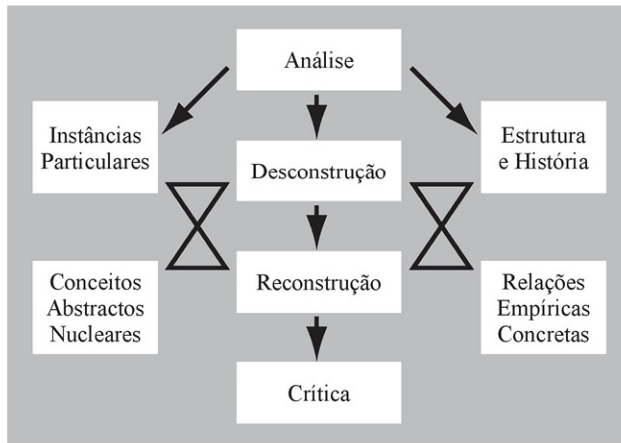
<sup>27</sup> Guba e Lincoln entendem, sinteticamente, por metodologia hermenêutica e dialéctica o seguinte: “a natureza variável e pessoal (intramental) das construções sociais sugere que as construções individuais podem ser extraídas e aperfeiçoadas apenas pela interação entre investigador e inquirido. Estas construções variáveis são interpretadas usando técnicas hermenêuticas convencionais, e são comparadas e contrastadas através de uma interação dialéctica. O objectivo final é rectificar uma construção consensual que seja mais informada e mais sofisticada que quaisquer outra das construções precedentes (incluindo, claro, a construção ética do investigador)” (Guba e Lincoln, 1994: 111).

<sup>28</sup> Sobre a metodologia dialógica e dialéctica Guba e Lincoln afirmam: “a natureza transaccional da investigação requer um diálogo entre o investigador e os sujeitos da investigação, tal diálogo deve ser dialéctico na sua natureza para transformar a ignorância e mal-entendidos (aceitando historicamente estruturas estudadas como imutáveis) em melhor consciencialização (vendo como as estruturas podem ser alteradas e compreendendo as acções necessárias para suscitar a mudança) ou como Giroux (1988) afirma, “como intelectuais transformadores... para descobrir e escavar essas formas de conhecimentos históricos subjugados que apontam para experiências de sofrimento, conflito e luta conjunta... para ligar a noção de compreensão histórica a elementos de crítica e esperança”. Os investigadores transformadores demonstram ‘liderança transformacional’” (Guba e Lincoln, 1994: 110).

investigação devem contribuir para melhorar os processos, através dos quais os seres humanos aprendem a conhecer-se a si próprios e ao meio que os rodeia” (Erasmie e Lima, 1989: 23).

Desta forma, a metodologia adoptada nesta investigação, ou seja, a organização crítica das práticas de investigação, identifica-se profundamente com o racional de delineamento metodológico proposto por John Smyth e Geoffrey Shacklock (1998), manifestamente útil ao desenvolvimento criterioso daquilo que entendem ser uma “pesquisa social crítica” (cf. Smyth e Shacklock, 1998: 2-4). Apresenta-se, assim, na figura 1 uma síntese esquemática deste processo, que assenta na seguinte ideia-chave de partida: “ser crítico é afastar-se da ordem mundial preva- lecente e questionar como foi que tal ordem surgiu” (Cox, 1980: 129).

**Figura 1**  
**O Racional Metodológico da Investigação**



Foi, fundamentalmente, seguindo este racional metodológico que conduzimos todo o processo de investigação educacional crítica e orientámos o que Denzin designou de “política e arte de interpretação”, referindo-se ao facto de que nas ciências sociais “apenas existe interpretação. Nada fala por si. Confrontado com uma imensidão de impressões, documentos, e notas de campo, o investigador qualitativo enfrenta a difícil e desafiadora tarefa de fazer sentido sobre o que foi aprendido” (Denzin, 1994: 500). Ora, dada a natureza central, e simultaneamente complexa e problemática, do próprio exercício de interpretar criticamente<sup>29</sup> toda a informação recolhida, que sustenta o desenho metodológico das investigações qualitativas, têm sido apontados diversos tipos de críticas que remetem, no essencial, para tensões já amplamente discutidas na literatura. De um modo constante e transversal muitas destas questões mereceram reflexão no desenvolvimento da pesquisa social crítica por nós realizada, tendo-se considerado, em especial, por um lado, a tradicional crítica dirigida às investigações qualitativas, e que Nicole Rousseau e Francine Saillant sintetizam em três vértices principais, nomeadamente, um vértice relacionado com “o pequeno tamanho na amostra e a não representatividade” das mesmas; e outros dois vértices associados quer à “falta de fidelidade” quer à “falta de validade” dos métodos que são habitualmente usados neste tipo de pesquisas (cf. Rousseau e Saillant, 2000: 156-157), e por outro lado, a polémica suscitada pela ideia alternativa a esta visão tradicional, e que nos termos de Olabuénaga, remete para a capacidade do paradigma interpretativo-construtivista poder possibilitar uma ruptura com aqueles vértices “ao defen-

---

<sup>29</sup> Acerca da interpretação criticamente balizada, Norman Denzin sublinha que “a investigação crítica é guiada pela teoria neo-marxista e os modelos dos estudos culturais sobre as estruturas raciais, de classes e de género das sociedades contemporâneas (Carspecken & Apple, 1992, pp. 541-542). Um princípio emancipatório guia tal investigação engajada em envolver os grupos oprimidos numa teorização colectiva e democrática sobre ‘o que é comum e diferente nas suas experiências de opressão e de privilégio’ (Roman, 1992, p. 557). É dada uma atenção constante às práticas materiais e culturais que criam estruturas de opressão. Um texto crítico é julgado pela sua habilidade de revelar reflexivamente estas estruturas de opressão tal como operam no mundo das experiências vividas (...) estas abordagens, com o seu critério de acção, politizam a investigação qualitativa” (Denzin, 1994: 509).

der a ideia de que os critérios de autenticidade e credibilidade devem substituir os de validade, fiabilidade e generalização” (cf. Olabuénaga, 1999: 103-111). Sem pretendermos aqui entrar neste debate, apenas salientaremos quais os procedimentos que adoptámos para enfrentar conscientemente estas possíveis condicionantes, de resto próprias do desenho qualitativo que escolhemos para realizar a nossa investigação. Assim, ao ponderarmos a questão, desenvolvida por exemplo por Philippe Carré (2001), sobre a relação entre a natureza dos dados obtidos qualitativamente e o alcance das interpretações neles baseadas, seguimos no essencial a ideia proposta por Rousseau e Saillant, que a este respeito afirmam: “considerando a importância que os métodos qualitativos atribuem ao saber e à experiência das pessoas seleccionadas para o estudo, é preferível questionar-se em que medida estas pessoas são susceptíveis de fornecer dados válidos e completos de que perguntar-se se elas são ‘representativas da população’ donde provêm” (Rousseau e Saillant, 2000: 156). Não tivemos, portanto, pretensões de procurar um alcance geral para o estudo, muito embora na sua apresentação pública o leitor possa generalizar para outros contextos o que este estudo validou para o seu caso e campo de observação específico, fazendo uso do que se designa usualmente de generalização naturalística (cf. Lüdke e André, 1986; Stake, 1994). Ao nos debruçarmos sobre a tradicional questão da fidelidade e da validade, optámos por procurar assegurar dois

---

<sup>30</sup> De acordo com Rousseau e Saillant, a ideia da saturação dos dados, “faz referência ao momento da colheita de dados a partir do qual o investigador não aprende nada de novo dos participantes ou das situações observadas” (Rousseau e Saillant, 2000: 156).

<sup>31</sup> Segundo Mary Reidy e Louise Mercier, pode-se pensar a triangulação como “uma abordagem de ‘operacionismo múltiplo’ ou ‘múltiplos-multimétodos’ a fim de fornecer um índice da validade convergente. A triangulação é essencialmente o ponto de articulação dos componentes que fornecem novos conhecimentos relativamente a um mesmo fenómeno. Define-se como o emprego de uma combinação de métodos e perspectivas que permitem tirar conclusões válidas a propósito de um mesmo fenómeno” (Reidy e Mercier, 2000: 322). Usualmente consideram-se quatro tipos de triangulação: a triangulação de dados; a triangulação dos métodos; a triangulação das teorias; e a triangulação dos investigadores (cf. id., *ibid.*: 323-326). Também Olabuénaga refere que “a triangulação é basicamente um mecanismo de controlo de qualidade” (Olabuénaga, 1999: 109-110).

aspectos nos procedimentos operacionalizados na recolha e tratamento da informação: primeiro, que atingíamos a saturação dos dados<sup>30</sup>; e segundo, que accionávamos um esquema sólido de triangulação<sup>31</sup>. Por fim, ao equacionarmos as implicações inerentes ao problema da interferência, particularmente incisivo no âmbito etnográfico da investigação realizada, procurámos atender sobretudo ao facto de que, como afirma Firmino da Costa, “falar com as pessoas, fazer perguntas, participar em algumas das actividades sociais que ali habitualmente se processam, é algo que interfere (...) a presença do investigador no terreno introduz neste uma série de novas relações sociais” (Firmino da Costa, 1986: 135), isto para decidir assumir conscientemente que também para nós “a questão não está, pois, em supostamente evitar a interferência, mas em tê-la em consideração, controlá-la e objectivá-la, tanto quanto isso for possível. Trata-se portanto de conseguir tomar em conta, na produção e análise dos dados, os processos sociais desencadeados pela pesquisa” (*id., ibid.*), até porque com base no cruzamento dos principais pressupostos paradigmáticos que adoptámos também nos foi possível constatar que “a interferência não é, pois, simplesmente, um obstáculo ao conhecimento sociológico mas também um veículo desse conhecimento. Não o ignorar é uma condição de objectividade” (*id., ibid.*). Ou seja, uma forma que tivemos nesta investigação de encarar o problema da interferência na produção de conhecimento foi, por um lado, ir explicitando as nossas próprias assumpções<sup>32</sup> teórico-conceptuais e político-filosóficas, e por outro lado, ir reflectindo criticamente acerca das relações

---

<sup>32</sup> A este respeito Joe Kincheloe e Peter McLaren sublinham: “na tradição crítica, a investigação toma a forma de crítica auto-consciente – isto no sentido em que os investigadores tentam estar mais atentos aos imperativos ideológicos e às pressuposições epistemológicas que informam quer a investigação quer as referências subjectiva, intersubjectiva e normativa das suas próprias reivindicações. Deste modo, os investigadores críticos iniciam uma investigação com as suas assumpções em cima da mesa (...) existe entre os investigadores críticos um forte reconhecimento de que as ideologias não são simplesmente relações mentais ilusórias e imaginárias mas que estão profundamente inscritas em condições materiais de existência e na materialidade das práticas sociais e institucionais” (Kincheloe e McLaren, 1994: 140).

sociais de observação<sup>33</sup> que tiveram lugar em consequência da nossa estratégia de investigação empírica.

Posto isto, interessa ainda enfatizar que como duas condições fundamentais de aplicação dos procedimentos referidos, e accionados para garantir o rigor da análise e a qualidade das interpretações propostas na nossa pesquisa social crítica<sup>34</sup>, considerámos ser indispensável manter, transversalmente, como parte integrante do nosso racional metodológico, uma postura de permanente auto-reflexividade inter-relacionada com uma postura de regência de um conjunto de princípios éticos e político-filosóficos que para nós se afiguram incontornáveis e basilares. Assim, a postura auto-reflexiva adoptada permitiu-nos estabelecer uma diferenciação entre a necessidade de reflectir sobre os elementos pessoais<sup>35</sup> que o investigador forçosamente aporta para a investigação, mas sem descon siderar a igualmente necessária reflexão acerca dos elementos sociais<sup>36</sup>, ou seja, sobre a forma como a realida-

---

<sup>33</sup> Sobre as relações sociais de observação, Almeida e Madureira Pinto sustentam que “tais situações são sempre socialmente determinadas, pelo que, além de ter de ser balizada por um conjunto integrado de proposições teórico-substantivas directamente ajustado à construção do objecto central da pesquisa (teoria de referência ou teoria principal), qualquer estratégia de investigação empírica tem de incorporar hipóteses adicionais, de natureza teórico-substantiva ainda, acerca das relações sociais de observação por ela directa ou indirectamente implicadas (teoria auxiliar); e porque, por outro lado, os procedimentos de recolha de informação nas ciências sociais são quase sempre mediados pelo depoimento dos agentes sociais acerca das suas condições de existência, é claro que uma atenção particular deve ser concedida às dimensões simbólico-ideológicas daquele mesmo complexo de relações” (Almeida e Madureira Pinto, 1986, 75).

<sup>34</sup> De acordo com Kincheloe e McLaren “a Proposta da pesquisa crítica não é apenas a representação empírica do mundo mas também a tarefa transgressiva de afirmar-se como um conjunto de práticas ideológicas (...) os investigadores críticos sustentam a ideia que o significado de uma experiência ou de uma observação não é manifesto por si próprio. O significado de qualquer experiência irá depender do esforço sobre a interpretação e definição dessa experiência (...) a maneira como analisamos e interpretamos os dados empíricos é condicionada pela maneira como está teoricamente enquadrada. Também está dependente das próprias aceções ideológicas do investigador. A informação empírica que deriva de uma investigação ou estudo não pode ser tratada como simples factos irrefutáveis. Representam aceções escondidas – aceções que os investigadores críticos devem descobrir e expor” (Kincheloe e McLaren, 1994: 144).

<sup>35</sup> Robin Usher sublinha, neste particular, que “existe um elemento pessoal na pesqui-

de é efectivamente influenciada e condicionada, embora não determinada, pelas especificidades da estrutura sócio-histórica em que se situa e, sobre a forma como a mesma realidade vai sendo, também, co-construída inter-subjectivamente pela agência humana, um aspecto que é sobretudo visível ao longo de uma pesquisa social crítica, empírica e qualitativamente orientada. A forma como procurámos estabelecer um critério para conduzir este exercício de auto-reflexividade crítica, orientada para a esfera pessoal e a esfera social da nossa acção de investigar, passou pelo ensaio de pôr em prática, ao longo de todo o processo, aquilo que Judi Marshall denomina os dois arcos de atenção, “uma noção principal para mim é aquela de me juntar a arcos internos e externos de atenção e me mover entre estes” (Marshall, 2001: 432). Basicamente, tratou-se de convocar uma *praxis* que ao apoiar-se num arco interior de atenção<sup>37</sup> e num arco exterior de atenção<sup>38</sup>, na essência se desenvolveu num movimento investigacional que oscilava entre a acção e a reflexão, na medida em que “circular entre acção e refle-

---

sa, no sentido em que a pesquisa é impulsionada por um desejo de explicar e compreender que aponta sempre para anteriores auto-percepções e auto-construções (...) [a reflexão pessoal] é vista como o instrumento que permite aos investigadores, serem mais ‘abertos’ em relação a elementos ‘subjectivos’ incluindo os seus valores, que não podem simplesmente ser ignorados ou banidos da pesquisa” (Usher, 1998: 36).

<sup>36</sup> Nos termos de Robin Usher, “a reflexividade não guia simplesmente a nossa atenção para as problemáticas da identidade do investigador mas também para a identidade da pesquisa. Aqui, a questão principal é: o que se está a passar nesta investigação? Que tipo de mundo ou de ‘realidade’ e que tipo de conhecimento está a ser construído através das questões que estão a ser colocadas e pelos métodos que estão a ser usados? O que está envolvido, portanto, é um exame contínuo e crítico dos processos/práticas da pesquisa para revelar as suas aceções, valores e tendências (...) a investigação é uma prática de conhecimento que constrói a realidade que vai estudar – ‘como investigadores construímos aquilo que afirmamos ter encontrado’ (Steiner, 1991: 1). A forma segundo a qual nós, enquanto investigadores, investigamos a realidade relaciona-se com a realidade que iremos conhecer” (Usher, 1998: 37-39).

<sup>37</sup> De acordo com Judi Marshall, um arco interior de atenção (inner arcs of attention), “envolve procurar perceber-me a mim própria no acto de reflectir, de fazer sentido, de enquadrar assuntos, de escolher como me expressar, e por aí fora. Presto atenção às aceções que uso, repetições, padrões, temas, dilemas, frases principais que estão carregadas de energia ou que parecem ter vários sentidos para serem aferidos, e afins. Trabalho com um sistema multidimensional de conhecimento: admitindo e associando conhecimentos intelectuais, emocionais, práticos, intuitivos, sensoriais e outros” (Marshall, 2001: 433).

xão pode significar planear o nosso envolvimento numa dada acção de exploração, imergindo-se no território escolhido de uma maneira apropriada, anotando tudo o que ocorre, para depois voltar um passo atrás para reflectir sobre o que foi feito e experienciado, voltando posteriormente a planear-se outro ciclo de desenvolvimento” (Marshall, 2001: 434). Com este mecanismo oscilatório pretendeu-se também garantir um espaço suficientemente amplo de reflexão crítica para que a prática de investigar desenvolvida se tornasse, ela própria, um acto praxiológico<sup>39</sup> e, portanto, regido conscientemente por um conjunto de princípios éticos e político-filosóficos resultantes de escolhas pessoais justificadas. Neste sentido, a própria explicitação das escolhas se torna também, por seu turno, desde logo uma opção eticamente inscrita num repertório complexo em que “ser reflexivo ao pesquisar é parte de ser-se honesto e eticamente maduro na prática investigacional” (Smyth e Shacklock, 1998: 7). Ora, o nosso primeiro patamar de explicitação

---

<sup>38</sup> Segundo Judi Marshall, um arco exterior de atenção (outer arcs of attention), “envolve pesquisar fora de mim mesma, de algum modo (...) pode significar questionar activamente, debater assuntos com outros ou procurar maneiras para testar as minhas ideias em desenvolvimento. Também pode significar procurar maneiras de tomar assuntos, dilemas ou potenciais preocupações em ciclos de (explícitos, para mim) inquirição em movimento, procurando talvez influenciar ou alterar algo e aprender sobre situações, sobre mim própria, e outros assuntos ao longo do processo” (Marshall, 2001: 434).

<sup>39</sup> O que aqui designamos por um acto de investigação praxiológico remete para a ideia que Smyth e Shacklock expõem deste modo: “ser reflexivo é admitir que não existem visões privilegiadas em alcançar a verdade na formulação de problemas, processos e considerações de pesquisa porque estas coisas estão, como o investigador, socialmente situadas” (Smyth e Shacklock, 1998: 7).

<sup>40</sup> A este respeito, entendemos com Lúcio Craveiro da Silva que “uma doutrina social esclarecida deve ter o privilégio de ver longe e de discernir, através da evolução histórica da humanidade, os elementos permanentes do destino do Homem. Antes de mais, estabelece a verdadeira hierarquia dos valores a promover; e deduz, assim, que o desenvolvimento económico, por mais urgente e necessário que seja, não é nunca um fim em si, mas um meio de promoção humana. Não se trata propriamente de desenvolver economias, mas sim de promover os povos. O crescimento económico, objecto de tantas ambições e de tantos estudos, tem de ser ordenado sobre esta base” (Craveiro da Silva, 1979: 3). A clarificação metodológica que resulta deste posicionamento parece-nos um ponto de partida fundamental para explicitar a nossa agenda de investigação que decorre num momento em que o nosso objecto geral de investigação, o campo amplo da educação de adultos, aparece politicamente afunilado e relacionado com pressupostos vincadamente gerencialistas.

das escolhas efectuadas foi já abordado e refere-se à dupla opção político-filosófica, de resto por nós plenamente assumida ao longo de toda a análise, de adoptar na pesquisa uma interpretação assente quer numa visão de totalidade<sup>40</sup> quer numa visão de não neutralidade<sup>41</sup>. A partir daqui, tratar-se-ia, fundamentalmente, de ir ponderando elementos mais particulares acerca da dimensão ética inerente a cada etapa dos procedimentos accionados na própria investigação empírica, que se revela um contexto para o qual, embora existindo balizas, não há, porém, um mapa de limites predefinido e pronto a adoptar pelo investigador, motivo pelo qual, como sublinha Maurice Punch, “cada indivíduo terá de traçar o seu próprio caminho” (Punch, 1994: 94). Não obstante, neste caminho pessoal de ponderação ética acreditamos que há igualmente, em termos metodológicos, que observar tanto a questão do rigor como a questão da disciplina, sobretudo porque, como afirmam Erasmie e Lima, são estas que “caracterizam a investigação formal e que tornam o processo de investigação uma actividade altamente auto-consciente” (Erasmie e Lima, 1989: 23).

Sendo assim, consideramos neste momento que esgotámos, no essencial, a explicitação de tudo quanto nesta investigação educacional foi por nós ponderado e considerado elementar em termos do planeamento geral e da definição dos principais aspectos e pressupostos adoptados a nível paradigmático. Foi, pois, com base numa postura auto-consciente<sup>42</sup>, e assim caracterizada, que formulámos as questões a investigar traçando uma estratégia metodológica para o desenho a seguir no âmbito do nível técnico-processual desta investigação. Sustentamos, neste ponto, que omitir as opções de fundo de tipo para-

---

<sup>41</sup> Neste aspecto sustentamos, com Emilio Lúcio-Villegas Ramos, que ao subscrever os principais pressupostos do paradigma crítico “a posição que o intelectual adopta – que não é neutral, mas que apoia uma das partes do conflito – é fundamental para a definição das diversas situações sociais e para efectuar a ocultação ou desvelamento dos diversos elementos que entram em conflito dentro de uma determinada formação social” (Lúcio-Villegas, 1999: 11).

<sup>42</sup> Como explicam Erasmie e Lima “a auto-consciência só é possível nos seres humanos. Não haveria conhecimento, no sentido em que usamos o termo, sem auto-consciência. É ela que permite que nos afastemos da nossa actividade e tomemos consciência daquilo que fazemos e pensamos” (Erasmie e Lima, 1989: 23).

digmático, que como vimos envolvem aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos relacionados com o desenho qualitativo por que temos clara preferência, teria apenas tido como consequência, desde a perspectiva em que nos situámos, o obnubilar da razão de ser da abordagem pessoal com que efectuámos uma triangulação de métodos e de técnicas concretos que seriam por nós accionados com o máximo de rigor e disciplina<sup>43</sup> na recolha e tratamento da informação empiricamente obtida, e que esperamos que, a seu modo, possa também constituir-se, sobretudo pelas interpretações criticamente orientadas que propõe, como um contributo no domínio do conhecimento geral das ciências sociais e das ciências da educação, assumindo a especificidade da sociologia da educação e da sociologia política como património científico e comunidade de práticas investigacionais de referência.

Ora, sendo esta uma investigação em boa parte sobre as medidas de política pública e social promovidas pelo Estado português no campo da educação de adultos, colocámos como epicentro do nosso questionamento o desafio de interpretar criticamente como são, afinal, modeladas hoje as políticas educativas nacionais para este sector, isto num contexto hodierno em que, inequivocamente, se intensificam quer os processos de globalização quer os processos de integração

---

<sup>43</sup> A nossa inscrição numa prática investigacional que primou pela observância do rigor e da disciplina não pretende sobrepor-se a uma postura, supostamente alternativa, de assumpção dos inúmeros dilemas e contradições com que o investigador social se depara no momento e lugar da própria pesquisa de terreno, ou trabalho de campo, pois também para nós se revelou, nesta dimensão do nosso trabalho, um enorme desafio gerir a tensão entre, por exemplo, o que normalmente se entende como intuição e o que normalmente se entende como conhecimento rigoroso. Neste aspecto estamos em pleno acordo com a opinião expressa por Carlos Alberto Torres, que em diálogo com Paulo Freire afirma: "penso ter uma indiscutível importância a referência que você fez em certo momento de sua fala à relação entre intuição e conhecimento rigoroso. É que, quanto mais você relaciona uma com o outro, tanto mais sua intuição se torna 'educada', se faz mais logicamente articulada em observando e procurando compreender a realidade e chegando a conclusões. Acrescentaria que, quanto mais você liga o processo de intuição à sua reflexão lógica, tanto mais a reflexão lógica se torna intuitiva. Lidando com esta espécie de oposição, de aparente oposição entre os dois termos, você se torna mais unificado na maneira de entender a realidade que inclui não somente o momento de reflexão, mas o momento empático de compreensão e de sentimento com o resto das pessoas que você está tentando compreender. E isso é muito importante em educação, naturalmente" (Freire, 1999b: 110-111).

européia. Nesta procura de inteligibilidade, criticamente orientada, tentamos identificar as novas instituições e processos educativos emergentes que, remetendo para um conjunto de relações inovadoras contribuem actualmente para produzir e modelar as políticas educativas nacionais no sector da educação de adultos, cuja agenda e governação educacional se afiguram crescentemente marcadas pela complexificação de interdependências globais, nacionais, regionais e locais. Assim sendo, o *design* da investigação teórica e empírica por nós elaborado<sup>44</sup> vocacionar-se-ia para investigar qualitativamente<sup>45</sup> todo um complexo de relações e processos sociais envolvidos com a produção das políticas educativas nacionais deste sector, desiderato para o qual foi necessário analisar aprofundadamente as diversas interacções entre as inovações sócio-políticas para a educação de adultos hodierna, as lógicas de acção das entidades que actualmente e em rede a promovem, e as condições sociais e representações dos próprios técnicos e dos adultos-educandos que estas inovações procuram activamente envolver.

Pareceu-nos, portanto, que o modo de investigação com maior potencial heurístico passaria por seleccionar uma estratégia de aproximação ao real que se assumisse como um estudo de caso, que neste sentido aborda o processo de criação, desenvolvimento e implementação do subsistema de educação de adultos, orientado mais especificamente para explorar de forma intensiva e aprofundada este objecto de investigação numa das configurações concretas que a nova oferta de educação e formação de adultos, a designada nova oferta EFA, assume hoje num país semiperiférico como Portugal. Ou seja, se

---

<sup>44</sup> Tratou-se de explorar reflexivamente a nossa própria margem de autonomia, como destaca Judith Bell referindo-se às abordagens sobre pesquisa educacional ao afirmar que “estilos, tradições ou abordagens diferentes recorrem a métodos de recolha de informação igualmente diferentes, mas não há abordagem que prescreva ou rejeite automaticamente qualquer método em particular” (Bell, 1997: 19-20).

<sup>45</sup> Gloria Pérez Serrano destacando cinco “possibilidades que a metodologia qualitativa apresenta”, sublinha a este respeito que “a investigação qualitativa é mais adequada para a análise dos fenómenos complexos, para o estudo de casos, para a análise das homologias estruturais, para clarificar a relação lógica entre fenómenos sociais, para a descrição e estudo de unidades naturais como organizações e comunidades concretas” (Pérez Serrano, 1998a: 70-71).

atendermos ao racional paradigmático adoptado nesta investigação, não surpreenderá que a escolha principal do plano orientador do trabalho tivesse recaído no uso do método do estudo de caso sobretudo porque, como defende Robert Yin, “em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’ (...) a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenómenos complexos” (Yin, 2002: 19), sublinhando ainda este autor que “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns sectores” (*id.*, *ibid.*: 21). Dito de outra forma, esta estratégia pareceu-nos ser a ideal para possibilitar a emergência e a exploração de hipóteses, a elaboração de uma crítica empiricamente fundamentada e a sustentação de interpretações que desocultassem conexões parciais entre fenómenos, bem como a interrogação da natureza dos mecanismos sócio-políticos em acção na produção das dinâmicas que se pretenderam estudar, pois afinal, como sustenta Judith Bell, “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso” (Bell, 1997: 23). Duas outras vantagens, largamente reconhecidas na literatura, apontam, igualmente, quer para o facto de que o pesquisador ao escolher um estudo de caso qualitativo <sup>46</sup> pode recorrer, com este enquadramento, “a uma grande diversidade de técnicas, facto que tanto pode ser determinado pelo quadro teórico de que se possa ter socorrido e das hipóteses que tenha elaborado, como da especificidade da situação, ou de ambas as condições” (Pardal e Correia, 1995: 23), quer ainda para o facto correlacionado com o anterior de que através deste modo de investigação se “reúne informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação (...) uma atitude própria das abordagens qualitativas situadas no âmbito do paradigma interpretativo” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 170).

Esta investigação educacional que, assim, se constitui, na essência, como um estudo de caso que se debruça sobre o *processo de construção e implementação do subsistema de educação de adultos nacional*, centrando-se sobretudo na emergência hodierna das novas orientações, instituições e processos para o sector, tomaria como analisador privilegiado, capaz de circunscrever de forma satisfatória e viável o vasto campo de observação, a *criação e operacionalização do sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC)*. Deste modo, na investigação que foi por nós desenvolvida focalizam-se dimensões e escalas de análise diversificadas, tendo-se optado por convocar para o *design* desta pesquisa qualitativa particular, o que Fátima Antunes (2004) designou como uma arquitectura variável do estudo de caso que, na essência, possibilita ao investigador obter um efeito de *zoom* na sua observação e análise, permitindo-lhe “percorrer os diversos níveis de produção das políticas educativas sem perder a análise dos processos específicos que definem cada um deles” (Antunes, 2004: 29). Interessa, assim, sublinhar que esta opção, aqui plenamente assumida, de estudar o caso numa trajetória analítica complexa, porque traçada para atender ao processo de formulação das políticas educacionais destinadas ao sector até às práticas desenvolvidas nos contextos educacionais implicados numa das suas ofertas concretas, foi amplamente ancorada numa meta-reflexão de nível paradigmático, que suportaria as escolhas concretas de métodos e técnicas, fundamentais para a obtenção de dados empíricos, que

---

<sup>46</sup> Relativamente ao estudo de caso qualitativo, Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira destacam cinco características principais que apresentam neste molde: primeira, ser particular “porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno”; segunda, ser descritivo, “porque o produto final é uma descrição ‘rica’ do fenómeno que está a ser estudado”; terceira, ser heurístico, “porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado”; quarta, ser indutivo, “porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo”; e quinta, ser holístico, “porque tem em conta a realidade na sua globalidade, é dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação” (cf. Carmo e Ferreira, 1998: 217). Por seu turno, Robert Stake enfatiza ainda, como aspecto característico fundamental do estudo de caso qualitativo, o facto de que “os estudos de caso são valiosos no aprimorar da teoria e na sugestão de complexidades para posteriores investigações, e ajudam a estabelecer os limites da generalização (...) um simples caso que actue como um exemplo negativo pode estabelecer limites para a lógica de generalização” (Stake, 1994: 245).

foram realizadas ao nível técnico-processual da investigação empírica efectuada, e cuja explicitação nos ocupará seguidamente.

Assim, na arquitectura variável que o estudo de caso foi assumindo no âmbito desta investigação educacional, para o efeito centrada na oferta nacional dirigida aos adultos, há a esclarecer que foram accionadas, de modo permanente ao longo do tempo, quatro escalas de observação que, não obstante estarem inter-relacionadas, deram lugar, por um lado, a um primeiro efeito de *zoom* que no seu alcance máximo nos possibilitou obter dados para uma dimensão mega e macro-sociológica da realidade considerada e, por outro lado, a um segundo efeito de *zoom* que no seu alcance mínimo nos possibilitou obter dados complementares, mas agora para uma dimensão meso e micro-sociológica da análise empreendida. Neste particular, o que importa desde logo enfatizar é que estas dimensões não foram tratadas como vias de análise compartimentadas mas, ao invés, o que se intentou realizar foi um esforço integrado de interpretação assente naqueles distintos prismas, e que, em boa medida, se procurou materializar no nosso próprio desempenho investigacional<sup>47</sup> sob a forma complexa de um duplo exercício de vaivém<sup>48</sup>: quer entre o alcance máximo e o alcance mínimo inerentes ao exercício de olhar metodicamente o objecto de estudo, quer entre a teoria e a prática inerentes ao exercício de reflectir criticamente sobre esse mesmo objecto que se está a estudar.

Deste modo, ao explicitar agora as escolhas concretas inerentes ao nível técnico-processual da investigação desenvolvida haverá que distinguir entre os procedimentos que foram adoptados para obter os

---

<sup>47</sup> De certo modo, haverá também que reconhecer que a ênfase e preocupação que colocámos na necessidade geral de incluir nas agendas de investigação uma praxis de reflexão constante e aprofundada acerca do exercício de olhar, captar cientificamente e pensar metódica e criticamente os construtos da realidade social se relaciona dialecticamente quer com a nossa experiência de investigação anterior (em que desenvolvemos sobretudo uma reflexão paradigmática de carácter epistemológico acerca da investigação social e da produção de conhecimento, a partir dos pressupostos da obra crítica de Boaventura de Sousa Santos), quer com a nossa experiência de ensino de investigação (na medida em que temos vindo a leccionar numa base regular, maioritariamente a alunos(as) do Curso de Educação Social, a disciplina nuclear de metodologias de investigação qualitativa em ciências sociais).

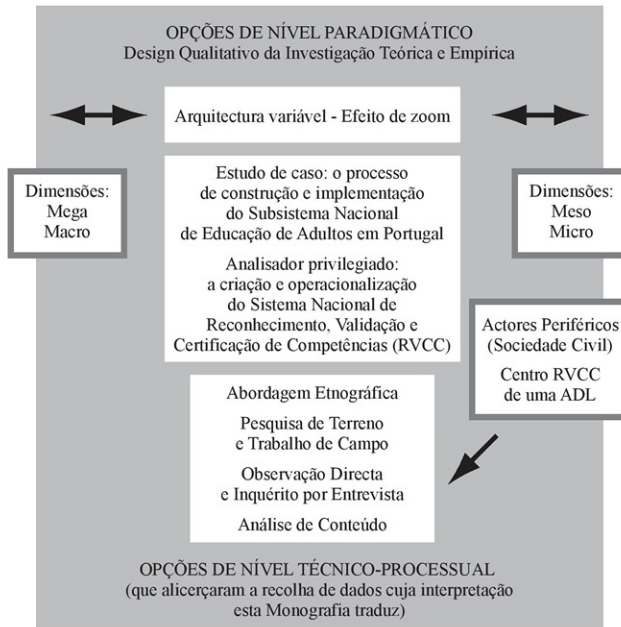
dados empíricos, que se discutem noutra lugar atendendo à dimensão mega e macro-sociológica da pesquisa e toma como unidade de observação privilegiada o conjunto do subsistema nacional de educação de adultos enquanto matéria de uma agenda política contemporânea, e aqueles outros procedimentos que foram adoptados, desta feita, para obter os dados empíricos que se discutem nesta Monografia, que se incumbe maioritariamente da dimensão meso e micro-sociológica da pesquisa e, que por sua vez, toma como unidade de observação privilegiada um Centro de RVCC, cuja Entidade Promotora, uma Associação de Desenvolvimento Local (ADL), foi escolhida com base em critérios teórico-conceptuais relacionados com o essencial da problemática inerente à relação entre Estado, sociedade e educação. Aqui se discutirá o papel contemporâneo da sociedade civil organizada na implementação das inovações sócio-políticas nacionais introduzidas no sector da educação de adultos, sendo alvo particular da atenção analítica, o tipo de exploração feita pelos actores institucionais locais da sua margem relativa de autonomia subnacional perante o novo fenómeno da governação pluriescalar deste sector. Problematiza-se ainda o enquadramento geral da nova oferta de EFA face ao património do campo tradicionalmente crítico da educação não formal de adultos, bem como a adequação do actual modelo de reconhecimento de adquiridos experienciais face às especificidades da população adulta portuguesa. Para conduzir esta dimensão da investigação usou-se como analisador o dispositivo nacional de RVCC tal como foi operacionalizado no Centro RVCC seleccionado e objecto de investigação no período compreendido entre Junho de 2004 e Junho de 2005.

---

<sup>48</sup> Neste particular, Pardal e Correia salientam que “uma investigação social não é uma sucessão de etapas estereotipadas ou estabelecidas que se cumprem numa determinada ordem imutável: as opções, a construção e a organização de processos, compoem um modelo de análise particular, variam em função da natureza e da especificidade do objecto de estudo, e conforme a acuidade e a imaginação do investigador, particularizando cada investigação específica, muito embora não se dispense nunca a fidelidade aos princípios de rigor metodológico fundamentais na investigação científica; verificam-se interações entre os diferentes momentos do percurso, possibilitando o aprofundamento ou melhoramento do conteúdo de uma dada etapa como resultado dos processos que se desenvolvem em etapas que, em termos espaço-temporais, a seguem” (Pardal e Correia, 1995: 13).

Como *design* da investigação empírica nesta escala meso e micro-sociológica de observação optámos por efectuar uma abordagem etnográfica, no âmbito da qual as nossas práticas críticas da investigação seguiram os pressupostos do método da pesquisa de terreno e trabalho de campo, activando-se uma acção investigacional em que triangulámos diversas técnicas de investigação em ciências sociais que, assim, nos permitiram recolher um manancial significativo de dados e informação aprofundada que seria analisada fundamentalmente com recurso a uma análise de conteúdo.

**Figura 2**  
**A Estratégia de Condução da Investigação Educacional**



Posto isto, que a figura 2 sintetiza esquematicamente, procuraremos em seguida esclarecer os principais aspectos relacionados com a justificativa das escolhas pessoais efectuadas na operacionalização técnico-processual da abordagem etnográfica que constitui o *ethos* da investigação empírica, de inscrição qualitativa e educacional, por nós realizada. Antes, porém, de passarmos a expor as especificidades próprias desta dimensão constitutiva do trabalho produzido, reportar-nos-emos, ainda que brevemente, a um procedimento que é, por si próprio, absolutamente fundamental para alicerçar a produção de qualquer conhecimento que se pretenda científico. Trata-se da pesquisa bibliográfica e da revisão de literatura, que entendemos com Pierre de Saint-Georges, ser a coluna vertebral de qualquer tipo de investigação, tanto no sentido em que “podemos pensar primeiro na importância decisiva da cultura científica do investigador e na importância não menos considerável do quadro teórico de qualquer investigador” (Saint-Georges, 1997: 15), como no sentido em que “estabelecer com precisão o estado da questão que se estuda também é, geralmente, um procedimento central de investigação” (*id., ibid.*). Ou seja, como ponto de partida de qualquer investigação parece-nos essencial que o próprio investigador realize, em primeiro lugar, uma auto-reflexão acerca da “cultura científica” que possui sobre a temática e, em segundo lugar, um balanço pormenorizado acerca do “estado da arte” do respectivo domínio de saber que se propôs estudar, para assim traçar desde logo a sua meta pessoal<sup>49</sup> de aprofunda-

---

<sup>49</sup> Interessa neste aspecto clarificar que a investigadora não possuía uma ligação muito antiga ao campo da educação de adultos. Com efeito, a sua primeira incursão neste domínio ocorreria por razões cívicas e pela via da animação socioeducativa realizada com a população do Bairro da Sé do Porto, através de um projecto de intervenção sócio-cultural realizado no âmbito do evento ‘Porto Capital Europeia da Cultura 2001’. Desde essa data, e agora também por razões profissionais e académicas, viria então a consolidar-se o interesse e a efectiva e permanente ligação ao sector. Ao iniciar o programa de Doutoramento nesta área em finais de 2003, estabeleceu-se assim, desde logo, como meta pessoal, proceder a um levantamento exaustivo em termos bibliográficos e de revisão de literatura com o objectivo de compreender e interrogar sobre o “estado da arte” neste campo. Ora, a busca sistemática realizada nesta matéria implicou-nos directamente, embora de modo intercalado, na realização dos quatro tipos de leitura do material especializado que foi por nós reunido a que se refere António Carlos Gil, nomeadamente: as leituras exploratórias, selectivas, analíticas e interpretativas (cf. Gil, 1999: 85-86).

mento da pesquisa bibliográfica<sup>50</sup> e da revisão de literatura<sup>51</sup> procurando, neste particular, cumprir dois critérios basilares, que sendo incontornáveis são também relativos: o critério de exaustividade, que envolve a amplitude e extensão do conjunto final das publicações e fontes escritas especializadas reunidas e estudadas<sup>52</sup>; e o critério de pertinência, que envolve a profundidade e a qualidade da informação e relevância do conhecimento assim obtidos<sup>53</sup>. No caso da nossa investigação educacional o resultado material desta aplicação de critérios traduziu-se numa extensa bibliografia consultada.

---

<sup>50</sup> Nos termos de Pierre de Saint-Georges “fala-se de pesquisa bibliográfica quando se trata de descobrir textos (livros, artigos, documentos) sem omitir uma referência essencial, mas sem se deixar submergir pelo que não tem interesse” (Saint-Georges, 1997: 32). Atendendo a que “as fontes bibliográficas podem ser classificadas segundo três ordens: primária, secundária e terciária” (cf. Fortin e Vissandjée, 2000: 75), optou-se, no nosso processo de pesquisa bibliográfica, por privilegiar sobretudo as fontes primárias.

<sup>51</sup> De acordo com Marie-Fabienne Fortin e Bilkis Vissandjée a revisão de literatura é “um processo que consiste em fazer o inventário e o exame crítico do conjunto de publicações pertinentes sobre um domínio de investigação. No decurso desta revisão, o investigador aprecia, em cada um dos documentos examinados, os conceitos em estudo, as relações teóricas estabelecidas, os métodos utilizados e os resultados obtidos. A síntese e o resumo destes documentos fornecem ao investigador a matéria essencial à conceptualização da investigação” (Fortin e Vissandjée, 2000: 74). As autoras embora reconhecendo que existem “várias razões para efectuar uma revisão da literatura” (*id.*, *ibid.*) destacam três motivos fundamentais: para delimitar um domínio de investigação; para distinguir o que é conhecido do que falta conhecer num determinado domínio de investigação; e para explorar os métodos e os desenhos utilizados por outros investigadores para estudar um fenómeno similar. Assim, sublinham, “pode dizer-se que a revisão da literatura se impõe em todo o processo de investigação, pois que um investigador deve também recorrer a ela aquando da interpretação dos resultados” (*idem.*).

<sup>52</sup> Problematisando esta questão Fortin e Vissandjée afirmam: “até onde é preciso ir na revisão da literatura no que diz respeito a um domínio de investigação? Quantos autores é preciso consultar? Que tipo de documentos? A quantos anos é preciso recuar? Não existe fórmula mágica para determinar a amplitude que deve ter uma revisão da literatura” (Fortin e Vissandjée, 2000: 74-75).

<sup>53</sup> Nos termos de Fortin e Vissandjée a profundidade da revisão “diz respeito à qualidade das fontes bibliográficas que servem para estudar um tema de investigação. Avalia-se a qualidade de uma fonte pela sua pertinência em relação ao problema estudado e pelo rigor com que os trabalhos nela são apresentados” (Fortin e Vissandjée, 2000: 76).

Assim sendo, ao nos debruçarmos sobre o estudo do caso específico do processo de construção e implementação do subsistema de educação de adultos nacional, centrando-nos na emergência das novas orientações, instituições e processos para o sector, tomámos como analisador privilegiado e, deste modo, capaz de circunscrever de forma satisfatória e viável o vasto campo de observação, a singularidade da criação e operacionalização do sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), a que de resto seria atribuída grande importância na agenda das políticas nacionais para o sector. Para investigar intensivamente esta inovação, no contexto do panorama nacional, cuja estruturação assentaria na criação de uma Rede Nacional de Centros específicos para a oferta de processos de reconhecimento de adquiridos experienciais destinados aos adultos activos e instalados em Entidades Promotoras, pré-existentes, do terceiro sector, optámos por accionar para o estudo, numa dimensão meso e micro-sociológica da realidade educacional considerada, uma abordagem etnográfica que, em conjunto com uma pesquisa documental de fundo, constituiu, como já referimos, o *ethos* da investigação empírica, de inscrição qualitativa e educacional, por nós realizada.

A abordagem etnográfica surge então como o estilo, por nós privilegiado, por um lado, para investigar criticamente qual o papel hodierno da sociedade civil organizada na implementação das inovações sócio-políticas nacionais introduzidas recentemente no sector da educação de adultos, interessando-nos aqui especialmente perceber e problematizar o tipo de exploração feita, deliberadamente ou não, pelos actores institucionais locais<sup>54</sup> da sua margem relativa de autonomia subnacional perante o novo fenómeno da governação pluriescalar deste sector (Barros, 2009a); e por outro lado, para investigar pormenorizadamente as próprias práticas desenvolvidas nos contextos educacionais<sup>55</sup> implicados na oferta concreta de reconhecimento de adquiridos experienciais<sup>56</sup>, tal como foi projectada para o contexto nacional, interessando-nos aqui sobretudo perceber e problematizar a adequação do actual modelo vigente, oficial e público, face às especificidades da população adulta portuguesa, e face ao património do campo tradicionalmente crítico da educação

não formal de adultos que, em Portugal, desempenhou um papel fundamental na dinamização de uma valência educacional historicamente subdesenvolvida, quer no âmbito geral do sistema nacional de educação quer no âmbito específico do próprio agendamento político para a regulação democrática do sector.

Assim, e considerando, como sublinha Judith Bell, que o estilo etnográfico “foi originalmente desenvolvido por antropólogos que pretendiam estudar em profundidade uma sociedade, ou um aspecto dela, uma cultura ou um grupo [e que para tal] desenvolveram uma abordagem que dependia grandemente da observação e, nalguns casos, da sua integração completa ou parcial na sociedade a estudar” (Bell, 1997: 24-25), não surpreende que a etnografia fosse, desde então, amplamente debatida no campo das metodologias de investigação em ciências sociais, resultando daqui um quadro conceptual de sustentação desta prática investigacional que

---

<sup>54</sup> Ao operacionalizar para este fim a abordagem etnográfica, subscrevemos com Carmo e Ferreira a ideia de que “quando bem conduzidos, os estudos etnográficos permitem uma compreensão da cultura de uma dada organização, da maneira como os seus elementos interagem uns com os outros e da influência do contexto no comportamento dos indivíduos, de uma forma que talvez nenhum outro estudo permita (...) o investigador procura ‘imersão’ na organização e tenta compreender os comportamentos dos sujeitos, não através dos seus pontos de vista, mas do ponto de vista daqueles que observa (...) tendo como ponto de partida um interesse pelo estudo de uma dada organização ou grupo, vai recorrer inicialmente à observação, e progressivamente irá definindo com maior rigor o problema de investigação e tomando decisões sobre os elementos da organização que deverá preferencialmente observar e entrevistar” (Carmo e Ferreira, 1998: 220).

<sup>55</sup> Neste particular, Pérez Serrano afirma que “a etnografia educativa refere-se a um processo heurístico e a um modo de investigação sobre o comportamento humano” (Pérez Serrano, 1998b: 21).

<sup>56</sup> Basicamente encarou-se o processo de RVCC como uma “situação educativa” e nessa medida o que se procurou fazer foi torná-la numa “situação educativa antropológicamente estranha”, o que segundo Ângela Rodrigues implica mergulhar nessa realidade educacional para “a apreender de dentro para fora, partilhando os significados dos seus actores, sem a fatiar por áreas do conhecimento, respeitando a sua complexidade, globalidade e não temendo a sua opacidade. Uma situação educativa é um conjunto indissolúvel de, pelo menos, um educador e um educando, uma intenção e um contexto em interacção (...) é um fenómeno complexo, multidimensional, multi-referencial, contextualizado/local, trespassado por valores e ideologias” (Rodrigues, 2001: 63).

atravessa várias correntes e escolas de pensamento afectas a diversos saberes disciplinares, sendo notório, como sublinha João Amado, que “apesar das suas posições distintas, todas estas correntes convergem em alguns pontos fundamentais: no plano ontológico, vêem no Homem um criador de significados; no plano epistemológico, afixam que o mundo social e cultural não se pode explicar pela causalidade linear; no plano metodológico, expressam desconfiança pelos métodos quantitativos” (Amado, 2001: 169). Há, nestes pressupostos, não obstante esta transversalidade, filiações teóricas que se destacam na conceptualização e entendimento desta abordagem específica, como enfatiza Pérez Serrano, “entre elas recordamos a sociologia do conhecimento, as orientações neomarxistas da Escola de Chicago, a análise do discurso das universidades e centros de estudo britânicos, as teorias curriculares da educação para a libertação de Paulo Freire, entre outros” (Pérez Serrano, 1998b: 15), sendo que esta autora destaca, em particular, o facto mais recente de que “os movimentos feministas, assim como os estudos sobre mulheres, têm influenciado nos últimos anos a investigação etnográfica, considerando-a investigação crítica” (*id.*, *ibid.*). Neste contexto, afecto ao enquadramento teórico mais geral da abordagem etnográfica e, portanto, relacionado com os seus principais pressupostos de actuação, há diversos autores que destacam de um modo particular a dupla influência interrelacionada, tanto do contributo geral da Escola de Chicago<sup>57</sup> como do contributo mais particular da corrente do interaccionismo simbólico<sup>58</sup>. Ora, este debate apenas nos interessa parcialmente na medida em que existem, como sublinha William Foddy, diversas implicações resultantes do interaccionismo simbólico, em particular para o estudo etnográfico como abordagem de investigação em ciências sociais que, basicamente, se traduzem “na hipótese de que o significado atribuído pelos sujeitos aos actos sociais é produzido no interior da

---

<sup>57</sup> Neste caso poderemos referir aqui, por exemplo, o caso de Mary Jo Deegan, para quem a Escola de Chicago constitui na abordagem etnográfica “uma contínua tapeçaria teórica” (Deegan, 2001: 19).

<sup>58</sup> Por exemplo, Paul Rock considera que “a prática da etnografia interaccionista decorre directamente das assumpções organizadoras do próprio interaccionismo simbólico” (Rock, 2001: 30).

própria relação em que esses actos ocorrem” (Foddy, 1996: 23). Assim sendo, e atendendo a que o estudo etnográfico, como afirmam Nicole Rousseau e Francine Saillant, “se apoia no conceito de cultura e procura compreender um sistema cultural do ponto de vista daqueles que partilham essa cultura” (Rousseau e Saillant, 2000: 153), muito embora na maioria das vezes seja tomado um fenómeno particular ou um domínio preciso da vida social, o que nos interessou ao adoptarmos esta abordagem foi o facto reconhecido, e por nós bem apreendido devido à nossa própria formação inicial em antropologia social e cultural, de que “o ‘olhar’ etnográfico sabe captar este fenómeno ou este domínio como um facto social total, isto é, imbricado na vida da comunidade” (*id., ibid.*), sendo precisamente, também desde o nosso ponto de vista, nesta característica basilar que reside toda a complexidade e, simultaneamente, toda a riqueza e toda a beleza, própria desta abordagem.

Ora, foi por entendermos, com Clifford Geertz (1994), que a etnografia é, na essência, sobretudo a tentativa mais adequada de compreensão e tradução do Outro<sup>59</sup> capaz, em simultâneo, de confrontar as representações sociais dos actores envolvidos, ou seja, de confrontar o que se diz com aquilo que se faz, que decidimos escolher a abordagem etnográfica como a estratégia a seguir num dos níveis da nossa investigação educacional, em concreto para o estudo da dimensão subnacional da governação hodierna do sector da educação de adultos. Tratou-se, desde logo, de procurar accionar conscientemente a nível técnico processual, um estilo de base que nos permitisse entrar no contexto das práticas organizacionais de uma Associação de Desenvolvimento Local (ADL), mais especificamente no seu Centro de RVCC onde decorriam as práticas educacionais concretamente visadas nesta pesquisa, sobretudo como uma investigadora portadora de uma presença aberta, de grande proximidade, que iria assim desenvolver a partir dos dados recolhidos neste

---

<sup>59</sup> Neste ponto, Adam Kuper afirma mesmo, embora a nosso ver só seja assim até um certo ponto, que “o legado de Malinowski foi mais metodológico do que ‘teórico’” (Kuper, 1983: 205).

contexto, toda uma investigação educacional pautada por uma perspectiva crítica, mas caracterizada, em paralelo, por uma atitude colaborativa e compreensiva, no sentido freiriano<sup>60</sup>, face ao que nos propúnhamos neste local observar prolongadamente a partir do dia 28 de Junho de 2004, data em que entrámos formalmente, como investigadoras, no Centro de RVCC da Serra do Caldeirão. Ou seja, a abordagem etnográfica foi a base da nossa estratégia de aproximação meso e micro-analítica ao objecto de estudo desta investigação empírica, mas a apropriação que dela fizemos foi específica e tirou directamente partido de um entendimento-chave de fundo que perspectiva “a prática da própria etnografia, em termos ideais, como uma ciência e uma arte” (Woods, 1996: 7). Daqui resultou a introdução de traços pessoais no desenho etnográfico que conduziram a uma estratégia híbrida<sup>61</sup>, que foi por nós perspectivada a nível paradigmático a partir da ideia de “transgressão metodológica” (cf. Sousa Santos, 1995c), e que consistiria fundamentalmente em adicionar, também, ao sentido tradicional e isento conferido usualmen-

---

<sup>60</sup> Referindo-se ao processo de investigação dos temas geradores em que assenta o seu método ou plano de alfabetização de adultos, Paulo Freire, afirma, servindo-nos directamente de inspiração, que “em suas visitas os investigadores vão fixando sua ‘mirada’ crítica na área em estudo, como se ela fosse, para eles, uma espécie de enorme e sui generis ‘codificação’ ao vivo, que os desafia. Por isto mesmo, visualizando a área como totalidade, tentarão, visita após visita, realizar a ‘cisão’ desta, na análise das dimensões parciais que os vão impactando. Neste esforço de ‘cisão’ com que, mais adiante, voltarão a adentrar-se na totalidade, vão ampliando a sua compreensão dela, na interação de suas partes. Na etapa desta igualmente sui generis descodificação, os investigadores ora incidem sua visão crítica, observadora, diretamente, sobre certos momentos da existência da área, ora o fazem através de diálogos informais com os seus habitantes. Na medida em que realizam a ‘descodificação’ viva, seja pela observação dos fatos, seja pela conversação informal com os habitantes da área, irão registando em seu caderno de notas, à maneira de Wright Mills, as coisas mais aparentemente pouco importantes” (Freire, 2001: 104-105).

<sup>61</sup> Neste particular Jesse Goodman, afirma “Tal como Andreson (1989) notou alguns anos atrás, ‘a situação actual [na prática da investigação educacional], embora caótica, está cheia de oportunidades’ (p.250) Em particular, possibilitou aos investigadores a adopção daquilo que Geertz (1983) referiu de ‘géneros enevoados’, no âmbito dos quais os investigadores sociais passam a ser livres de apropriar ideias de outras disciplinas e utilizar vários enquadramentos de referência no seu trabalho. Um híbrido que surge deste géneros enevoados é uma abordagem para a pesquisa educacional a que alguns se têm referido como sendo etnografia crítica” (Goodman, 1998: 51).

te aos estudos etnográficos<sup>62</sup>, um outro sentido mais “molhado culturalmente”<sup>63</sup>, e sobretudo mais assumidamente crítico, isto a partir do recorte humanista que baliza o nosso olhar, o nosso sentir e o nosso pensar nas múltiplas questões de política educacional afectas à educação de adultos. Dito de outra forma, e na medida em que concordamos com Joe Kincheloe e Peter McLaren quando defendem que “podemos ser a favor ou contra a teoria crítica mas, especialmente neste exacto ponto de convergência da história, não podemos permanecer sem ela” (Kincheloe e McLaren, 1994: 138), o que aqui quisemos ensaiar foi, portanto, uma investigação científica que nos habilitasse a procurar interpretar a realidade educacional deste sector de um modo rigoroso mas comprometido, capaz de contribuir de alguma forma para a criação de uma sociedade mais emancipada e humanizada, isto igualmente no sentido freiriano. Será importante referir, então, que ao escolher agir assim<sup>64</sup> estamos plenamente conscientes do facto sublinhado por Jesse Goodman de que “esta perspectiva levanta a questão do significado de estudar a realidade social num mundo injusto e por vezes negligente”

---

<sup>62</sup> O sentido tradicional conferido aos estudos etnográficos, pode ser apreendido nos termos em que, por exemplo, Carmo e Ferreira, os caracterizam “os estudos etnográficos pressupõem uma extensa recolha de dados durante um período de tempo mais ou menos longo, de uma forma naturalística, isto é, sem que o investigador interfira na situação que está a estudar (...) estes estudos foram largamente aplicados ao estudo de organizações, tendo em vista o seu desenvolvimento: em avaliação de programas (porque os programas dão origem a culturas, tal como as organizações); e em investigação educacional aplicada” (Carmo e Ferreira, 1998: 219).

<sup>63</sup> A este respeito Paulo Freire em diálogo com Carlos Alberto Torres afirma: “há um ponto que envolve a questão da prática e da teoria, da prática e de sua programação e avaliação a que gostaria também de referir-me. Trata-se da facilidade com que especialistas que nada tiveram com o desenvolvimento de uma certa prática, no campo das ciências sociais, às vezes até totalmente estranhos à cultura em cujo seio se deu a prática, são chamados a avaliá-la (...) não quero negar a possibilidade de um especialista estranho ao contexto onde se deu ou se está dando uma certa prática fazer parte de uma equipe avaliadora com acerto e eficácia. Sua eficácia porém vai depender da capacidade que tenha de abrir-se à ‘alma’ da cultura onde se deu ou se está dando a experiência e não apenas da capacidade, também necessária, de apreender a racionalidade da experiência por meio de caminhos múltiplos. Abrir-se a ‘alma’ da cultura é deixar-se ‘molhar’, ‘ensopar’ das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência” (Freire, 1999b: 110).

(Goodman, 1998: 55), e pressupõe a referenciação da nossa própria análise à produção de outras análises cujo objectivo “não é apenas relatar ‘aquilo que existe’ mas analisar esta realidade de uma forma que funcione contra as limitações e ideologias sociais, económicas e psicológicas que nos impedem de criar uma realidade mais justa e humana” (*id.*, *ibid.*).

Portanto, a explicitação relacionada com a nossa postura investigacional que aqui se faz, justifica-se pela própria escolha do *design* predominante da investigação empírica, nesta escala meso e micro-sociológica de observação, precisamente porque, na abordagem etnográfica crítica adoptada, como enfatiza António Firmino da Costa, “o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador” (Firmino da Costa, 1986: 132), é a sua ciência e arte que lhe vão possibilitar, como sublinham Ana Pérez e Fernando Sierra, aproximar-se criticamente do objecto de estudo, o que “pressupõe uma certa distanciação, convertendo em estranho o que é familiar” (Pérez e Sierra, 2001: 154). Neste âmbito específico “o estranho” que quisemos tornar familiar, tentando ser “andarilhas do óbvio” no sentido freiriano, foi o enquadramento institucional do Centro RVCC face as restantes valências e ao contexto organizacional da entidade promotora, bem como o enquadramento desta face ao poder central, e ainda as práticas pedagógicas inerentes ao processo RVCC face às representações dos vários actores envolvidos. Foi, basicamente com esta orientação que operacionalizámos todo o trabalho de campo antropológico que implicou a nossa estadia intensiva no local de análise durante um ano<sup>65</sup>, com uma média global de frequência quase diária<sup>66</sup>, em que procurámos permanecer o máximo de horas possível integrando as rotinas da equipa técnica e criando uma postura de constância, ou seja, procurando *estar* nas diversas situações quotidianas de forma continuada, demorada e

---

<sup>64</sup> Como enfatizam Tula Gordon, Janet Holland and Elina Lahelma, “os etnógrafos críticos tomam uma posição política mais radical tornando explícito o seu objectivo de contribuir para mudar o mundo (...) na etnografia crítica a fronteira entre esta e outras pesquisas críticas é esbatida, podendo-se ampliar o trabalho desenvolvido no contexto da pedagogia crítica” (Gordon, Holland e Lahelma, 2001: 194).

disponível, para que, enquanto investigadoras a pesquisar no terreno, pudéssemos figurar na paisagem humana, durante um certo período de tempo, como um elemento habitual que, ao longo de cada dia observa, participa, conversa e recolhe documentação enquanto ajuda em qualquer tipo de situação que seja necessária. Ora, o principal instrumento<sup>67</sup> que nos permitiu concretizar este plano de trabalho foi a técnica da observação<sup>68</sup>, triangulada com a técnica do inquérito por entrevista<sup>69</sup> e uma ampla recolha documental.

Com efeito, foi absolutamente privilegiada nesta investigação educacional a observação estruturada<sup>70</sup> que nos permitiu recolher um manancial significativo de dados e informação empiricamente

---

<sup>65</sup> O trabalho de campo antropológico teve início a 28 de Junho de 2004, data em que entrámos efectivamente pela mão da Directora da Associação, como investigadoras, no Centro RVCC estudado (nesse próprio dia participámos logo na reunião semanal da equipa técnica do Centro, onde foram feitas as apresentações, e permanecemos todo o dia interagindo e reconhecendo os espaços, os lugares e as geografias futuras da acção). Por sua vez, foi no dia 13 de Junho de 2005 que marcámos oficialmente a saída, como investigadoras, do Centro RVCC. A que regressámos em 2009 para devolver e discutir os dados.

<sup>66</sup> Durante o período de pesquisa de terreno e trabalho de campo mantivemos as nossas obrigações profissionais (institucionais e de docência) pelo que a disponibilidade não pôde ser plena, como seria a situação ideal, no entanto, empreendemos um esforço real e significativo para canalizar todo o tempo possível para estar no contexto empírico da investigação. Para isso procurámos, por exemplo, no contexto da investigação: escolher um grupo de adultos-educandos do horário nocturno para acompanhar; e no contexto profissional: solicitámos um horário de docência especificamente compatível com as exigências da observação. Isto entre diversas outras iniciativas que em conjunto viabilizaram a abordagem etnográfica e a recolha intensiva e prolongada dos dados empíricos.

<sup>67</sup> De acordo, por exemplo, com Pardal e Correia “as técnicas são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efectivação do conjunto de operações em que consiste o método (...) as técnicas não configuram autonomia em relação ao método. É ele que as selecciona e as articula: a decisão tomada por uma ou outra(s) técnica(s), entre a diversidade de técnicas existente, é função da(s) hipótese(s) de trabalho e decorre do corpo de indicadores pertinentes definidos para o estudo. Em suma, a decisão é induzida pelo modelo de análise anteriormente concebido, bem como pela definição da amostra” (Pardal e Correia, 1995: 48-49).

aprofundada, resultado de uma imersão efectiva na realidade estudada, em que observámos os locais, os objectos, os espaços, mas também observámos as pessoas, as actividades em curso, os comportamentos, as interacções verbais, as interacções simbólicas, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, bem como os ritmos, as rotinas quotidianas, e o geral dos acontecimentos ordinários e extraordinários que iam tendo lugar. Ou seja, através da observação estruturada pudemos participar, de maneiras distintas no quotidiano, do contexto geral da associação escolhida e, sobretudo, do contexto particular da valência de reconhecimento de adquiridos experienciais, testemunhando em primeira-mão e com os actores envolvidos os mais diversos episódios inerentes às práticas locais. Há que frisar que procurámos, nas várias modalidades da observação que desenvolvemos, neste trabalho de campo antropológico, manter uma atitude transversal que fosse perceptiva, respeitadora e objectiva (cf. Lopez de Ceballos, 1998: 116-118), de modo a manter no terreno uma prática que sendo científica se regeu inalteravelmente por uma ética e deontologia cuidada e responsável<sup>71</sup>. Assim, a recolha directa da informação que fizemos assentou maioritariamente numa prática de observação, que foi conduzida em determinados contextos sob a forma de observação participante<sup>72</sup> e noutros contextos sob a forma de observação não-participante. Neste último caso, observámos, sem participar activamente, apenas três tipos

---

<sup>68</sup> Estamos de acordo com Judith Bell quando afirma que “a observação não é uma opção fácil. O planeamento e a condução cuidadosos deste tipo de estudos são essenciais e é necessária alguma prática para tirar o máximo partido desta técnica. Uma vez dominada, porém, é uma técnica que pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios” (Bell, 1997: 140-141).

<sup>69</sup> No essencial concordámos com Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon, quando afirmam que “se o questionamento está ligado ao controlo da forma, da extensão e do conteúdo da resposta, e se esse controlo pode ser total (questão fechada) ou inexistente (entrevista não directiva), sustentaremos, no entanto, que o continuum não é tão extenso como geralmente se diz e que a não directividade, se entendida como uma abolição do controlo, é um logro” (Ghiglione e Matalon, 1997: 67).

<sup>70</sup> Nos termos de Pardal e Correia, “na observação estruturada, o investigador opera com elementos sistematizados, considerados relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo, recorrendo a meios técnicos aperfeiçoados que possibilitem um nível elevado de precisão” (Pardal e Correia, 1995: 50).

de actividades inerentes ao processo de RVCC, nomeadamente: observaram-se vinte *entrevistas biográficas*, realizadas por várias profissionais a adultos-educandos candidatos a entrar em processo; observaram-se quarenta *atendimentos, ou acompanhamentos, individuais* de adultos-educandos em Processo de RVCC, neste caso todos referentes ao grupo S16 escolhido como amostra para ser o

---

<sup>71</sup> Atendeu-se com especial cuidado nas nossas práticas investigacionais ao que vários autores escreveram já nesta matéria, pois, como sublinham, por exemplo, Fortin, Prud'homme-Brisson e Coutu-Wakulczyk "qualquer investigação efectuada junto de seres humanos levanta questões morais e éticas (...) os conceitos em estudo, o método de colheita de dados e a divulgação de certos resultados de investigação podem, bem entendido, contribuir para o avanço dos conhecimentos científicos, mas também lesar os direitos fundamentais das pessoas" (Fortin, Prud'homme-Brisson e Coutu-Wakulczyk, 2000: 113). A este propósito Miles e Huberman afirmam igualmente que "temos de ter em conta o certo e o errado das nossas acções enquanto investigadores críticos em relação às pessoas cujas vidas estamos a estudar, aos nossos colegas e àqueles que patrocinam o nosso estudo" (Miles e Huberman, 1994: 288). Por sua vez, referindo-se às questões éticas numa abordagem etnográfica crítica, destacamos Murphy e Dingwall que sustentam: "a ética e a política da etnografia não é claramente separável. As questões concernentes à maneira certa de tratar cada qual como ser humano, na esfera de relação investigacional, não se distingue realmente de questões mais latas sobre os próprios valores que devem prevalecer na sociedade, e a responsabilidade dos cientistas sociais de fazer, ou não, juízos. Para os etnógrafos, as questões éticas estão também inextricavelmente relacionadas com as visões sobre as fundações ontológicas e epistemológicas do seu trabalho" (Murphy e Dingwall, 2001: 339).

<sup>72</sup> De acordo com António Carlos Gil, por exemplo, a observação participante, ou observação activa, "consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo" (Gil, 1999: 113). Trata-se de uma prática no âmbito da qual, como afirmam Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, "a participação ou, seja, a interacção observador-observado está ao serviço da observação; ela tem por objectivo recolher os dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso" (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 155). Também Paul Rock sublinha neste ponto que "a pesquisa interaccionista alicerça-se na observação participante: participante porque é apenas tentando entrar no mundo simbólico da vida do Outro que podemos conhecer a lógica subjectiva pela qual é construída, sentida, escutada e vista a própria vida social dos sujeitos, mas observador porque os nossos propósitos são sempre distintos e objectiváveis. Como observador, um indivíduo pode manter-se distanciado e analisar, fazendo questões consideradas estranhas ou irrelevantes para os propósitos da prática, pelos sujeitos, talvez mesmo excedendo as barreiras do senso comum e do decoro" (Rock, 2001: 32).

grupo por nós detalhadamente estudado; e observaram-se também, desta maneira, dez *jiris de validação*. Tudo o resto, foi por nós observado participativamente, ou seja, fazendo uso pleno do “envolvimento directo que o investigador de campo tem com um grupo social que estuda dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo” (Iturra, 1986: 149), sendo de facto assim, muito embora tivéssemos optado por empreender, nas nossas práticas investigacionais, duas variações importantes na lógica de explicitação da nossa participação-interacção investigacional: nuns casos fazendo observação participante aberta e noutros casos fazendo observação participante parcialmente oculta<sup>73</sup>. Aberta<sup>74</sup> foi, então, a nossa obser-

---

<sup>73</sup> No âmbito da observação participante o debate acerca da realização de observações abertas, ocultas ou parcialmente ocultas (em que aquilo que se oculta, total ou parcialmente, pode relacionar-se ou com o estatuto de investigador ou com os objectivos da investigação), tem sido longo e polémico, trazendo à luz inúmeras dificuldades relacionadas com a operacionalização da própria ideia de observação participante (cf. Olabuénaga, 1999: 161-164). A este respeito, por exemplo, Michael Quinn Patton, afirma: “uma grande preocupação acerca da validade e fiabilidade da informação obtida por observação relaciona-se com os efeitos do observador sobre aquilo que é observado. A noção básica aqui é que as pessoas podem-se comportar de maneira completamente diferente quando sabem que estão a ser observadas, em comparação a como se comportariam se não soubessem que estavam a ser observadas. Assim, a justificação é que as observações ocultas são mais capazes de captar o que realmente está a acontecer do que as observações abertas, que permitem às pessoas no programa aperceberem-se que estão a ser estudadas. Existem bastantes opiniões dispares que dizem respeito à ética e à moral de levar a cabo pesquisas ocultas (...) mas a extensão da informação dada, num programa investigacional, aos sujeitos que estão a ser observados é mesmo assim muito variável” (Patton, 1987: 76-77; 78).

<sup>74</sup> Decidimos assumir de forma aberta e plenamente o nosso estatuto de investigadoras, a desenvolver trabalho no âmbito de um programa de Doutoramento que envolvia a educação de adultos e a oferta de RVCC, junto de todos os actores locais relacionados com o contexto institucional, quer da ADL quer do Centro de RVCC, isto ao nível da sua equipa técnica. Não explicitámos, porém, os objectivos e hipóteses de trabalho da investigação relacionados com o nosso interesse em observar o comportamento normal dos actores envolvidos na governação subnacional do sector e com o tipo de exploração da sua margem de autonomia relativa e eventual engajamento num projecto político-educacional autónomo e emancipador, porque iríamos influenciar, inevitavelmente, o comportamento dos actores locais envolvidos, comprometendo a lógica da veracidade ou isenção dos dados empíricos obtidos desse modo nesta matéria central da nossa pesquisa. A este propósito, por exemplo, Jack Sanger, afirma: “até mesmo quando toda a gente sabe quem você é e porque razão está ali, existem umas quantas artimanhas que nos permitem permanecer relativamente encobertos” (Sanger, 1996: 35).

vação participante de trinta e seis *reuniões semanais da equipa técnica* do Centro de RVCC, com uma duração média de quatro horas cada; bem como a observação participante de duas *iniciativas locais de formação* acedidas por alguns elementos da equipa técnica: uma oficina de vinte horas e um curso de trinta e duas horas. E parcialmente oculta<sup>75</sup> foi, pois, a nossa observação participante de todos os restantes tipos de actividades inerentes ao processo de RVCC que envolviam directamente a interacção com os adultos-educandos do grupo S16, nomeadamente: a observação participante das oito *sessões de grupo* da fase colectiva do processo de RVCC do grupo S16, um grupo afecto ao horário nocturno; a observação participante das trinta e quatro *sessões de formação de duas Acções S@ber +*, que para o caso deste grupo S16 seriam dezassete sessões totalizando cinquenta horas relacionadas com competências de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e outras dezassete sessões totalizando cinquenta horas relacionadas com competências de matemática para a vida (MV). De um modo geral, a nossa interacção aprofundada efectivamente imersa, ocorreu tanto com os

---

<sup>75</sup> Decidimos ocultar, apenas parcialmente, o nosso estatuto real de investigadoras de nível avançado associado a um estatuto profissional de docente no ensino superior, pelo impacto que este tipo de estatuto, social e simbólico, usualmente tem em termos das representações sociais e na forma associada de lidar e interagir com elementos de estratos sociais vistos como hierarquicamente superiores. Por outras palavras, não queríamos ser vistas como “a Sr.ª Dr.ª da Universidade” com todo o distanciamento social e simbólico que este estatuto pressupõe junto de um grupo de adultos-educandos pouco escolarizado. Não obstante esta questão, não queríamos, igualmente, camuflar ou esconder o nosso interesse em observar e estudar o que se iria passar no processo de RVCC destas onze pessoas envolvidas. A opção, eticamente ponderada, passou, então, por ocultar parcialmente, não o interesse em estudar e analisar em pormenor o que iria ocorrer mas, sim, o estatuto social e simbólico com que o iríamos fazer, tendo-se assim decidido (e neste aspecto optámos por envolver, deliberadamente, os próprios actores institucionais na solução deste problema resultando uma decisão que assim se tornou ele própria conjunta) que, em lugar de sermos introduzidas ao grupo S16 como investigadora de Doutoramento seríamos, em vez disso, apenas introduzidas como uma estagiária com grande interesse em aprender tudo o que envolvia o processo de RVCC. Esta opção veio a revelar-se fundamental na criação de uma interacção plena, que de facto conseguimos, com todos os adultos-educandos do grupo S16 que, rapidamente, viram em nós um elemento a quem poderiam ajudar, pois estávamos a aprender sobre o processo de RVCC (o que era absolutamente verdadeiro), sobretudo dando abertamente as

onze elementos da equipa técnica, como com os onze elementos do grupo S16, envolvendo também, embora com um grau menor de intensidade, outros actores locais associativos, formadores e alguns avaliadores externos. Porém, sendo este processo interactivo fulcral neste tipo de recolha de informação por observação, não nos dispensámos, ainda, de identificar e beneficiar de três informantes privilegiados: um no âmbito do contexto organizacional da ADL, outro no âmbito do Centro de RVCC, e um terceiro no seio do grupo S16 que, em conjunto, foram para nós verdadeiros interlocutores preferenciais com quem pudemos contactar ainda mais intensamente, e que se revelaram estratégicos para a obtenção de determinados tipos de informação mais subliminar a que, mesmo observando participativamente, não teríamos tido acesso directo.

Ora, se o principal instrumento que nos permitiu concretizar este plano de trabalho foi, em primeiro lugar, a técnica da observação, tanto participante como não participante, há a referir também, em segundo lugar, a importância que teve a sua triangulação com a

---

suas opiniões e pontos de vista críticos sobre tudo o que iam experienciando ao longo das várias fases do seu processo pessoal de reconhecimento de adquiridos experienciais, e a quem por sua vez, como retribuição da ajuda que nos iam assim prestando, poderiam pedir umas clarificações sobre as matérias dadas nas formações “dos computadores” e “da matemática” que eram ambas, de um modo geral, vistas como “difíceis para quem tinha há tanto tempo saído da escola...” [RO (S16) E], e que não queriam pedir aos “professores do Centro”, não porque eles não fossem “umas jóias de pessoas” [RO (S16) A], mas frequentemente apenas “por uma certa vergonha...” [RO (S16) S]. Ora, este estatuto de estagiária, ou seja, de um elemento que, tal como eles também estava a aprender embora a outro nível, e que não tinha qualquer papel formalmente definido com possíveis consequências no desenrolar do seu processo de certificação, deu-nos uma grande intimidade com estes adultos-educandos, que nos forneceram informação crítica a que de outro modo dificilmente teríamos tido acesso. Acerca do geral desta matéria, Carmo e Ferreira afirmam que “em certas investigações deste tipo [com observação participante], o papel que o investigador assume é ténue, passando completamente despercebido à população observada, sem que esse facto possa considerar-se incorrecto do ponto de vista deontológico uma vez que as situações observadas ocorrem em ambiente aberto” (Carmo e Ferreira, 1998: 106-107). Também Jack Sanger afirma que “como investigadores, andamos sempre no limite da linha sobre quanto as pessoas devem ter conhecimento das nossas actividades sem deixar obstruir a recolha de informação ‘autêntica’” (Sanger, 1996: 36).

técnica do inquérito por entrevista<sup>76</sup>, optando-se em exclusivo nesta investigação pela entrevista etnográfica<sup>77</sup> com características de tipo livre ou não directiva<sup>78</sup>, que foi aplicada a todos os onze elementos da equipa técnica, a todos os onze adultos-educandos do grupo S16 e, de forma mais regular e repetidamente aos nossos três informantes privilegiados. A par disto, e em terceiro lugar, teve igual importância a ampla recolha local de fontes escritas documentais que, em paralelo, realizámos<sup>79</sup>. Tratou-se, portanto, de accionar aqui três vias complementares, e absolutamente fundamentais, para a obtenção de todo o significativo manancial de dados alcançados empiricamente, e que se revelaram úteis aos propósitos desta investigação educacional que, no seu modelo de estudo de caso com arquitectura variável, se propôs, igualmente, como já explicitámos, procurar assim desocultar aspectos relacionados com o nível meso

---

<sup>76</sup> Nos termos, por exemplo, de José Olabuénaga “a entrevista é essencialmente uma conversa em que e durante a qual se exercita a arte de formular questões e escutar respostas. Longe de construir um intercâmbio social espontâneo compreende um processo, um tanto artificial e artificioso, através do qual o entrevistador cria uma situação concreta – a entrevista – que, longe de ser neutral, implica uma situação impar” (Olabuénaga, 1999: 165). Também a este respeito, Danielle Ruquoy sublinha que “a entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo (...) independentemente da própria situação da entrevista e das influências recíprocas entre os interlocutores, vemos que qualquer discurso deve ser considerado pelo que é: enquanto meio de apreender práticas, fornece uma imagem do real correspondente à percepção selectiva que o locutor tem dele; na apreensão das representações, está ligado ao grau de expressão do locutor e às capacidades que o entrevistador tem para levar o interlocutor a falar, de modo a exprimir com o máximo de exactidão o que realmente pensa” (Ruquoy, 1997: 89; 90).

<sup>77</sup> De acordo com Barbara Sherman Heyl a definição de entrevista etnográfica “inclui aqueles projectos nos quais os investigadores construíram, respeitosamente, relações contínuas com os seus entrevistados, pressupondo uma relação capaz de possibilitar uma troca genuína de pontos de vista, com tempo e abertura suficientes para os entrevistados, na entrevista, explorarem resolutamente com o investigador os significados que dão aos eventos nos seus mundos da vida (...) a função do investigador na entrevista etnográfica é, portanto, comunicar de maneira subtil e directa que ‘eu quero saber o que você sabe, da maneira que você sabe... Quer ser o meu professor e ensinar-me a perceber?’ (...) estes aspectos permitem que a entrevista etnográfica seja distinguida de um inquérito corrente, incluindo entrevistas de tipo não estruturado, onde usualmente não há tempo para desenvolver relacionamentos contínuos” (Heyl, 2001: 369).

e micro-sociológico da governação subnacional do sector, e da operacionalização concreta da modalidade educacional de reconhecimento de adquiridos experienciais que é especificamente dirigida a adultos “pouco escolarizados”.

---

<sup>78</sup> Acerca das entrevistas livres, também designadas frequentemente de não estruturadas ou não directivas, Judith Bell, por exemplo, refere que “as entrevistas não estruturadas centradas à volta de um só aspecto e conduzidas por um entrevistador habilitado podem fornecer dados valiosos. O controle destas entrevistas requer, contudo, muita experiência e a sua análise exige muito tempo. Uma conversa sobre um determinado tópico pode ser interessante, podendo fazer-nos compreender melhor um problema, mas é preciso lembrar que uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante” (Bell, 1997: 121). Também Ghiglione e Matalon destacam que “no caso de uma entrevista não-directiva, o E. contenta-se em colocar o tema da entrevista, cujas características essenciais resultam do seu carácter alargado e ambíguo. A noção de ambiguidade é fundamental neste tipo de entrevista porque é ela que permite a e. desenvolver o seu próprio raciocínio a propósito de um tema muito geral que não inclui qualquer quadro de referência particular, sobretudo o do investigador ou do entrevistador. A noção de ambiguidade deve, portanto, ser compreendida, neste caso, como a presença de um tema que introduz a conversa, mas que permite ao indivíduo interpretá-lo a partir do seu próprio quadro de referência” (Ghiglione e Matalon, 1997: 84). Por seu turno, Olabuénaga sublinha quatro características principais deste tipo de entrevistas: “pretendem compreender mais do que explicar, procuram maximizar o significado; adoptam o formato estímulo/resposta sem esperar a resposta objectivamente verdadeira senão que subjectivamente sincera; e obtêm, com frequência, respostas emocionais, passando por alto a racionalidade” (Olabuénaga, 1999: 170).

<sup>79</sup> Ora, fazendo ainda parte da heurística da investigação empírica a recolha documental enquetada neste nível percorreu também um vasto leque de fontes documentais locais, porém, todas fundamentalmente circunscritas a duas categorias base de documentos: por um lado todo um leque de Documentos Pessoais relacionados com o próprio processo de RVCC dos adultos-educandos do grupo S16 (tais como os seus processos individuais, todos os instrumentos e dispositivos pedagógicos de produção escrita intermédia associados ao Kit de Mediação pré-definido, os Dossiers Pessoais produzidos, etc.), bem como alguns documentos escritos expressamente produzidos pelos elementos da equipa técnica a nosso pedido e a que chamamos de Reflexões Escritas [RE], e por outro lado, um amplo conjunto de Documentos escritos produzidos pela própria ADL, quer de tipo interno, quer para difusão, constituindo estes nuns casos o que Brendan Duffy designou de “fontes deliberadas” e noutros casos “fontes inadvertidas” (cf. Duffy, 1997: 91). Esta vasta recolha fundamenta-se sobretudo na ideia que, como sustenta por exemplo António Carlos Gil, “para captar os processos de mudança, não basta, portanto, observar as pessoas ou interrogá-las acerca de seu comportamento. Nesse sentido é que as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais, etc.” (Gil, 1999: 166).

Como seria de esperar, daqui resultou um expressivo volume de informação que veio a ser analisado com recurso a uma análise de conteúdo. No essencial, ao operacionalizarmos a técnica da análise de conteúdo neste âmbito da nossa investigação, escolhemos tratar a informação contida nas fontes escritas documentais recolhidas, cruzando a variante da análise temática categorial, que nos permitiu a determinação da frequência simples de ocorrências no conteúdo transversal dos textos, com a variante da análise estrutural de co-ocorrência, que nos possibilitou examinar a associação de temas nas sequências da comunicação expressa pelas fontes escritas recolhidas. No que concerne à análise de conteúdo dos dados das entrevistas etnográficas não directivas escolhemos empreender uma aproximação ao procedimento

---

<sup>80</sup> Usámos aqui uma ideia de código definida segundo um cruzamento do entendimento que lhe é dado, por um lado, por Gloria Pérez Serrano: “uma abreviatura ou símbolo que aplicamos a umas frases ou parágrafos das respostas dadas a uma entrevista aberta, a notas de rodapé ou outras formas de registo da informação qualitativa” (Pérez Serrano, 1998b: 109), com o entendimento que lhe é dado por Claire-Jehanne Dubouloz: “um ponto de equilíbrio entre o concreto e o abstracto, ao qual será dado um nome, por vezes provisório, por vezes definitivo, e que constitui a primeira pedra da construção analítica” (Dubouloz: 2000: 308). Sendo, por seu turno, a nossa ideia genérica de codificação coincidente com a ideia proposta por António Carlos Gil, isto é: “o processo pelo qual os dados brutos são transformados em símbolos” (Gil, 1999: 170). Na aplicação do processo de codificação por nós realizada seguimos o geral do encadeamento processual sugerido por Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (cf. Ghiglione e Matalon, 1997: 187-194), procurando decompor em unidades de sentido, ou de significação, o conjunto geral das nossas notas extensivas. Estas unidades de sentido, que foram codificadas sempre à mão, foram compostas, por vezes, por uma palavra, ou um grupo de palavras, e por vezes, por uma frase, ou um grupo de frases.

<sup>81</sup> De acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen, as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo. O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan e Biklen, 1994: 150). Também Pamela Maykut e Richard Morehouse, afirmam a este respeito que “estas notas são variadamente referidas como um diário, um caderno de notas, ou como memos e abarcam os registos pessoais do investigador, percepções iniciais, palpites, palavras recorrentes ou frases, ideias, questões, pensamentos, preocupações e decisões feitas durante o processo de investigação” (Maykut e Morehouse, 1997: 68).

semi-indutivo sugerido por Christian Maroy (1997) constituído por três etapas processuais, em que a um trabalho inicial de imersão no material bruto para efectuar a sua redução se segue um trabalho posterior de codificação<sup>80</sup> e comparação sistemática para efectuar a sua organização, que dará, por fim, lugar ao trabalho de interpretação, numa sequência que sendo lógica, não é, porém, linear, permitindo o vaivém entre estas grandes componentes cognitivas do processo de análise (cf. Maroy, 1997: 124-154). Igual destino analítico seria dado às mais de quinhentas páginas de notas de campo<sup>81</sup> que produzimos durante um ano de trabalho de campo e pesquisa de terreno, tendo sido necessário, no registo diário<sup>82</sup> do que se obtinha através da nossa observação estruturada, elaborar, neste caso, uma pré-codificação que se revelou fundamental na construção posterior dos diversos memos e diagramas<sup>83</sup> que fizemos na nossa análise de conteúdo desta vastíssima informação assim reunida. É de referir que as nossas notas de campo, que no essencial consideramos pertencerem à esfera privada da investigação tal como os materiais do

---

<sup>82</sup> O nosso diário de campo foi manuscrito, e foi por nós escrito diária e sistematicamente (nele existindo infindáveis remissões a fichas temáticas, a fichas de leitura, e a um conjunto variadíssimo de tipo de anexos). Não obstante ter sido o nosso principal meio de registo utilizado, o diário de campo, beneficiou ainda de outros meios auxiliares de registo que criámos, tais como: um caderno de notas, alguns roteiros-registo comportamentais e grelhas variadas de observação de cenário, que em conjunto se transformaram, eles próprios, em anexos integrantes do diário de campo. É de referir aqui que a escrita diária do diário de campo tem tanto de fundamental, apesar do risco de excesso de informação, como de exigente, pressupondo um esforço real de trabalho ao investigador, que no nosso caso representou um acréscimo de cerca de duas horas todos os dias, após a saída do terreno.

<sup>83</sup> Tal como esclarece Dubouloz, “os memos e os diagramas são ajudas que acompanham a análise para colocar no papel os produtos preliminares das análises. Os memos são notas que se assemelham a comentários sobre os códigos e a sua definição. Estas definições podem ser teóricas ou operacionais. Os memos são os pedaços do puzzle que, uma vez retomados no fim do trajecto e colocados em conjunto, trazem uma clarificação importante para a construção da teoria. Os diagramas são representações gráficas que ajudam a compreender a relação entre os conceitos emergentes, podendo ser feitos no decorrer de toda a análise” (Dubouloz, 2000: 308). Na pré-codificação que realizamos optámos por anotar os códigos nas nossas próprias folhas de registo, como sugere António Carlos Gil (cf. Gil, 1999: 170).

procedimento das análises de conteúdo<sup>84</sup>, não constituem um *corpus* homogéneo, no sentido de terem sido sempre escritas com o mesmo tipo de preocupação<sup>85</sup>, mas reflectem a própria evolução que a estratégia<sup>86</sup> de recolha da informação empírica foi seguindo, até atingir o seu estado óptimo de saturação e nos permitir empreender as acções preparatórias, que também registámos<sup>87</sup>, da nossa saída do terreno, enquanto investigadoras.

---

<sup>84</sup> São diversos os entendimentos possíveis nesta matéria como sublinham Robert Emerson, Rachel Fretz e Linda Shaw: “os investigadores expressam divergências consideráveis (acerca do local e valor das notas de campo na análise etnográfica (...) devido a diferentes percepções do verdadeiro valor das notas de campo. Num extremo, alguns etnógrafos colocam as notas de campo no centro do projecto (...) no outro, os etnógrafos consideram as notas de campo como sendo marginais ou como actividade preliminar (...) estas diferenças aparentemente insignificantes e pragmáticas, em consideração à escrita e ao valor das notas de campo reflectem tensões recorrentes, dilemas e escolhas endémicas para toda a etnografia” (Emerson, Fretz e Shaw: 2001: 354-355). Nesta investigação educacional optámos por apenas convocar no texto, e em casos circunscritos à lógica da argumentação, alguns enxertos das nossas notas de campo, conscientes que “as notas de campo em textos acabados são inevitavelmente transformações de anteriores notas de campo no corpus original que o etnógrafo produziu no terreno” (*id.*, *ibid.*: 362). Ora, no caso da reprodução do ponto de vista dos actores locais, discurso que considerámos estar sempre mediado pela nossa percepção, definimos uma forma de referenciação do material recolhido que obedece à seguinte lógica: cada registo proveniente das entrevistas etnográficas livres foi designado como RO (Registo de Observação), que foi associado a um determinado actor local cuja identidade foi codificada (letra entre parêntesis) para assegurar o seu anonimato, e a que foi dado um número de ordem, relativo ao número do registo no diário de campo em que a intervenção figura, assim resulta uma referenciação deste tipo [RO (X) 2] ou deste tipo [RO (S16) X]. No caso das Reflexões Escritas (RE), que expressamente solicitámos a cada elemento da equipa técnica, a lógica de referenciação é semelhante: [RE (X) 2]. Por fim, no caso dos nossos Descritivos de Práticas (DP), em lugar do actor, consta a nossa referência relativa à Grelha de Observação usada, assim por exemplo: [DP (GO-T) 2] significa, que se alude a um descritivo de práticas registado na grelha de observação T, e a que foi dado um número de ordem correspondente ao posicionamento registado no diário de campo. Apesar de discutível, optámos no terreno, desde o início, por não assumir compromissos de anonimato institucional, na medida em que, por um lado, convocámos recorrentemente ao longo do texto tomadas de posição deste actor organizacional (ADL) e dos seus dois respectivos presidentes, que são já públicas na altura em que decorre o trabalho de campo; e por outro lado, tendo-se escolhido um contexto institucional único (um Centro RVCC de uma entidade promotora) com um leque de características especifi-

Tratar-se-ia, com efeito, de uma saída progressiva e ainda em curso na medida em que pressupõe, desde a nossa óptica, o interlaçar complexo de duas etapas, que se justificam quer por imperativos éticos e deontológicos quer por imperativos paradigmáticos e político-filosóficos. Assim, os nossos imperativos éticos e deontológicos ditaram o rigor comportamental de em nenhum momento se pretender, nem desejar, tomar a acção educativa e organizacional apenas como um contexto e um *locus* da investigação e, consequen-

---

cas, esplanadas mais à frente no texto desta Monografia, seria absolutamente evidente, numa altura em que a Rede de Centros de RVCC no Algarve era constituída apenas por três Centros, e sendo apenas um pertencente a uma ADL, que se tratava do Centro de RVCC da Serra do Caldeirão. Não obstante poder ser vista como polémica, entendemos que esta opção, que salvaguarda as identidades dos actores locais mas não do actor institucional, respeita todos os pressupostos éticos e deontológicos que considerámos, por exemplo com Maurice Punch, serem imprescindíveis (cf. Punch, 1994: 92-95).

<sup>85</sup> A este respeito, Henri Peretz afirma que “o conteúdo da percepção selectiva do que acontece sob os olhos do observador vai encontrar a sua expressão no estilo dos apontamentos de observação. A redacção destes visa transformar o fluxo das informações fugidias, que perpassam pelos sentidos e pelo espírito do observador, em dados sólidos, já razoavelmente organizados e consultáveis, que poderão ser reproduzidos e tratados enquanto escreve o relatório final (...) dois princípios simples devem guiar o observador-redactor: o conteúdo dos seus apontamentos implicará bem depressa escolhas intelectuais que orientem a sua pesquisa; durante todo o tempo em que observe, impor-se-lhe-á um incessante vaivém entre as notas já escritas e o que perceberá em cada regresso ao terreno” (Peretz, 2000: 115-116). No caso desta investigação, e estando de acordo com Elisio Estanque quando sustenta que “a escrita é uma tradução e uma interpretação mais do que uma transcrição” (Estanque, 1997: 15) produzimos diversas categorias de notas de campo, que foram claramente distinguidas no momento da sua anotação, designadamente: notas de tipo descritivo; notas de tipo teórico-conceptual; notas de tipo metodológico-processual; notas de tipo político-filosófico, e notas hiper-subjectivas acerca de impressões e estados de espírito acompanhadas de afirmações pessoais e questionamentos múltiplos. Deliberadamente nunca utilizámos gravadores de som e máquinas fotográficas, de filmar ou de vídeo.

<sup>86</sup> Todo o processo etnográfico de entrar, estar e sair do terreno requer uma estratégia bem ponderada. A este propósito, por exemplo Telmo Caria afirma que “não basta estar espontaneamente e à-vontade no trabalho de campo, ainda que se descrevam as condutas sociais e se viva com as pessoas, para que se produza uma estratégia etnográfica de investigação. É necessário saber estar no campo para poder operar intelectualmente com conexões, delimitações, selecções e abstracções sobre a realidade social, indo mais além do que é imediatamente e empiricamente visível e audível” (Caria, 2000: 42).

temente, os respectivos actores educativos locais apenas enquanto objectos úteis à pesquisa, pelo que procurámos no decurso do trabalho de campo retribuir, na medida do possível, sendo prestáveis e úteis sempre que se justificasse ou fosse solicitado. Para além disso, considerámos ainda ser, em geral, profundamente incorrecto terminar repentinamente um processo etnográfico no qual, neste caso particular, imergimos e criámos uma constância prolongada e uma relação empática com os actores locais a quem se conquistou um grau de confiança que nos merece absoluto reconhecimento e retribuição. Similarmente, os nossos imperativos paradigmáticos e político-filosóficos ditaram que se procedesse à incontornável retirada do terreno, enquanto investigadoras, no sentido de criar as condições processuais para a necessária distanciação analítica imprescindível para os nossos objectivos de produzir uma análise escrita interpretativa e crítica. Não obstante, esta retirada não significa para nós um ponto final no terreno, mas, ao invés, um ponto e vírgula, pois face ao cariz do nosso próprio posicionamento e discurso político-pedagógico de comprometimento com uma causa emancipatória para a acção educativa neste sector, haverá sempre que regressar ao terreno<sup>88</sup>, primeiro, para apresentar e problematizar com os actores locais o próprio resultado da nossa acção investigacional, e, seguidamente, para discutir e debater as possíveis formas de acção<sup>89</sup>, presente e futura, derivadas da análise etnográfica e crítica por nós empreendida, que ao interrogar as convicções<sup>90</sup> que fundamentam as práticas educacionais correntes a partir de uma reflexão

---

<sup>87</sup> Numa certa medida, na escrita do nosso diário de campo procurámos accionar o que Telmo Caria (2000) chamou de “epistemologia pragmática”, permitindo-nos esta opção ajudar a enfrentar os dilemas da prática efectiva de investigar etnograficamente. Na sua efectivação procurámos seguir um estilo próximo da ideia de “realismo analítico” de que nos falam David Altheide e John Johnson, “o realismo analítico é uma abordagem à análise dos dados qualitativos e à escrita. É fundada na visão de que o mundo social é um mundo interpretado. É interpretado pelo investigador qualitativo. É baseado no valor da tentativa de representar justamente e aproximadamente os mundos sociais e o fenómeno estudado. O realismo analítico rejeita a dicotomia do realismo/idealismo (...) a ética etnográfica convoca os etnógrafos a consubstanciar as suas interpretações e descobertas através da explicitação reflexiva deles próprios e dos processos da sua investigação” (Altheide e Johnson, 1994: 489).

dialógica com pressupostos humanistas, abre novos campos de possibilidades que julgamos ser urgente convocar para o debate.

Posto isto, estão assim explanadas as diacríticas do racional paradigmático desta investigação educacional, nos seus principais aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. No essencial, a focalização numa perspectiva crítica e humanista que, como argumenta Licínio Lima (1995b), em educação de adultos se rege pela ideia de desarticular a investigação e a acção para a re-articular, só se tornou possível porque assumimos como ponto de partida a existência de uma estreita ligação entre os conceitos de política e de poder. Desde aqui, como afirma António Teodoro, “o que se tem sempre presente é um complexo e heterogéneo conjunto de elementos, pelo que importa tanto conhecer as prescrições e orientações como os compromissos, as descontinuidades ou as omissões” (Teodoro, 2003a: 15), o que, quanto a nós, justifica as opções realizadas e a nossa lógica de base. Por fim gostaríamos de sublinhar que o próprio processo de escrita, que estas páginas materializam, é sobretudo um testemunho parcial de uma longa jornada intelectual

---

<sup>88</sup> Estamos, em geral, de acordo com Michael Quinn Patton quando defende que “o avaliador-observador deve preocupar-se com a informação de feedback. O propósito da avaliação não é apenas publicar uma investigação académica sobre a vida do observado. O propósito do programa de avaliação é fazer a diferença na tomada de decisões e acções programáticas. Portanto, quando o trabalho de campo chega ao fim o avaliador-observador deve começar a considerar como e a quem será dada informação de feedback, e de que tipo deverá ser a natureza desta” (Patton, 1987: 102).

<sup>89</sup> Neste aspecto, concordamos plenamente com Michelle Fine e Lois Weis quando sustentam que “os investigadores não podem mais dar-se ao luxo de reunir informação acerca de comunidades sem que essa informação seja benéfica para as mesmas na luta pela justiça, participação e representação. Se bem que tais colaborações não são de todo fáceis, são essenciais se a investigação social tiver o propósito de servir o bem público” (Fine e Weis, 1998: 32).

<sup>90</sup> Também nos parece, tal como defende Charles Hadji, que “a ciência não pode nem prescrever uma prática, nem mesmo identificá-la a posteriori como ‘boa’. Mas pode interrogar as convicções que fundamentam essas práticas submetendo-as à prova dos factos, no quadro de uma abordagem que implique um dispositivo restrito de recolha dos dados. Sobre este ponto de vista, a ciência tem uma ‘função social’ determinante que é a de provar as convicções que fundamentam os modelos praxeológicos” (Hadji, 2001: 47).

de descoberta e de diálogo, em que nos fomos também transformando quer como investigadoras, quer como educadoras, quer, ainda, como cidadãos. Com efeito, o caminho que encetámos, haverá aqui que reconhecer, conduziu-nos a um novo estado de inquietação político-filosófica, pois mais do que respostas lográmos obter, especialmente, um novo leque de interrogações, e uma nova conscientização do carácter de mutação por que o sector da educação de adultos actual está a passar, sendo a ideia de “optimismo trágico”<sup>91</sup> conceptualizada por Boaventura Sousa Santos (2000), a que, de momento, melhor caracteriza a nossa actual postura como cientistas sociais.

---

<sup>91</sup> Nos termos de Boaventura de Sousa Santos, o optimismo trágico é “a característica central da subjectividade do cientista preocupado em transformar a ciência num novo senso comum, menos mistificador e mais emancipatório” (Sousa Santos, 2000: 210), estando-lhe associada uma subjectividade inconformista, e sobretudo capaz de indignação, que encara como desafio a vontade esperançosa de contribuir para a transformação social temperada com a necessária espera que esses processos, através da esfera de acção da educação, forçosamente pressupõem. Trata-se, no entanto, de uma dicotomia espera/esperança, em que “recuperar a esperança significa, neste contexto, alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais activa e mais ambígua. A utopia é, assim, o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral mas no exacto lugar e tempo em que se encontra. A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia por um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares excepto naqueles em que ocorreram efectivamente” (Sousa Santos, 1999b: 213).

## **PARTE II**

### **A NOVA OFERTA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA) EM PORTUGAL: ESTUDO ETNOGRÁFICO CRÍTICO DA IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC)**

## ***1. Diferente entre Iguais: Uma Associação de Desenvolvimento Local no Algarve como Entidade Promotora de RVCC***

O caminho metodológico desenvolvido, tal como foi explicitado na primeira parte deste livro de cariz monográfico, conduziu-nos, à luz do nosso quadro teórico de índole crítico, à escolha preferencial de uma associação cívica de desenvolvimento local como entidade promotora de RVCC, tendo-se optado assim, desde logo, para o nosso estudo de caso, no âmbito do panorama da rede nacional de Centros<sup>92</sup>, pelo Centro RVCC implementado, em 2003, precisamente por uma organização deste tipo, para o efeito, situada no Algarve<sup>93</sup>. Desta forma, e para além dos pressupostos político-filosóficos que nos movem, outros dois motivos adjacentes pautaram esta escolha: num primeiro nível analítico mais geral, tratou-se também de levar em linha de conta a importância, já por nós constatada na vasta literatura analisada, que o movimento associativo sempre teve para o campo amplo da educação de adultos; sendo que, num segundo nível analítico, mais específico, esta associação de desenvolvimento local (ADL), em particular, revelar-se-ia significativa dadas as suas características no plano da acção pública já desenvolvida; dado o envolvimento, mantido directamente desde a sua fundação, por parte de um actor-chave no contexto das políticas

---

<sup>92</sup> Um panorama composto por 56 entidades promotoras, de tipo diverso (tais como: Centros de Formação Profissional; Associações Empresariais, Industriais ou Comerciais; Escolas Básicas, Secundárias ou Profissionais; etc.), que à data do início da presente investigação constituíam a rede nacional de Centros RVCC já criada e em funcionamento.

<sup>93</sup> A Rede Nacional compreendia à data três Centros RVCC na região do Algarve, que apresentavam como entidades promotoras designadamente: O Centro de Formação Profissional de Faro; a Escola de Hotelaria e Turismo do Algarve; e a Associação *In Loco*.

nacionais para o sector; e dadas as nossas preocupações de fundo, a que já nos referimos, e que pressupunham a escolha de uma organização da sociedade civil, nascida da iniciativa popular e cívica, com um historial relevante para a hipótese da existência de possíveis desarticulações estratégicas meso-políticas face às orientações nacionais e supranacionais vigentes, no quadro do actual partenariado de governação subnacional entre cada uma das entidades promotoras da rede de Centros RVCC e o Estado, que ao redefinir-se criou uma nova ordem educacional na governação pluriescalar hodierna deste sector, tendencialmente mais próxima do padrão neoliberal do que do padrão humanista de governação educacional, nos termos conceptualizados por Roger Dale (2005). Ora, sendo agora, por excelência, os actores institucionais os protagonistas mais celebrados no contexto deste novo paradigma das políticas públicas que promove activamente um emergente terceiro sector, tornou-se igualmente fundamental nesta investigação procurar compreender se, de que modo, e até que ponto, as alterações introduzidas, em contexto português, na relação, plena de especificidades, entre o Estado e a sociedade civil afectaram, ou não, a lógica de acção e intervenção educacional dos actores institucionais reconhecidamente mais críticos.

Ora, na medida em que as associações, independentemente da heterogeneidade do mundo associativo, são vistas, desde a perspectiva crítica em que nos situamos, como instrumentos privilegiados dos processos de democratização e desenvolvimento pessoal e social<sup>94</sup>, ou seja, enquanto actores colectivos capazes de despertar a consciência social e política dos cidadãos, emerge, pois, igualmente daqui a justificação da pertinência da sua consideração analítica no âmbito das escolhas efectuadas nesta investigação. Isto porque, se por um lado, a participação associativa pode contribuir claramente, ao nível da esfera educativa individual, como apontam, por exemplo, Norbeck (1983) ou Lima (1990; 1996b), para ampliar a cidadania democrática fomentan-

---

<sup>94</sup> Considera-se que os aspectos positivos do envolvimento associativo, desde que balizado por valores de cariz democrático, superam os aspectos contraditórios que, como nota Leite Viegas (2004), também existem frequentemente na vida interna quotidiana das práticas associativas.

do processos práticos de deliberação e intervenção cívica mais alargada, ao mesmo tempo que, ao nível da esfera pública, como afirma Leite Viegas, “as associações, núcleo fundamental da sociedade civil, transpõem para o espaço público os problemas vividos pelos indivíduos na esfera privada, reformulando-os em problemas sociais, que serão objecto de discussão pública alargada” (Leite Viegas, 2004: 36); há também a considerar, por outro lado, que ao nível da esfera institucional, quanto mais crítica, e regida por valores democráticos, for a actuação de uma associação mais se espera que a sua agenda programática traduza espaços próprios de suporte ao protesto, à resistência e à afirmação social e política de uma cidadania que seja democrática e, adoptando o sentido proposto por Sousa Santos (1999; 2000) face ao contexto político contemporâneo, vincadamente contra-hegemónica. São estes pressupostos de fundo<sup>95</sup> que guiariam a nossa busca de eventuais desarticulações estratégicas meso-políticas que, ao existirem no contexto da associação-promotora escolhida poderiam significar, por hipótese, a existência de um modo de apropriação contra-hegemónico das decisões político-administrativas centrais respeitantes ao sector da nova educação e formação de adultos, capaz de conferir especificidade distintiva ao processo de RVCC desenvolvido (eventualmente de forma mais emancipatória para os adultos-educandos e menos instrumental para os técnicos-educadores) num tal Centro RVCC, detentor, *a priori*, de um maior potencial de intervenção crítica e de democraticidade na participação.

---

<sup>95</sup> Trata-se, em boa medida, de convocar como ponto de partida as propostas teóricas em torno dos novos movimentos sociais, que alguns autores têm vindo a denominar como novos movimentos de protesto ou democracia de manifestação, e que de acordo com Mendes e Seixas, “alargam o campo da cidadania a direitos que poderíamos designar de quarta geração, por implicarem uma componente expressiva e de reconhecimento, no oscilar constante e imprevisível entre as aspirações e as emoções pessoais e práticas colectivas inovadoras, muitas vezes efémeras, outras de mais longa duração. E é de democracia que se trata, apesar das profundas mudanças históricas dos conteúdos deste significante, porque é da capacidade de vivermos juntos que estamos a falar, da necessidade de uma pertença para além do individualismo e aquém das tendências uniformizadoras da globalização hegemónica, extravasando ou contornando a noção clássica de Estado-nação. E isto porque o viver juntos implica necessariamente um controlo de quem detém o poder, num objectivo alargado e pleno de democracia participativa, assente no dialogismo e na presença em igualdade de todos os corpos e vozes” (Mendes e Seixas, 2005: 3).

Assim, não obstante a debilidade historicamente instalada no movimento associativo português no que se refere à sua capacidade reivindicativa face ao Estado (Rothes, 2003), há casos que se têm vindo a destacar, no panorama nacional da intervenção socioeducativa, por manifestarem uma linha de actuação coerentemente comprometida com a salvaguarda dos valores humanistas mais típicos da tradição crítica da educação de adultos (Canário, 2007). Ora, é neste contexto que se situa a associação de desenvolvimento local (ADL) que enquadra o Centro RVCC escolhido para estudo: o *Centro RVCC da Serra do Caldeirão*, promovido pela Associação 'In Loco' – *Intervenção, Formação, Estudos para o Desenvolvimento Local* e implementado no seu espaço-sede mais recente, situado em São Brás de Alportel, no Algarve, local em que decorreu, pois, o trabalho de campo desta investigação educacional (ver figura 3 e figura 4). Embora não constituindo a Associação *In Loco*<sup>96</sup>, propriamente dita, o objecto central da nossa investigação empírica de cariz etnográfico, impõe-se a sua apresentação e a descrição geral do seu percurso de intervenção comunitária, na medida em que algumas das hipóteses de trabalho principais já explicitadas, com que conduzimos a pesquisa, decorrem da possibilidade das suas características particulares, enquanto associação cívica e declaradamente crítica aos princípios neoliberais, se repercutirem na sua qualidade de entidade promotora, tornando-a, por hipótese, diferente entre iguais no panorama da promoção contratualizada da nova oferta pública de educação e formação de adultos, no que concerne especificamente ao reconhecimento dos adquiridos experienciais, o domínio por nós estudado. Posto isto, é uma breve incursão na história e génese desta associação, nas características do contexto geográfico particular do Algarve serrano em que está inserida, e nos pressupostos gerais do tipo de desenvolvimento local sustentável em que a sua intervenção tem estado implicada, que apresentaremos seguidamente, com o propósito de melhor enquadrar o estudo etnográfico realizado.

---

<sup>96</sup> Pode-se consultar o sítio electrónico desta Associação em: [www.in-loco.pt](http://www.in-loco.pt)

**Figura 3**  
**O Algarve, situado em relação ao território nacional**



**Figura 4**  
**São Brás de Alportel, situado em relação ao Algarve**



Na génese da Associação *In Loco*, estão vários factores alguns dos quais serão aqui referenciados, embora de forma sucinta, por nos parecerem, antes de mais, esclarecedores do tipo de especificidade e sentido crítico com que esta ADL é criada e desenvolvida inserindo-se no âmbito de uma conceptualização ampla e multifacetada do campo da educação de adultos. Antes de avançar, e reconhecendo aqui, a versatilidade da abordagem das histórias de vida para a investigação em ciências sociais, ainda que sem termos tido em nenhum momento a pretensão de fazer uso directo desta possibilidade metodológica no contexto desta investigação educacional, há que assumir, no entanto, a importância do papel que, mesmo assim, atribuímos, transversalmente, à actuação sócio-política de um actor-chave, que acaba por ser convocada em vários momentos distintos da nossa análise, tanto no âmbito concreto da reflexão acerca do panorama histórico português do que consideramos ser: a construção alomórfica do subsistema de educação de adultos nacional, que explicitamos noutra lugar (ver Barros, 2009a), como neste âmbito de governação subnacional, na medida em que ficaria também a dever-se a Alberto Melo, o actor-chave a que nos referimos e um informante privilegiado de fundo na nossa pesquisa<sup>97</sup>, quer a concepção quer a efectivação de toda a dinâmica de intervenção socioeducativa que viria a dar origem à Associação *In Loco*, o que confere desde logo a esta organização um *ethos* muito particular.

Ora, a intervenção política directa de Alberto Melo no sector da educação de adultos nacional foi formalmente iniciada aquando da sua passagem, em 1975, pela Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), época a partir da qual consolida, como refere em momentos diversos, a sua convicção acerca da urgência de des-

---

<sup>97</sup> A vigilância crítica de auto-reflexão epistemológica que adoptámos como constante de um percurso ainda modesto mas rigoroso de investigação, leva-nos a explicitar aqui que temos tido o privilégio de privar com Alberto Melo em diversos contextos da nossa própria praxis de intervenção comunitária, engajadamente desenvolvida desde 2001, numa perspectiva freiriana no campo da educação social e da educação de adultos, sobretudo na região do Algarve.

cobrir um modo inovador de participar na esfera pública nacional do sector, que possibilitasse o ensaio de “uma nova metodologia de educação que não fosse apenas uma forma de doutrinar a hegemonia de alguns sobre a maioria, nem um novo pilar de apoio do poder convencional e da sua cultura e ideologia dominantes” (Melo, s/d: 3), motivo pelo qual na sua “caminhada de empenhamento social” (*id.*, *ibid.*) nunca deixaria de explorar as possibilidades de intervenção na expansão deste sector a nível nacional<sup>98</sup>. Assim, em 1984 nasce o seu Plano de Acção para o Desenvolvimento Integrado (PADI)<sup>99</sup>, que se transformaria a breve trecho no Projecto RADIAL – Rede de Apoio ao Desenvolvimento Integrado do Algarve<sup>100</sup>.

Na medida em que o Projecto RADIAL espelha o pioneirismo da base político-filosófica com o qual as acções desenvolvidas entre 1985 e 1988 possibilitariam transformar um conjunto de iniciativas de desenvolvimento local, realizadas no interior algarvio, num processo educativo das comunidades, suficientemente sólido para mobilizar alguns dos agentes envolvidos no sentido de criar

---

<sup>98</sup> Não obstante ter vivido e trabalhado quase ininterruptamente no estrangeiro até meados da década de oitenta, data a partir da qual se fixa no Sul de Portugal, encetando um percurso paralelo à administração pública em que se decide por entrar no “laboratório da acção social”, isto é, por se tornar “um praticante, directamente envolvido num processo que deveria, de algum modo e em algum lugar, tocar, embora numa escala microscópica, alguns dos problemas fulcrais que enfrentava a sociedade contemporânea”, sobretudo numa altura em que sentia que “o mundo da política estava a retroceder rapidamente e a assumir um papel cada vez mais subserviente sob a égide do poder económico e financeiro” (cf. Melo, s/d: 4).

<sup>99</sup> Este Plano nasce de um Projecto prévio, de desenvolvimento comunitário participativo concebido para a região centro-oeste de Portugal, intitulado Projecto Verde-Azul. Por motivos que não cabe aqui explicitar e por outras circunstâncias da trajectória de vida de Alberto Melo, a base daquele projecto é retomada aquando da sua fixação na região do Algarve, para onde viria como membro da comissão instaladora da Escola Superior de Educação de Faro, numa fase de regresso definitivo a Portugal.

<sup>100</sup> O projecto RADIAL teve início em Outubro de 1985, vigorando até Junho de 1995. Do manancial de conhecimentos daqui resultante nasceria sob a égide da Associação *In Loco*, em Julho de 1995, o Centro Radial – Centro de Recursos para o Desenvolvimento. Para este Centro seriam definidos quatro grandes eixos articulados de acção: suportes educativos e formativos; divulgação e intercâmbios; formação e animação; e apoio técnico.

um movimento associativo de base para viabilizar a continuidade da intervenção, torna-se imprescindível, a nosso ver, esboçar o essencial dos seus contornos, isto para contextualizar o próprio nascimento da Associação *In Loco*. Assim, resumidamente, o Projecto RADIAL foi uma iniciativa desencadeada por uma equipa reduzida de elementos que dispunha de um notável grau de autonomia no funcionamento e de um financiamento elevado concedido para uma primeira fase de três anos<sup>101</sup>. Este projecto de interacção comunitária que se baseia em princípios gerais humanistas aparece motivado, de acordo com Alberto Melo, por três causas principais: em primeiro lugar, a constatação de uma profunda assimetria entre as condições de vida no interior serrano, sobretudo na serra do caldeirão e no litoral algarvio, um facto que sendo atribuído à “expansão à escala planetária de um modelo dominante de acumulação de capital e de concentração de investimentos subordinado exclusivamente ao princípio da maximização do lucro, da rendibilidade” (Melo, 2001b: 116), fomenta a procura de “uma alternativa ao modelo dominante de crescimento que apostasse na participação das populações locais na procura de soluções para os problemas com que se debatem” (Lima e Guerreiro, 1992: 2); isto porque, e em segundo lugar, há a convicção de que “a resistência a tal modelo, destruidor de valores para nós e muitos outros essenciais, não pode-

---

<sup>101</sup> A equipa sediada na recém criada Escola Superior de Educação (ESE) de Faro, consegue estabelecer um protocolo entre o Instituto Politécnico de Faro, que alberga a ESE, e a Fundação Bernard Van Leer. O financiamento desta fundação, criada em 1949 na Suíça e desde 1971 com sede em Haia na Holanda, seria decisivo para o Projecto Radial sobretudo porque como enfatiza Alberto Melo a este respeito “esta foi sem dúvida uma situação única em toda a minha experiência de ‘corredor de fundos’, quando o montante que eu tinha inicialmente pedido foi, por decisão dos financiadores, multiplicado por 10” (Melo, s/d: 9). Sendo assim, não obstante a necessidade que houve de reorganizar o Plano inicial de modo a dar prioridade ao sector específico do apoio à primeira infância (a área privilegiada pela Fundação). Acerca desta Fundação de origem holandesa destacamos aqui a sua missão: “desenvolver e apoiar programas que criem uma mudança positiva significativa para crianças até aos oito anos em circunstâncias sociais e económicas desfavoráveis”; bem como a sua visão: “um mundo onde, apesar de tais circunstâncias, as crianças alcançam o seu potencial máximo”. Mais informação acerca desta Fundação pode ser obtida no seu sítio electrónico em [www.bernardvanleer.org](http://www.bernardvanleer.org).

ria de modo algum resumir-se a inserir, por via tecnocrática, esse território no processo de expansão em curso” (Melo, 2001b: 116); e em terceiro lugar, pela consciência de que “um espaço de intervenção cívica assim criado se tornaria, a breve trecho, numa ‘escola de cidadãos’ capazes de analisar rigorosamente a sua situação pessoal e a sua sociedade” (*id., ibid.*).

Ora, do ponto de vista da caracterização do território em causa, a serra do caldeirão, haverá que recordar que se trata de uma zona rural inserida numa das regiões mais pobres de Portugal continental<sup>102</sup>. Sendo significativo observar que a partir das décadas de oitenta e noventa, a economia portuguesa apresenta mudanças consideráveis, que se repercutem de forma particularmente negativa nas zonas rurais do nordeste algarvio, e que no essencial José Reis sintetiza sublinhando que “as continuidades e interdependências que antes ligavam práticas sociais e económicas muito diversas estão hoje postas em causa, razão pela qual a sociedade caminha para processos de exclusão mais profundos e para a dependência mais acentuada de mecanismos de intervenção pública” (Reis, 1996b: 36). Com efeito, a serra do caldeirão<sup>103</sup> pode ser esboçada a traços gerais como uma “zona rural genuína”<sup>104</sup> (cf. Melo, 1994: 138) em risco crescente de desertificação humana e ecológica, profundamente marcada pelo envelhecimento da população e por um tecido económico fragilizado, quer pelo isolamento geográfico quer pelo processo de marginalização face aos centros de decisão política.

---

<sup>102</sup> Erasmie, Lima e Pereira no seu estudo sobre educação de adultos e desenvolvimento comunitário conduzido em áreas agrícolas no norte interior do país, identificam, por um lado, a existência em Portugal de duas regiões particularmente pobres: “uma região inclui os distritos de Bragança, Vila Real, Viseu e Guarda (...) a outra é a planície Alentejana com os distritos de Castelo Branco, Portalegre, Évora, Beja e o distrito de Faro a sudeste” (Erasmie, Lima e Pereira, 1984: 17), e ressaltam, por outro lado, a relevância da relação entre literacia e desenvolvimento afirmando a este propósito “áreas com a maior percentagem de analfabetismo também têm a maior taxa de mortalidade infantil, fracas infra-estruturas e a menor esperança média de vida” (*id., ibid.*).

<sup>103</sup> A serra do caldeirão estende-se por sete concelhos algarvios (Silves, Loulé, São Brás de Alportel, Tavira, Alcoutim, Castro Marim e Vila Real de Santo António) e três concelhos do Baixo Alentejo (Ourique, Almodôvar e Mértola).

Geograficamente, o Algarve, com os seus 16 Concelhos, está dividido em três grandes zonas: o litoral, que corresponde à zona meridional de praias, dominado pela expansão do turismo de massas, populacionalmente denso e urbanisticamente desordenado; o barrocal, que é a zona intermédia entre o litoral e a serra, caracterizado por terrenos calcários ocupados por pomares de sequeiro, porém crescentemente abandonados; e a serra, que coincide com a zona setentrional, do interior rural, “onde muitas vezes não existe rede de esgotos, distribuição de água e energia eléctrica. Onde parte do comércio ainda tem características ambulantes e as vias de comunicação e rede de transportes são deficientes (...) onde as actividades principais são a agricultura, a pecuária, a pastorícia e produtos derivados” (Lima e Guerreiro, 1992: 1). Assim, se atendermos a esta especificidade geográfica de um território com 4 989 km quadrados, dos 91 906 da área total de Portugal, que apresenta uma população de 395 218 residentes, dos 10 356 117 a nível nacional, e que apresenta uma densidade populacional de 79 habitantes por km quadrado, valor inferior à do país onde é de 112 habitantes por km quadrado, não obstante o aumento da densidade populacional na década de noventa ser superior ao que aconteceu no país em 10,8 pontos percentuais, o que se justifica tanto pela dinâmica exercida pelo sector turístico como pela imigração (cf. INE, 2002b), não surpreenderá então que o Algarve seja, desde logo, matizado por um acentuado desequilíbrio intra-regional, que extravasa a mera estrutura territorial para se traduzir também em variáveis e indicadores sócio-económicos e culturais.

---

<sup>104</sup> Alberto Melo qualifica como zonas rurais genuínas ou ilhas de irracionalidade as zonas rurais tradicionais que “conseguiram sobreviver ao holocausto rural provocado pela agricultura industrial de alta produtividade (e altos custos), e que enfrentam hoje o risco de extinção – com todos os graves efeitos de natureza pessoal, social, económica, cultural e ecológica que daí resultariam” (Melo, 1994: 138), sublinhando que, desde uma determinada perspectiva que também subscrevemos, estas zonas se encontram numa “posição de desafio (e até de promessa), como bastiões de resistência contra a tendência corrente de massificação, de normalização e de uni-dimensionalidade; e também como laboratórios virtuais de experiências alternativas, de natureza social e económica, capazes de associar todas as dimensões humanas e sociais do desenvolvimento” (*id.*, *ibid.*).

Politicamente, o Algarve apresenta-se, numa leitura sócio-histórica, como o acumular de um processo de dupla periferização que aumenta a sua marginalidade face aos centros de decisão política: primeiro, em relação ao contexto nacional, onde nunca terá sequer exercido influência política, nem na Monarquia nem na República, apesar da sua importância estratégica face ao atlântico, podendo para tal ter contribuído, de acordo com Canelas (1996), a sua composição social, de certo modo ambígua, e na qual é desde cedo notória uma maior influência da cultura árabe e judia face ao restante território nacional; e segundo, em relação ao contexto europeu e mundial, no âmbito do qual o seu isolamento como região periférica de um país semiperiférico se faz sentir de forma ainda mais visível no processo pluriescalar da elaboração de políticas públicas e de tomada de decisão económico-financeira, onde a sua real capacidade de intervenção é diminuta. A ilustrar esta afirmação temos o caso paradigmático da evolução do Algarve turístico, que no actual contexto de globalização se encontra, segundo Figueira (1999), fundamentalmente nas mãos dos grandes grupos multinacionais afectos ao sector, o que levanta desde logo importantes questões de sustentabilidade para uma economia regional em que a importância do sector terciário na estrutura do emprego não tem parado de crescer, sendo de 47,8 % em 1981 e de 69,2 % em 2001 (cf. INE, 1982; 2002c), isto principalmente na medida em que desde o início da implantação regional de um modelo turístico de massas, possível pela inauguração do aeroporto de Faro, em 1965, se tem caminhado no sentido da mono-especialização económica que faz depender largamente do turismo a produção de riqueza. Ora, não só a liberalização do transporte aéreo e das rotas aéreas implica que quem determina o fluxo turístico para o Algarve são sobretudo as empresas dominantes na economia global, como significa, também, que a margem principal dos benefícios da actividade desenvolvida são repartidos entre os accionistas dos grupos empresariais envolvidos na actividade turística de massas, com pouco ganho real para as populações regionais (cf. Figueira, 1999: 1000), não obstante a representação dos próprios algarvios acerca do fenómeno turístico ser genericamente positiva, como sustenta Manuela Neto (1999).

Das características geográficas e político-económicas da região do Algarve derivam, pois, importantes assimetrias sócio-demográficas entre as zonas do litoral, do barrocal e da serra, sobretudo entre a primeira e a última, que tendo naturalmente especificidades não deixam, porém, de reflectir as tendências gerais cada vez mais presentes no interior português, em que se verifica, de acordo com José Reis, “um acentuado processo de desertificação de certos espaços, em consequência da litoralização da população” (Reis, 1996b: 44), o que é especialmente preocupante também na medida em que “abaixo de certos limites de população (...) qualquer lógica de desenvolvimento local fica posta em causa” (*id.*, *ibid.*). Ora, se atendermos, por exemplo, ao índice de envelhecimento da região do Algarve, que é de 128 idosos por 100 jovens, vemos que, em 2001, o seu valor superou o valor nacional, que é de 102 idosos por 100 jovens, sendo expressivo que Alcoutim, situado no nordeste algarvio, registre o segundo maior índice de envelhecimento a nível nacional, sendo ali o seu valor expresso por uma relação de 467 idosos por 100 jovens. Com efeito, de um modo geral, e tal como em 1991, a proporção de idosos na região em 2001, que é de 18,6 %, seria superior ao valor do país, que é de 16,4 %. Tudo isto processando-se num quadro demográfico que, em 2001, apresentava uma taxa de natalidade de 12 nascimentos e 14 óbitos por mil habitantes, de entre os quais 4,9 são referentes à taxa de mortalidade infantil (cf. INE, 2002b; 2002c). Tendo em conta o público-alvo da nova oferta pública de EFA em contexto nacional interessará igualmente reter alguns dados estatísticos, agora no respeitante à estrutura da população activa regional em 2001, em que mais de metade, 52,7 %, tem uma idade compreendida entre os 25 e os 44 anos, sendo para ambos os sexos a faixa etária dos 25 aos 29 anos a mais numerosa, numa idade média da população activa da região a que corresponde o valor de 39,1 anos. Quanto ao emprego, haverá a observar que a taxa de actividade regional é de 48,7 %, a taxa de desemprego, em sentido lato, é de 6,2 %, e a taxa de emprego da população em idade activa é de 53,5 %, num quadro que denota uma grande influência do sector turístico sobre a empregabilidade regional traduzida por um valor de 39,3 % de trabalhadores empregados no ramo de actividade associado ao comércio, alojamento, transportes

e comunicações localizados no litoral. Por fim, no que concerne ao panorama educacional geral é de referir que a maioria da população residente na região, 54,1 %, não sabia ler nem escrever ou possuía apenas o 1º ciclo de ensino básico, correspondendo a taxa de analfabetismo, um importante indicador sócio-educativo, a um valor de 10,4 %, sendo esta mais incidente no sexo feminino, 11,6 %, do que no sexo masculino, 9,2 %, e sendo visivelmente mais expressiva nos concelhos interiores ou maioritariamente interiores do que nos concelhos do litoral, com Alcoutim a apresentar uma taxa de 29,4 %, a maior de toda a região (cf. INE, 2002b; 2002c; 2003).

Posto isto, interessa compreender que é dentro deste cenário regional e intra-regional com assimetrias sociais concretas<sup>105</sup> que estiveram inscritos os pressupostos que orientariam o plano da acção do Projecto RADIAL, que escolheria, como trampolim para desencadear no interior do Algarve um desenvolvimento local integrado, três linhas de actuação estruturantes: a animação infantil; a promoção sócio-económica assente na formação para o auto-emprego; e o apoio ao associativismo de base local. Sendo de destacar que cada uma destas linhas visava a ambição maior de “apoiar um processo que permita às populações locais conceber, organizar e controlar actividades que contribuam para o desenvolvimento da comunidade onde se inserem” (Lima e Guerreiro, 1992: 3), ou seja, o principal objectivo seria o de “fomentar o empoderamento das populações locais, não as transformando em meras receptoras de ‘prendas’ vindas do exterior” (Melo, s/d: 12). Assim, toda esta filosofia de intervenção comunitária partiria do pressuposto-chave de que “não há desenvolvimento sem educação” (Lima e Guerreiro,

---

<sup>105</sup> Neste particular Renes Ayala sublinha que “mais do que a diversidade dos distintos tipos de áreas, no meio rural pobre e deprimido é de considerar as suas carências no contexto da deterioração das actividades económicas e do próprio território, com diferentes consequências: falta de trabalho, grave e crescente subemprego, poucos e/ou inseguros salários, nível de vida habitualmente baixo, êxodo de jovens e saídas dos mais aptos, desarticulação e dissolução da vida social, dissipação da própria cultura, isolamento da população restante, que fica debilitada (média de idades em crescendo, baixa no nível de qualificações e de factores económicos disponíveis...) com redução subsequente da contratação, e das capacidades de inovação, etc.” (Renes Ayala, 1993: 94).

1992: 5), pelo que “nada pode ser feito sem a participação das populações e sem o seu envolvimento e, evidentemente, sem uma consciencialização das suas reais necessidades” (*id., ibid.*: 4). Todo o trabalho seria, pois, desencadeado numa postura teórico-pedagógica que adoptaria, como sublinha Alberto Melo enquanto director do Projecto RADIAL, “uma metodologia fundamentalmente participativa sobre as realidades quotidianas do meio rural, serrano, do sul do nosso país” (Melo, 1992: 1), e em que as populações locais “deverão ser cada vez mais participantes conscientes e activas num processo de que são também as principais beneficiárias” (*id., ibid.*). Até certa medida parece ter-se tratado, numa primeira fase, de começar por destacar o próprio valor educativo da participação, isto não obstante existir a consciência da necessidade de se distinguirem, como afirma Silva (1996), várias formas de participação, que implicam que se atenda no âmbito das metodologias de investigação-acção, não só às próprias capacidades das pessoas envolvidas, como principalmente ao seu grau de compromisso político e à sua percepção dos problemas em causa. Esta questão é particularmente importante e remete-nos, em simultâneo, para aquilo que se afigura ser o âmago das estratégias para o desenvolvimento local, fomentadas e disseminadas nalguns casos em Portugal, como mostrou Santos Silva (1990), a partir da década de oitenta<sup>106</sup>, e que se caracteriza,

---

<sup>106</sup> Num levantamento crítico das iniciativas sociais para o desenvolvimento ocorridas desde os anos oitenta em contexto nacional, Augusto Santos Silva elaborou uma tipologia em que distingue, primeiro, as modalidades de intervenção socioeducativa para o desenvolvimento desencadeadas por agentes estatais, segundo, das desencadeadas por agentes não-estatais ou pertencentes à designada sociedade civil. Assim, no primeiro caso, são identificados três tipos de situações: as acções no interior da rede pública de educação de adultos (por exemplo os Projectos afectos aos Programas Regionais Integrados da DGEE); os Projectos dirigidos a mulheres patrocinados por um serviço governamental (por exemplo os Projectos do Graal); e as Intervenções lideradas por técnicos de serviço social (por exemplo os Projectos ao abrigo de Programas Comunitários de Luta contra a Pobreza); Enquanto que, no segundo caso, são identificados dois tipos de situações: as Iniciativas dirigidas por Associações Culturais (sendo referidos casos em Santarém, Almada, etc.); e as Iniciativas lideradas pela cooperação entre Instituições de ensino superior e estruturas associativas (atendendo-se aqui com algum detalhe quer ao caso do Projecto VIANA, quer ao caso do Projecto RADIAL) (cf. Santos Silva, 1990: 69-89).

metodologicamente, pela ênfase colocada quer na ideia de endogeneidade, quer na ideia da participação e conscientização. Ora, se, por um lado, o carácter endógeno dos processos de desenvolvimento territorial implica, entre outros problemas fundamentais, que o impulso crucial inerente a uma vontade da população local para agir como o actor central do seu próprio desenvolvimento teria de nascer, de acordo com Vachon (2000), do interior da comunidade em causa, o que segundo Fragoso, significa que “as pessoas que habitam um determinado território deveriam possuir as suas próprias dinâmicas espontâneas de mudança, o que é manifestamente raro” (Fragoso, 2004: 123); por outro lado, se desde 1982 a aceitação do termo de investigação-acção participativa, anuída no décimo congresso mundial de sociologia ocorrido no México, passa a representar a base internacional de um tipo alternativo de intervenção comunitária, agora de cariz participativo, torna-se pertinente também compreender que “a palavra-chave para todos os tipos de investigação não tradicional é conscientização, que significa estar envolvido e agir em conjunto para melhorar as condições sociais. É assumida uma inter-relação entre acção e aprendizagem” (Erasmie, Lima e Pereira, 1984: 19). Assim sendo, é, quanto a nós, ilustrativo do tipo de estratégia educacional perfilhada, que a adopção de uma investigação-acção participativa pelo Projecto RADIAL se fizesse ambicionando o médio prazo, de modo a permitir a passagem de uma identidade cultural local de tipo defensivo para uma outra de tipo ofensivo, isto é, como esclarece Alberto Melo, ambicionando a superação decisiva de “uma identidade negativa, fruto do êxodo da população mais dinâmica e dos capitais, fruto da anomia cultural (...) e fruto ainda da aceitação acrítica do modelo cultural dominante” (Melo, 2000: 23), de modo a fazer emergir progressivamente “através de uma dinâmica de projecto e de uma cultura de solidariedade, de participação e de invenção” (*id., ibid.*), uma nova identidade cultural local ofensiva, na medida em que seja manifestamente capaz de “acrescentar à defesa do ambiente, das tradições, da agricultura familiar de pequena escala, dos artesãos, a criação de novas estruturas, o lançamento de novos eventos, o estabelecimento de redes, a indução de inovações e novas tecnologias nos modos de produção, nos produtos, etc.” (*id., ibid.*). Deste modo, o que ocorre

neste quadro concreto de acção, em que nunca deixa de ser colocada a ênfase na promoção do desenvolvimento local, é, primeiramente, o reconhecimento, já de si esclarecido, na intervenção suscitada pelo Projecto RADIAL na serra do caldeirão, que “dada a ruptura do tecido rural que se verificou em decénios recentes, o desenvolvimento endógeno (perdoe-se o paradoxo) exige um ‘empurrão’ decisivo vindo do exterior” (Melo, 1994: 141), o que fez sublinhar, desde o início da intervenção, a importância dada ao papel educativo e provisório das agências intermédias, num sentido também avocado por Canário, em que “a passagem de uma leitura ‘pela negativa’ a uma leitura ‘pela positiva’ representa o primeiro e indispensável passo para instituir um processo de desenvolvimento endógeno, baseado na optimização e recombinação dos recursos locais, em particular dos recursos humanos” (Canário, 2000: 66).

Trata-se de uma postura metodológica de vincado humanismo, em que se adopta um sentido alargado de desenvolvimento endógeno<sup>107</sup>, que, sendo a essência do Projecto RADIAL viria a ser igualmente a filosofia de base da actuação da Associação *In Loco*, que daqui deriva. No fundo, como sublinha Alberto Melo a este propósito, o objectivo das acções desencadeadas, primeiro, pelo Projecto RADIAL e, depois, por esta organização visaria principalmente: “criar situações educativas, contextos dinâmicos em que se insiram grupos significativos de pessoas (em número e em qualidade), em torno de problemáticas que afectam efectivamente a vida quotidiana; problemáticas que geram sempre oportunidades de desenvolvimento, nas áreas do cognitivo, do estético-afectivo, do físico-motor, das técnicas, da sociabilidade, etc.” (Melo, 2001b: 118-119). Por outras palavras, o quadro de acção assumido e parti-

---

<sup>107</sup> Neste particular, António Fragoso destaca a ideia de que “processos de desenvolvimento local verdadeiramente endógenos propiciam mudanças sociais e culturais que dotam as populações de condições para continuar a impulsionar as dinâmicas iniciadas. Ou seja, parte-se do princípio que haverá uma continuidade dos esforços realizados, de maneira que haja uma linha orientadora de futuro no trabalho efectuado, de tal forma que o padrão de mudanças na qualidade de vida das pessoas continue a surgir. Neste sentido, o carácter endógeno do desenvolvimento local confunde-se com a sua sustentabilidade” (Fragoso, 2004: 124).

lhado por estes agentes comunitários, nos seus discursos sobre as práticas, é o de um desenvolvimento educativo inscrito, desde o início, como nos foi dado a saber durante o período de trabalho de campo por elementos actuais da direcção da Associação *In Loco*, numa *perspectiva ecológica do desenvolvimento humano* [RO (P) 3].

A Associação *In Loco*<sup>108</sup> surge, portanto, num processo directo de capitalização de experiência que, como enfatiza Alberto Melo, fez com que “contrariamente a outras associações de desenvolvimento local em Portugal (que seriam mais tarde criadas, essencialmente a partir de 1991, e sob a égide das autoridades locais), a *In Loco* fosse uma iniciativa tomada por cidadãos individuais” (Melo, s/d: 19). Neste particular, e com base no que observámos no terreno, constatámos que esta organização incorpora, ainda hoje, um conceito de associação<sup>109</sup> próximo do que Leite Viegas (2004) sintetiza como sendo um grupo agregado de forma voluntária, partilhando práticas públicas de intervenção de um modo continuado, com vista a pugnar por causas ou interesses comuns. Para o caso, essas causas ou interesses são aqueles já expressos no âmbito dos seus próprios estatutos, em que os agentes, assim associados, se propõem trabalhar orientados por duas metas basilares, designadamente: “o desenvolvimento local entendido como processo de melhoria das condições culturais e materiais da vida das populações, através de iniciativas de base comunitária”; e “a plena valorização dos recursos humanos e materiais do interior serrano, em ligação com as populações locais e todas as instituições e personalidades interessadas” (cf. Estatutos). É neste quadro de acção que

---

<sup>108</sup> A Associação *In Loco* foi formalmente constituída, em 28 de Agosto de 1988, por iniciativa de alguns elementos do Projecto RADIAL.

<sup>109</sup> Como notam Lima e Sancho “a grande diversidade que caracteriza o associativismo e as formas de organização associativa tem, eventualmente, dificultado o seu estudo” (Lima e Sancho, 1994a: 76). Na medida em que a Associação *In Loco* não constitui o objecto do nosso estudo, mas apenas o seu contexto organizacional promotor, diríamos apenas, com base na tipologia de Norbeck (1983), que esta associação popular para o desenvolvimento se enquadra na categoria das associações, por contraposição às cooperativas, sindicatos ou grupos informais; e se aproxima mais do tipo de associação de educação popular por si contemplado.

são formulados, desde logo, vários desafios para a intervenção a realizar por esta associação, de entre os quais destacamos sobretudo três, pela sua pertinência para as nossas hipóteses de trabalho, nomeadamente: o desafio de “apostar num processo de educação permanente, gerador de uma cultura de desenvolvimento, de um projecto social e cultural”; o desafio de “procurar e ensaiar, pela prática, a existência de alternativas de organização sócio-económica, em contraponto ao modelo dominante de globalização, contribuindo para a revitalização de zonas rurais marginalizadas”; e o desafio de “construir uma Europa que resulte não só de acordos entre Estados e entre grandes empresas, mas também da interacção entre projectos culturais, sociais e económicos de nível local e regional” (*id., ibid.*). Estas linhas elucidam acerca do compromisso social e cívico da associação, na essência estruturado sobre dois factores primordiais: de um lado, a vontade de afirmar livremente a capacidade e o poder dos cidadãos interessados, e de outro lado, o desejo de garantir a total independência das iniciativas de desenvolvimento local promovidas. São dois factores que, como enfatiza Alberto Melo, tendo sido “muito fortes na constituição da *In Loco* (...) ainda são aplicados actualmente” (Melo, s/d: 19).

Ao nível do discurso público sobre a sua própria prática organizacional é, pois, neste cenário de fundo que a Associação *In Loco*<sup>110</sup> se assume “desde o início das suas actividades, como instrumento de um processo de acção-investigação-formação, numa abordagem de natureza fundamentalmente educativa” (Melo, 2003: 14), cuja visão é contribuir para “um mundo participado, solidário e sustentável” (cf. [www.in-loco.pt](http://www.in-loco.pt)). Ao entender o desenvolvimento de base local “como um processo de educação permanente e de

---

<sup>110</sup> A Associação *In Loco* foi criada como uma associação sem fins lucrativos, “composta de indivíduos, cidadãos preocupados com o desenvolvimento diferenciado que existe no mundo em geral e no interior algarvio em concreto” (Melo, s/d: 18). Do historial institucional desta Associação há a assinalar três datas importantes: 1991, o ano em que é reconhecida como Associação de Desenvolvimento pelo IEFP; 1998, o ano em que é acreditada como Entidade Formadora; e 2001, o ano em que passa a ser considerada Pessoa Colectiva de Utilidade Pública.

participação cívica e solidária, que procura satisfazer as necessidades do presente sem comprometer o futuro” (*id., ibid.*), ou seja, que é “antes de mais, uma vontade comum de melhorar o quotidiano (...) feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um melhor futuro” (Melo e Soares, 1994: 29), a *In Loco* abre caminho para um posicionamento que, dependendo da conjuntura, poderá estar “quer em harmonia quer em ruptura com a acção dos poderes públicos, desempenhando os agentes do desenvolvimento local, nuns casos, funções de ‘extensionistas’ e, noutros, de ‘resistentes’ ou inovadores” (Melo, 2000: 22). Trata-se, a nosso ver, de uma questão fulcral no contexto de transição paradigmática e societal em que vivemos actualmente, e no qual é tal como afirma Canário, “não é seguro que todos os que subscrevem a importância da educação para os processos de desenvolvimento partilhem pontos de vistas idênticos, ou sequer próximos” (Canário, 2000: 61). Ora, na medida em que nos encontramos num contexto geral em que predomina uma obsessão economicista e uma prioridade absoluta ao presente que tem sido bem sucedida a bloquear as agendas mais humanistas que visam um mundo melhor para todos<sup>111</sup>, ou seja, pelo facto de que vivemos num contexto hodierno em que domina uma “cultura de adolescência”, como lhe chama Alberto Melo, “que pode travar a evolução

---

<sup>111</sup> Estas agendas recusam subscrever a cultura de respostas hoje hegemónica, defendendo, ao invés, uma cultura de problemas que questione o instituído e proponha o alternativo. Neste sentido, predominam nesta perspectiva pontos de vista como o de Alberto Melo, que afirma “não precisamos e não sobreviveremos numa sociedade onde todas as formas de vida (incluindo a humana) são postas ao serviço da economia, em lugar de se considerar a economia como um meio, entre outros, para preservar, reforçar e enaltecer a vida e todas as suas variadas expressões” (Melo, 2006b: 9). Acredita-se, desde aqui, perspectiva em que também nos situámos, que se, pela educação, formos capazes de conscientizar no sentido de um questionamento crítico acerca dos fundamentos da ciência moderna, da sua relação com o progresso e com um modelo desenvolvimentista em que desenvolvimento quer dizer crescimento económico, então mais facilmente se criarão bolsas de esperança nas quais se defenda em conjunto que “em vez de um direito de desenvolvimento, deve de existir um direito universal de felicidade (...) o que realmente precisamos é de assegurarmos uma civilização sustentável, e não um ‘desenvolvimento sustentável’ que não é mais do que uma completa contradição de termos” (*id., ibid.*).

civilizacional e paralisar as tendências culturais e a criatividade social, ao apregoar o ‘fim da história’ e a instauração de um ‘estado de natureza’ imutável, inevitável e sem alternativas” (Melo, 2000: 19), a Associação *In Loco* destaca-se por argumentar a favor da importância que têm as políticas educativas integradas a nível local, e deste modo, constitui-se no âmbito específico desta investigação como um actor institucional que, a nível meso-sociológico, poderá então estar em condições favoráveis a um desempenho educacional, no sector da educação e formação de adultos, menos extensionista do paradigma da aprendizagem ao longo da vida e mais resistente, ou inovador, insistindo para tal, a nível micro-interventivo nos pressupostos pedagógicos, ou se se preferir andragógicos, e a nível macro-interventivo nos pressupostos político-filosóficos, do paradigma da educação permanente, fazendo, assim, jus ao seu lema institucional que visa “pensar globalmente para agir localmente” (cf. [www.in-loco.pt](http://www.in-loco.pt)).

A multidimensionalidade, a lógica qualitativa e a valorização do local que segundo Canário (2000) caracteriza a acção dos agentes sócioeducativos que, procurando pensar globalmente, agem localmente, é factor suficiente de partida para uma rejeição de determinismos e inevitabilidades no que concerne à esfera social, pelo que a acção organizada de cidadãos activos assim orientada, quando existe, representa um capital de experiência a convocar quando se procura “a viabilidade e a durabilidade dentro dos padrões vigentes nas sociedades modernas” (Melo, 2000: 21), reclamando em simultâneo que a economia, e sobretudo a finança, se renovem numa outra agenda que traduza “os resultados da expansão económica em benefício das pessoas” (Osório, 2005: 190). Ora, o modo como a educação de adultos se pode articular com intervenções integradas de desenvolvimento local em prol de uma tal agenda, não constitui, portanto, um factor estranho ao campo, sendo fácil identificar em contexto nacional diversos casos já estudados<sup>112</sup> que ensaiaram fórmulas criativas e críticas de articulação<sup>113</sup>. No caso específico da Associação *In Loco*, torna-se possível assinalar três fases com predomínio de distintas fórmulas de articulação, decorridas que estão duas décadas da sua actividade no

âmbito da intervenção socioeducativa no sector da educação e formação de adultos. Assim, diacronicamente: a primeira fase ocorre entre 1985/88 e 1991; a segunda fase compreende o período entre 1992 e 2000; enquanto que a terceira fase é a que se desenrola desde então. Sem termos a pretensão de mapear exaustivamente as ocorrências de cada fase, assinalaremos, no entanto, algumas das principais actividades, projectos e lógicas de intervenção que as caracterizam e distinguem entre si, de forma a melhor compreendermos o momento actual na vida desta organização, que desde 2003 alberga o Centro RVCC da Serra do Caldeirão.

Durante a primeira fase, com duração de seis anos<sup>114</sup>, decorreram, maioritariamente, um conjunto de actividades de educação e formação de adultos que Alberto Melo designou “acções para o empreendimento” (cf. Melo, 2003), isto na medida em que foram desencadeadas com a missão central de promover um desenvolvimento sustentável e uma cidadania activa através de empreendedorismo local na região da serra do caldeirão. Assim, foram realizados sete cursos de formação profissional<sup>115</sup>, tendo sobretudo em vista a criação de alguns auto-empregos bem como o arranque de uma nova dinâmica de revitalização económica local assente em pequenas unidades produtivas (cf. Melo e Soares, 1994). Estes cursos

---

<sup>112</sup> Não obstante a certeza de que existiram, e certamente existem ainda, a intervir no sector casos não estudados de “pequenas organizações invisíveis, de projectos escondidos pelo país fora, sem qualquer visibilidade e vivendo frequentemente, na marginalidade e em situação de muita dependência e precariedade, sob a pressão constante de obstáculos de vária ordem, sobretudo financeiros, mas não só” (Associação O Direito de Aprender, 2007: 88).

<sup>113</sup> Podem-se mencionar, apenas a título ilustrativo, o caso do Projecto VIANA (1983-1988) no norte do país (cf. Lima, 1990); ou do Projecto de FAREGINHAS (1980-1982) no centro do país (cf. Canário, 2000); ou do Projecto RADIAL (1985-1995) no sul do país (cf. Melo, 1992).

<sup>114</sup> Para o caso inclui-se o primeiro triénio do Projecto RADIAL, como vimos o projecto-mãe da Associação *In Loco*.

<sup>115</sup> Os cursos efectuados, entre 1987 e 1991, foram: tecelagem manual; bordados e bonecos de juta; confecção e modelagem; doçaria tradicional; brinquedos e jogos de madeira; malhas e técnicas associadas; e produção, apanha e transformação de plantas medicinais e aromáticas.

foram frequentados principalmente por mulheres (Soares, 1993), e pretenderam ser também “espaços de reflexão e de tomada de decisões em colectivo, projectos voltados para o futuro e ainda um meio de transformar cada participante em agente de desenvolvimento no interior da sua comunidade” (Melo, 2003: 11). A estruturação destes cursos assentaria num colectivo a que se designou gabinete técnico<sup>116</sup>, e que era constituído por vários formadores externos<sup>117</sup>, um supervisor de formação<sup>118</sup> e um monitor local<sup>119</sup>. Devido ao facto de cada um destes cursos ter sido organizado em função do projecto concreto de transformar o grupo de participantes em unidades produtivas, toda a formação foi concebida segundo uma metodologia de projecto, que constituiria neste período a fórmula segundo a qual a educação de adultos veio a ser articulada com intervenções integradas de desenvolvimento local. Neste contexto organizacional considera-se, basicamente, que a metodologia de projecto conduz, na prática, a uma pedagogia da situação, na medida em que, como

---

<sup>116</sup> Como assegura Melo, acerca do funcionamento deste gabinete técnico, o mesmo “reúne regularmente (de preferência mensalmente) todos os agentes, permitindo a definição conjunta e recorrente de um projecto de educação e formação e um enquadramento constante e participado da sua realização (...) é a instância que procura assegurar a formação como processo integrado e integrador de uma aprendizagem pessoal e de grupo” (Melo, 2003: 11-12).

<sup>117</sup> A este respeito Melo enfatiza que “os formadores externos, representantes da ‘modernidade’, não podem transmitir a sua ‘matéria’ como o fariam em qualquer outro lugar (numa escola secundária, por exemplo), nem limitar-se a vertê-la numa versão esquemática e simplista, procurando furtar-se às inevitáveis dificuldades de aprendizagem de participantes com baixo nível de escolarização e há muito afastados dos estabelecimentos de ensino. Veículos de uma cultura exterior cabe-lhes garantir as condições da sua assimilação real, como meio de valorização pessoal, como componente de formação profissional, como elemento de um projecto de criação empresarial, como factor de renovação cultural” (Melo, 2003: 11).

<sup>118</sup> De acordo com Melo, “é ao supervisor que cabe, através de um trabalho de coordenação e de animação permanente, transformar este processo num processo vivo, mobilizador e viável” (Melo, 2003: 12).

<sup>119</sup> O monitor local, como esclarece Melo, é “o formador que acompanha pessoalmente o grupo durante todo o curso. Pertencendo sempre que possível à própria comunidade, contribui com os seus saber e saber-fazer tradicionais. É o monitor que no dia-a-dia ajuda a ultrapassar conflitos e a resolver problemas técnicos e que enquadra as actividades práticas que facilitam a apropriação pessoal dos conhecimentos fornecidos pelos outros formadores” (Melo, 2003: 11).

afirma Priscila Soares, “na nossa ideia de metodologia de projecto coexistem os seguintes aspectos: existência de um problema concreto a que é necessário dar resposta; criação de um espaço de comunicação; desenvolvimento de um processo de investigação-ação; necessidade de assegurar um carácter integrado e integrador à acção” (Soares, 2001: 38). Com estes pressupostos, não só os conteúdos da formação <sup>120</sup> procurariam fornecer aos educandos um conhecimento alargado, que constituísse para os mesmos uma experiência significativa, como os próprios espaços e tempos da formação seriam muito variados. De referir ainda que para assegurar a assimilação e integração das várias aprendizagens seria criado um instrumento de formação e registo, o dossier de formação, que representa “a criação de uma memória, capaz de reconstituir o processo e o percurso efectuados. Cada participante organiza o seu próprio dossier, coligindo todos os elementos referentes à sua participação no curso” (Melo, 2003: 12). No essencial, estes cursos tenderam para traduzir, em contexto, a ideia de que as actividades de educação e formação de adultos “para serem efectivos factores de integração social, cultural e até económica, devem ser concebidas essencialmente como respostas (ou parte delas) às questões emergentes de projectos e processos – individuais ou colectivos – que os adultos vivam intensamente” (Melo, 2007: 6). Trata-se de um entendimento político-educativo que ao colocar a ênfase no próprio processo e no engajamento dos educandos prioriza a dimensão emancipatória da prática pedagógica em detrimento da dimensão regulatória, no sentido de que “um tal processo visa sempre a mobilização das populações locais para a compreensão do seu passado e

---

<sup>120</sup> Segundo Melo, os conteúdos da formação, no seu conjunto, visavam “a descoberta e o amadurecimento pessoal de cada participante; a descoberta da realidade ‘grupo’ e um certo controlo dos seus mecanismos de funcionamento; o (re)conhecimento da cultura local (com incidência nos aspectos que constituem objecto específico de cada curso); a sensibilização para a problemática do desenvolvimento da zona; a aquisição dos conhecimentos teóricos necessários ao enquadramento do projecto e à compreensão das técnicas utilizadas; o domínio das técnicas específicas; a aprendizagem e ensaio da gestão empresarial (incluindo uma iniciação às actividades de comercialização); o desenvolvimento da capacidade de criação; e a concepção e testagem de novos produtos” (Melo, 2003: 12).

do seu presente, e para a perspectiva e uma gradual concretização de um futuro viável e desejado” (Melo, 1994: 145). Sendo estas as actividades mais estruturadas de educação e formação de adultos que ocorreriam nesta primeira fase, estes cursos sócio-profissionais não esgotam a intervenção socioeducativa mais geral realizada, de que referenciamos, meramente a título ilustrativo, por exemplo: a criação do Centro da Serra, um espaço de informação, de formação e de animação para a iniciativa local em meio rural; a criação de Centros de Animação Infantil (CAI), centros educativos de actividade infantil depois expandidos com um projecto de educação infantil e comunitária itinerante e uma ludoteca itinerante; a realização de intercâmbios intermunicipais e internacionais; o desenvolvimento de iniciativas de valorização dos produtos locais e de apoio às pequenas e médias empresas<sup>121</sup>; ou ainda a realização de estudos e seminários diversos e a edição de diferentes tipos de publicações.

A segunda fase no trabalho desenvolvido pela Associação *In Loco*, no âmbito da educação e formação de adultos, compreende o período entre 1992 e 2000. Esta fase seria decisiva para a consolidação desta organização e teve início, precisamente, com a concepção de um Plano de Acção Local, o Projecto de Apoio à Revitalização Rural Integrada da Serra do Caldeirão – Alentejo/Algarve (ARRISCA), elaborado como parte da etapa preparatória da iniciativa europeia LEADER, a partir do qual a *In Loco* atinge o estatuto de instituição para-pública. Este estatuto confere-lhe características novas, particularmente relevantes no âmbito desta investigação, na medida em que “o relacionamento da *In Loco* com a administração pública e com as autoridades locais estava para mudar radicalmente: uma organização que costumava mendigar-lhes apoio material, poderia agora transformar-se em parceiro e sentar-se à mesma mesa para negociar e tomar decisões conjuntas”

---

<sup>121</sup> Com destaque para o apoio dado às unidades produtivas criadas como resultado dos cursos de qualificação e especialização realizados, designadamente: a Oficina A Lançadeira (tecelagem); a Oficina As Malhas de Cachoupo (tricot); a Oficina A Flor da Agulha (rendas, bordados e bonecos de juta); a Oficina A Linha Serrana (confecção e modelagem); e a Oficina da Torre (brinquedos de madeira). (cf. Lima e Guerreiro, 1992).

(Melo, s/d: 21). A Associação *In Loco* renova-se desde então como um dos Grupos de Acção Local (GAL)<sup>122</sup> afectos à gestão<sup>123</sup> dos co-financiamentos dos vários programas LEADER<sup>124</sup>. Esta transformação no seu desempenho junto do poder central e a prerrogativa de gerir fundos públicos (nacionais e comunitários), num total de cerca de sete milhões de euros para o programa territorial gerido pela *In Loco*, foi, como sublinha Alberto Melo, “a causa de uma profunda mudança na sua postura e imagem, que ainda não foi analisada exaustivamente” (Melo, s/d: 21). Ora, a merecer destaque a partir daqui estão, entre outros aspectos, por um lado, a reestruturação interna que ocorreu ao nível do funcionamento organizacional<sup>125</sup>,

---

<sup>122</sup> No Algarve existem dois Grupos de Acção Local (GAL): A Associação *In Loco*, a actuar no nordeste, e a Associação Vicentina, a actuar no noroeste. No panorama nacional eram 20 os GAL credenciados no LEADER I, e 48 os GAL credenciados no LEADER II.

<sup>123</sup> Segundo os regulamentos desta iniciativa europeia, a cada organização do terceiro sector (sem fins lucrativos) credenciada para gerir um programa territorial (o programa territorial, no caso da Associação *In Loco*, abrangeria uma área geográfica de 37 000 km quadrados, nos quais existem cerca de 50 000 habitantes) é atribuído um subsídio específico para cobrir as suas despesas de funcionamento (de 10% a 15%) e para a adjudicação e atribuição de co-financiamentos a iniciativas de empreendedores locais, incluindo projectos de desenvolvimento local próprios. De referir que a Iniciativa LEADER nunca financia nenhum projecto a 100%, mas a 50% ou 75% dos custos totais.

<sup>124</sup> Acerca destes programas, e do que percepcionámos ser a sua governação-gestão pluriescalar, Fragoso, Lúcio-Villegas e Kurantowicz referem “é verdade que alguns grandes programas da UE, como o LEADER, permitiram às regiões mais desprovidas de alguns países europeus desenvolverem um número de projectos. Mas até mesmo os programas de financiamento podem criar ou limitar, desde o início, as possibilidades daquilo que se faz. Por exemplo, é um facto que o LEADER I era um programa aberto que permitia aos grupos de acção local definir os seus projectos de acordo com as necessidades das pessoas e de acordo com o diagnóstico levado a cabo no campo. O LEADER II era bastante mais fechado e o LEADER Plus tinha um tema (!) e quotas bem delimitadas, previamente definidas em Bruxelas, e mais tarde distribuídas pelos gabinetes nacionais. Os grupos de acção receberam sem qualquer possibilidade de questionar um número específico para acções específicas que podem desenvolver no campo – sem considerar as verdadeiras necessidades dos habitantes dos territórios com os quais trabalham. Em tais condições, é (para dizer o mínimo) um desafio à criatividade descobrir maneiras com as quais concretizar actividades de desenvolvimento que verdadeiramente tenham, de início, em consideração os interesses das pessoas” (Fragoso, Lúcio-Villegas e Kurantowicz, 2006: 4).

que passa a estar desde então dividido em dois níveis: a equipa central e os animadores locais; e, por outro lado, a emergência de uma nova maneira de operacionalizar a fórmula de articulação entre a educação de adultos e as intervenções integradas de desenvolvimento local. A aposta principal, nesta matéria, passa a ser a criação de uma rede de animadores de desenvolvimento local, que seriam vistos como “uma peça fulcral no processo de sensibilização, informação, dinamização das populações e na concepção, lançamento e acompanhamento de projectos e iniciativas locais” (Melo, 2003: 13), sendo uma das suas principais tarefas “apoiar todos os empresários locais, reais ou potenciais, sociais ou económicos, na transformação das suas ideias em projectos viáveis” (Melo, s/d: 22). Não obstante a adequação aos parâmetros supranacionais, agora essenciais, a Associação *In Loco* continuaria a manter as linhas basilares da sua estratégia original de intervenção em meio rural que, transversalmente, ambiciona, como vimos, promover nestes contextos deprimidos uma identidade cultural local ofensiva, já não numa área restrita de quatro freguesias, mas numa área muito maior, que foi evoluindo de 27 para 31 freguesias. Assim, apesar das várias alterações ocorridas e dos distintos impactos que teriam, é possível constatar que a prioridade de ajudar a construir uma imagem posi-

---

<sup>125</sup> Acerca das características organizacionais que se alteram na Associação *In Loco* desde 1992, há a referir o aumento das divisões internas no que concerne às relações de poder, e o aumento considerável no grau de burocratização que lhe diminuiu consideravelmente o grau de autonomia no funcionamento que vinha experimentando desde o financiamento da Fundação Bernard Van Leer ao Projecto RADIAL. A este respeito Alberto Melo esclarece que “vários membros, anteriormente ocupados com o essencial do trabalho de campo, tinham agora que permanecer na sede para lidar com a imensa burocracia. Um elevado preço a pagar, sem dúvida (...) cedo se tornou claro que muitos dos que exibiam elevada competência no desempenho de funções de contacto pessoal, educacional e organizacional a nível local, manifestavam uma inultrapassável inépcia para lidar com a quantidade e complexidade de trabalho administrativo com que agora se deparavam (...) desequilíbrios nas cargas de trabalho, nos níveis de envolvimento pessoal e no stress, um hiato crescente entre aqueles que desenvolviam este trabalho porque acreditavam no que faziam e nos valores pessoais e sociais que desenvolviam e em que se empenhavam, e aqueles que dali queriam apenas um trabalho remunerado, são indubitavelmente aspectos que geralmente afectam o ambiente de qualquer organização cívica de solidariedade, e a *In Loco* não constituiu excepção” (Melo, s/d: 25).

tiva geral da serra do caldeirão, continuaria presente no âmbito do arranque e aplicação do Projecto ARRISCA, como refere Priscila Soares, nesta época “a serra do caldeirão era ainda desconhecida do grande público. E para a população local (os ‘serranos’), este nome estava associado a um território onde só ficavam os que não podiam partir. O nosso esforço concentrou-se desde logo a mudar esta percepção negativa e este derrotismo. Daí um investimento considerável na animação para o desenvolvimento” (Soares, 1996: 1). É neste contexto, portanto, que se desenrolaria a segunda fase da actividade da Associação *In Loco* no âmbito da intervenção socioeducativa no sector da educação e formação de adultos, a que Alberto Melo denomina de etapa orientada “para uma cultura de desenvolvimento” (Melo, 2003: 13). Agora, o núcleo duro do trabalho desencadeado neste sector rodaria em torno do Projecto de Formação de Animadores Locais de Desenvolvimento Rural. No essencial, a formação destes agentes foi concebida no quadro daquele Projecto segundo um esquema flexível de formação em alternância, baseado em duas componentes principais, nomeadamente: o acompanhamento individualizado de cada animador local no terreno bem como as iniciativas e projectos por si apoiadas, realizada por um elemento da equipa central da *In Loco*; e a organização de alguns módulos de formação sobre temas específicos dirigidos ao colectivo dos animadores locais da nova rede<sup>126</sup>, neste caso orientados por formadores externos. Assim, nestas actividades de educação e formação de adultos, cuja meta final<sup>127</sup> era a capacitação dos animadores locais<sup>128</sup>, foram trabalhados quatro tipos de conteúdos programáticos: uma parte de “conteúdos de enquadramento geral, procurando discutir noções e conceitos, como os de desenvolvimento local, participação, investigação-acção, cidadania, ecologia, etc.”; uma outra

---

<sup>126</sup> Neste aspecto é de notar que “de 1992 até hoje, a dimensão da equipa de animação local tem evoluído. Embora a rede tenha começado por integrar 27 animadores, ou seja, um por freguesia, rapidamente se passou a uma estrutura mais leve, em que cada animador assegurava, em média, a cobertura de duas freguesias, exercendo sempre a sua função a tempo inteiro (...) também se verificaram mudanças nas parcerias implicadas no enquadramento dos animadores, com uma diversificação progressiva do número de entidades associadas (...) estratégia que visava favorecer a progressiva integração profissional dos animadores em estruturas locais” (Palma e Dias, 2001: 17).

parte de “conteúdos de carácter metodológico, como por exemplo, dinâmica de grupos, preparação e condução de reuniões, mediação de conflitos, diagnóstico territorial, organização de eventos, etc.”; bem com uma parte de “conteúdos operativos, como a apresentação de programas (LEADER; RIME; AGRO, entre outros)” e ainda uma parte de “conteúdos técnicos, como a produção e difusão de informação ou a informática” (cf. Palma e Dias, 2001: 19). Deste modo, afigura-se claro que a atenção principal da agenda educacional desta organização, neste período, seria colocada sobretudo nos processos educacionais directamente dirigidos aos agentes-animadores de desenvolvimento local, numa óptica de intervenção sócio-educacional que vê nas repercussões indirectas deste trabalho um ganho para a população local, isto na medida em que a dinâmica participativa suscitada pela animação local “pode desencadear um processo pedagógico importante, que resulta do auto-questionamento constante, da definição de problemas e da procura de soluções, dos contactos permanentes, geradores de uma informação multidimensional, e de uma aprendizagem em comum, impulsionadores de uma vontade de melhorar as condições de vida e agir sobre o local” (*id.*, *ibid.*). É neste sentido que Alberto Melo assegura poder-se continuar a falar de uma metodologia de projecto e de uma

---

<sup>127</sup> Neste processo educacional constituíram objectivos gerais, de acordo com Melo, “dotar os animadores locais dos conceitos e modelos específicos ao desenvolvimento rural integrado; fornecer os conhecimentos técnicos necessários a uma intervenção adequada no quadro de um projecto de desenvolvimento integrado e participado; possibilitar aos animadores o conhecimento aprofundado das instituições, órgãos de poder e serviços públicos (actuais ou potenciais) parceiros no processo de desenvolvimento; favorecer a emergência de uma consciência ecológica capaz de conduzir os animadores à formulação de projectos que integrem claramente a componente de defesa e valorização ambiental; propiciar a compreensão da necessidade e vantagens de uma actuação concertada entre os vários serviços e órgãos de poder, entre os vários actores locais e entre os técnicos exteriores e a população local” (Melo, 2003: 14).

<sup>128</sup> É de referir que “na perspectiva da *In Loco*, o animador é um agente de desenvolvimento, de indivíduos, de grupos e de comunidades. Intervindo num dado território e inserido numa equipa técnica mais vasta, ele procura diagnosticar os problemas, encontrar em conjunto com os outros actores soluções, promovendo, assim, a mudança, entendida como melhoria das condições de vida das pessoas a quem se destina a sua acção. Ele é, em síntese, um facilitador de dinâmicas locais e um mediador de vontades” (Palma e Dias, 2001: 21-22).

pedagogia da situação, no que concerne às actividades de educação e formação de adultos desenvolvidas nesta fase pela Associação *In Loco*, isto porque, como afirma, se de um lado, “toda a formação se baseou num processo de aquisição, organização, aplicação, reelaboração e integração de conhecimentos teóricos, técnicos ou práticos, através do progressivo desenvolvimento de um projecto de intervenção social” (Melo, 2003: 14), do outro lado, as acções foram destinadas “a formandos em situação real de trabalho, proporcionando um apoio individualizado aos animadores locais através de deslocações frequentes dos formadores ao terreno (...) tirando-se partido do potencial pedagógico intrínseco às mais diversas situações emergentes da dinâmica social em curso” (*id.*, *ibid.*). Ora, esta formação em alternância para animadores locais representa a actividade mais estruturada de educação e formação de adultos que ocorreria nesta segunda fase; no entanto, não esgota, porém, a intervenção socioeducativa global realizada neste período de abundante co-financiamento europeu, pelo que referenciaremos, meramente a título ilustrativo, outras significativas ocorrências, como por exemplo: a criação de uma Assembleia e Feira do Desenvolvimento Local, a MANIFESTA, que representa um parlamento bienal, com espectáculos e festival de organizações cívicas e solidárias, com produtos locais, e manifestações de cultura alternativa e tradicional; a criação de uma Associação-rede nacional de agências e profissionais especializados de desenvolvimento local em meio rural (ANIMAR); a organização da Feira da Serra que visa a promoção e a venda directa dos produtos agro-alimentares e do artesanato da serra do caldeirão; o desenvolvimento do Projecto ALICE – acções locais integradas de criação de emprego; o desenvolvimento do Projecto ENTRE MÃES – um espaço de encontro e formação para mães e filhos até os três anos; a adesão e dinamização da Associação para a promoção dos produtos rurais do Algarve (PROALGAR); a criação do Centro de Recursos, Investigação Aplicada e Inovação para a Média Montanha (CRIA/MM); bem como a continuação da realização de intercâmbios internacionais, de novos estudos e seminários, ou ainda a edição frequente de diferentes tipos de publicações.

Por fim, a terceira fase no trabalho desenvolvido pela Associação *In Loco*, no âmbito da educação e formação de adultos, inicia-se em 2000 e prolonga-se até à actualidade, constituindo assim, a fase a que correspondem também os dados resultantes das observações realizadas no âmbito da investigação etnográfica que efectuámos, cujo trabalho de campo antropológico decorreu ao longo de um ano, entre Junho de 2004 e Junho de 2005. Trata-se, no essencial, de uma fase em que a Associação *In Loco* enceta uma colaboração com a ANEFA<sup>129</sup>, constituindo-se como entidade promotora<sup>130</sup> da nova oferta pública de EFA, passando a dispor de um Centro de RVCC e a organizar Cursos S@ber +, isto a par da promoção de diversas formações específicas para públicos considerados mais desfavorecidos, neste caso particularmente apoiados pela iniciativa comunitária EQUAL e por fundos do POEFDS. Tal como nas fases anteriores, o seu papel ao nível mais oficial da oferta pública do sector não esgota a amplitude da sua intervenção socio-educativa, sempre mais geral e ampla, tornando-se assim possível, também agora, referenciar alguns exemplos da sua actividade hodierna, tais como: a criação da Rota da Cortiça a par da criação de vários Museus naturais; as acções continuadas de investigação e promoção do micro-empendedorismo; a organização de um Roteiro Ornitológico; as Acções de promoção da Economia Social e o Projecto de Orçamento Participativo, que sendo o mais recente denota uma maior politicidade expressa, fundamentalmente, pelo pressuposto de que mais participação cidadã na esfera pública significa melhor democracia; exemplos que no conjunto são apenas algumas ilustrações do que está actualmente em curso nesta organização, sem esquecer os já habituais intercâmbios internacionais, novos estudos, seminários e publicações diversas.

---

<sup>129</sup> A ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) seria posteriormente convertida na DGFV (Direcção Geral de Formação Vocacional) e, mais recentemente ainda, na ANQ (Agência Nacional para a Qualificação).

<sup>130</sup> O Despacho Conjunto n.º 804/2002, de 28/10/2002, publica a listagem das entidades previamente acreditadas, que viriam a funcionar como Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC) em 2003, 2004 e 2005.

Posto isto, e atendendo a que neste contexto organizacional o processo de promoção do desenvolvimento local concretiza-se no quadro da intervenção socioeducativa mais alargada que a Associação *In Loco* tem sabido, como vimos, propiciar ao longo do seu percurso cívico que compreende, no essencial, acções desencadeadas segundo quatro eixos estruturantes de intervenção, que resumidamente são: o eixo das acções de animação; o eixo das acções de organização; o eixo das acções de investigação; e o eixo das acções de formação e capacitação; e também, na medida em que o que nos interessa, como objecto de estudo, não é esta associação enquanto tal, mas sim o plano das suas orientações para a acção no âmbito da educação e formação de adultos, e em concreto: o seu desempenho organizacional enquanto entidade promotora do Centro RVCC da Serra do Caldeirão<sup>131</sup>, torna-se então agora possível direccionar a análise para o espaço oficial desta Associação de Desenvolvimento Local (ADL) onde se desenrola o processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais dos adultos activos, sendo este espaço, físico e simbólico, que para nós representa o âmago meso-institucional em que ancorámos as hipóteses de trabalho que orientariam a nossa investigação etnográfica ali realizada.

Trata-se de procurar produzir uma interpretação acerca da governação subnacional da nova educação e formação de adultos, a partir de um contexto organizacional particular no qual se procurou investigar os possíveis traços reveladores de um modo de produção local de políticas educacionais. Para tal centramo-nos na pesquisa de possíveis desarticulações estratégicas com o quadro mais amplo das políticas públicas nacionais, de origem governamental, para o sector. Assim, entendemos que, face às orientações políticas e ao conjunto de programas e regras definidas a nível nacional, com base numa agenda globalmente estruturada como sustentámos noutro lugar (ver Barros, 2009), relativamente às quais a Associação *In Loco*, enquanto Entidade Promotora se inscreve voluntariamente, tal como as res-

---

<sup>131</sup> É de assinalar que a oferta de RVCC, embora não esgotando o referido eixo das acções de formação e capacitação desta organização, acaba por constituir, sem dúvida, o seu principal núcleo dinamizador no presente.

tantes entidades da rede nacional<sup>132</sup>, numa nova lógica de parcerias recentemente introduzida em Portugal, importa sobretudo atender ao *ethos* desta organização para identificar eventuais processos educacionais contra-hegemónicos e graus de desarticulação/articulação entre os âmbitos de intervenção nacional e local, que possam traduzir, eventualmente, um projecto político próprio resultante da relação criativa entre os objectivos nacionais para o Sistema de RVCC e a experiência anterior capitalizada por esta ADL. Neste sentido, interessou-nos procurar explorar, com propósitos de compreensão e problematização, os interstícios que, por hipótese, deverão ocorrer entre os modelos decretados centralmente e os modelos recriados periféricamente, atendendo para tal às estratégias e práticas de grupos e subgrupos no interior da própria organização, desde que pressuponham um impacto nas actividades educacionais em curso no contexto do Centro RVCC da Serra do Caldeirão. Dito de outro modo, interrogámo-nos se a história, vocação e missão transversal que esta ADL vem assumindo, os objectivos de intervenção humanistas que a fundaram, e os processos de decisão e de coordenação da ampla actividade socioeducativa que vem desenvolvendo, e que no seu conjunto enformam um capital de experiência notável no campo da intervenção educacional com adultos em meio rural, serão suficientes para que as políticas e as práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais, operacionalizadas neste contexto, se distanciem da racionalidade técnico-instrumental com que foi introduzida esta oferta na agenda política nacional que criou, recentemente, o novo subsistema de EFA em Portugal. Haverá então, neste contexto, lugar a iniciativas educacionais complementares do mero balanço de competências para fins de rápida certificação escolar? A existirem tais iniciativas, até que ponto representam um processo alternativo e contrário ao estreitamento instrumental desta modalidade, que as orientações centrais pressupõem e regulam? E até que ponto são ou não compatíveis tais ambições, a existirem, com as novas regras dos programas de financiamento e de prestação de contas crescentemente em vigor no sector?

---

<sup>132</sup> Será de referir que esta Rede Nacional de Entidades Promotoras de ofertas de EFA é, significativamente, composta por uma maioria de actores institucionais até então adjacentes ou até mesmo completamente exteriores ao campo da educação de adultos.

Ora, se atendermos, como faz Alberto Melo, ao facto de ser “inegável o potencial de processos de educação e formação de adultos, quando enraizados em movimentos sociais, para gerar e veicular radicais inovações visando a melhoria da qualidade de vida e a justiça social, nas comunidades locais e, por extensão, na sociedade em geral” (Melo, 2003: 16), então, dado o legado desta associação cívica e solidária, haverá que indagar pela existência de um projecto político próprio capaz de dar um outro sentido à prática do reconhecimento e validação de competências aqui em curso, reinventando-se assim deliberadamente, a nível local e no plano da acção, o próprio processo. Nestes pressupostos é legítimo perguntar se, com base nas conexões privilegiadas desta ADL com a tradição mais crítica e democrática da educação de adultos, poderia, afinal, este Centro RVCC ser uma outra coisa? Parece-nos igualmente lógico indagar, a nível micro-sociológico, quais são as alternativas que se colocam, hoje, uma vez que toda a educação é política, ao próprio educador de adultos, averiguando possíveis pistas, que emanem da margem relativa de acção dos actores sócio-pedagógicos envolvidos no terreno, para enfrentar a velha tensão entre assimilação e autonomia.

Por fim, gostaríamos apenas de sublinhar que esta agenda de investigação só se torna possível na medida em que o nosso olhar analítico é instigado pela ideia freiriana central de encarar a história como possibilidade, pois não ignorámos que em termos mais globais a “nebulosa associativa” (cf. Eme, 2001: 30) apesar de compreender, no panorama nacional, um “contexto plural onde se inscreve uma heterogeneidade de modos e tipos de associação” (Guimarães, Silva e Sancho, 2000: 217), enfrenta hoje, como atesta Alcides Monteiro, “uma profunda crise, mais cultural e política do que propriamente social ou económica, em grande parte derivada da crescente opção, frente a vias de sinal oposto, por lógicas técnico-instrumentais em detrimento de lógicas cívicas e solidárias e uma visão política de transformação da sociedade” (Monteiro, 2004b: 141). Ao pretender-se saber se esta ADL em particular, como representante do que Sousa Santos (1995b) designou como “velha sociedade civil”, teria as condições e a vontade de contrariar

o padrão mais neoliberal inscrito hoje, de forma hegemónica, nas actividades de governação pluriescalar do sector, não estamos, de modo algum, a querer subscrever a tese errónea que santifica tudo o que provém da sociedade civil, para o caso vista como portadora exclusiva da emancipação, face ao Estado, por sua vez visto como portador exclusivo da dominação<sup>133</sup> (cf. Montaña, 2002: 275), mas apenas a admitir que dadas as características de certas ADL representativas de uma “sociedade civil estranha” ao Estado (Sousa Santos, 1995b: vi) face a outros tipos de Entidades Promotoras de Centros de RVCC representativas de uma “sociedade civil íntima” ao Estado (*id.*, *ibid.*) se poderia esperar, por hipótese, que acções educacionais críticas e práticas de reconhecimento de adquiridos fossem articuladas criativamente, neste contexto, numa política educativa integrada a nível local, que proporcionasse aos adultos envolvidos mais do que uma certificação escolar, que não deixando de ter significado, não pode, porém, constituir a única finalidade de um Centro RVCC que queira escapar à atmosfera hegemónica das novas instituições e processos educativos emergentes, sobretudo desde a Agenda de Lisboa, e que mais não parecem estar do que a significar uma nova forma de autoritarismo social, desta vez, como sugere Sousa Santos “em estreita articulação com a regulação estatal [constituindo] uma espécie de face privada do autoritarismo estatal” (*id.*, *ibid.*: vii).

---

<sup>133</sup> A propósito da tensão que resulta de se considerar o Estado como inimigo ou como aliado potencial Sousa Santos refere que “por um lado há aqueles que pensam que o Estado, apesar de no passado ter sido uma arena de luta importante, foi transnacionalizado e transformado num mero agente da globalização neoliberal durante os últimos 25 anos. Ou o Estado se tornou irrelevante ou é hoje o que sempre foi: a expressão dos interesses gerais do capitalismo. O alvo privilegiado das lutas contra-hegemónicas deve ser, portanto, o Estado. E, quando assim não seja, as lutas devem ser travadas com total autonomia face ao Estado. Por outro lado, há aqueles que pensam que o Estado constitui uma relação social, e que é, enquanto tal, intrinsecamente contraditório, podendo ser utilizado como aliado em algumas lutas contra a opressão. Para esta posição, o Estado continua a ser uma importante arena de luta. A globalização neoliberal não retirou ao Estado a sua centralidade, apenas a reorientou para servir melhor os interesses do capital global. A desregulação é uma regulação social como qualquer outra, e, portanto, um campo político onde se deve agir se houver condições para isso” (Sousa Santos, 2005b: 91-92).

São pois estas diversas considerações que na perspectiva teórico-conceptual por nós adoptada nos animariam a encetar um processo longo de investigação etnográfica, onde sedimentámos uma *praxis* de investigação educacional que nos possibilitou aceder a uma realidade ambivalente, cujos dados serão seguidamente explicados e de entre os quais resultaram: algumas interpretações e novas interrogações com que o futuro do campo da educação de adultos, convocando dialecticamente o passado (Barros, 2007a; 2009c), terá, quanto a nós, de ser amplamente debatido no presente.

## **2. Investigação Etnográfica: O Processo RVCC no Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da Serra do Caldeirão**

Tendo actualmente a sua sede no Centro de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável de São Brás de Alportel, também designado como *Campus* da Boa Esperança<sup>134</sup>, a Associação *In Loco* conta, desde 2003, entre as suas valências, neste espaço, com o Centro RVCC da Serra do Caldeirão<sup>135</sup>. Foi pois precisamente aqui que efectuámos o trabalho de campo antropológico<sup>136</sup> que nos permitiu registar em primeira-mão e numa base regular de observação directa, participante e não participante, toda a informação empírica acerca desta nova modalidade educacional destinada a adultos que agora se torna alvo mais detalhado de análise. Antes, porém, de avançar parece-nos essencial explicitar que foi deliberadamente nossa intenção, nos procedimentos de recolha de dados, atender a um duplo esforço de observação que possibilitasse, por um lado, uma recolha dos discursos sobre as práticas educacionais produzidos em contexto pelos diversos actores, e por outro lado, uma compilação de descritivos das próprias práticas educacionais desempenhadas em contexto pelos mesmos actores. Ao balizarmos assim a nossa conduta de investigação assumimos, entre outros aspectos, o

---

<sup>134</sup> Trata-se de um amplo espaço com cerca de 650 m<sup>2</sup> cujo edifício térreo de traça tradicional foi expressamente remodelado para albergar três grandes vertentes da intervenção desta ADL, nomeadamente: uma vertente de informação e documentação; uma vertente de apoio às iniciativas empresariais; e uma vertente de sensibilização e formação. Numa das brochuras de suporte à divulgação local deste espaço, situado na periferia do núcleo urbano de São Brás de Alportel, pode ler-se que este Campus “tem como vocação funcionar como um espaço vivo, acolhedor, pleno de actividades, a ser frequentado por estudantes, formadores, encarregados de educação, agricultores, empresários, dirigentes associativos, técnicos, donas de casa, reformados... por todos os que procurem informação, apoio técnico, ou simplesmente partilhar ideias”.

repto que lançara Canário, ao enfatizar que “é a partir do confronto da informação empírica factual sobre os processos de reconfiguração local do modelo que se torna possível e fértil proceder à sua permanente problematização” (Canário, 2002: 51). Neste sentido, espera-se que o processo de produção de conhecimento, que assim se desencadeia, possa ajudar o debate e contribuir para um entendimento mais aprofundado do que é o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências recentemente introduzido no panorama educacional português (Barros, 2005, 2007b), olhando este novo dispositivo tanto pela forma como vem sendo perspectivado como pela forma como vem sendo praticado, num exercício analítico que não podendo ser generalizado permite, não obstante, inferir, através dos dados resultantes deste estudo particular, elementos de reflexão para problematizar quer a importância, para a governação pluriescalar do sector, da produção local consciente de políticas, quer a importância de promover um desenvolvimento autónomo numa modalidade educativa que tem, reconhecidamente, um potencial elevado de emancipação pessoal e social. Para cumprir este desiderato concedeu-se, portanto, protagonismo às práticas

---

<sup>135</sup> Nas brochuras desdobráveis, *todas feitas em conjunto pela própria equipa, claro que cada um contribuindo com o que tinha mais jeito para fazer* [RO (N) 2], destinadas a servir de base à divulgação local deste espaço, pode ler-se: “a equipa do Centro de RVCC está preparada para o ajudar a dar-se conta do que aprendeu ao longo da sua vida (na família, no trabalho, num curso de formação profissional... nas mais diversas situações) e a estimar se essas aprendizagens serão suficientes para obter um certificado do 4.º, 6.º ou 9.º ano de escolaridade”. Ressalta também ao nosso olhar a rentabilização da rede de animadores locais, já construída pela *In Loco* no seu território de intervenção, para a promoção deste Centro junto da população, sendo possível, como se lê ainda nestas brochuras “a todas as pessoas com mais de 18 anos, sem a escolaridade obrigatória, e que pretendem obter um certificado escolar” inscreverem-se no Centro RVCC da Serra do Caldeirão a partir de espaços de maior proximidade como são, concretamente, as sete Juntas de Freguesia discriminadas (Conceição; Santa Maria; Santa Catarina da Fonte do Bispo; Santo Estêvão; Tôr; Ameixial; e São Marcos da Serra); as duas Casas do Povo referidas (de Querença e de Alte e Benafim); os dois Centros Culturais mencionados (Centro Brito de Carvalho em Salir e a Casa Museu João de Deus em São Bartolomeu de Messines); e ainda o Centro de Animação Infantil em Cachopo.

<sup>136</sup> O trabalho de campo antropológico foi formalmente iniciado no dia 28 de Junho de 2004 e oficialmente concluído no dia 13 de Junho de 2005.

discursivas, às representações e às práticas político-pedagógicas dos principais actores locais envolvidos, nomeadamente: todos os elementos da equipa técnica do RVCC, à data num total de onze elementos; outros actores associativos e formadores externos; e um grupo de adultos-educandos (S16) convocado no início de Julho de 2004 a entrar em processo de RVCC, constituído por um total de onze elementos. Daqui resultaria um vasto conjunto de dados obtidos por observação a que se juntariam ainda os dados procedentes das diversas fontes documentais produzidas em contexto associativo, usualmente em diálogo com as várias orientações técnicas produzidas centralmente, e que foram todas de igual modo sistematicamente analisadas.

Posto isto, propomos que a incursão neste contexto se faça pelo acompanhamento da narrativa que em seguida apresentamos e que inter-cruzará discursos de actores e descritivos de práticas com conceitos do campo e perspectivas de autores numa *praxis* analítica própria que, triangulando estes ingredientes, se procurou de agora em diante organizar dando conta de ocorrências factuais alusivas, maioritariamente, em primeiro lugar, à caracterização genérica do Centro RVCC e do contexto meso-sociológico do seu funcionamento e gestão administrativa, a cargo da entidade promotora, e depois, à caracterização do contexto micro-sociológico da actividade pedagógica inerente ao desenvolvimento, tomado cronologicamente, das várias fases implicadas no processo concreto de reconhecimento, de validação e de certificação de adquiridos experienciais de adultos “pouco escolarizados” tal como foi localmente operacionalizado durante o período específico aqui em observação.

Deste modo, e no que concerne à caracterização genérica do Centro RVCC da Serra do Caldeirão quanto ao tipo de instalações, espaços e equipamentos verifica-se facilmente que este se encontra consideravelmente bem instalado e equipado, usufruindo também do próprio facto do *Campus* da Boa Esperança ter significado que *a In Loco pela primeira vez na sua já longa existência pode gabar-se de ter um bom espaço com condições realmente satisfatórias*

[RO (P) 2]. Este aspecto, é de resto considerado essencial no próprio processo de acreditação das entidades promotoras, a quem, nos termos do Roteiro Estruturante<sup>137</sup>, incumbe o dever de procurar “soluções que contribuam para que cada Centro demonstre uma autonomização física que possibilite a visualização e projecção da sua identidade (...) a disposição dos espaços e dos equipamentos devem reflectir a imagem do Centro enquanto espaço aberto à comunidade local com respostas concretas às necessidades dos candidatos” (ANEFA, 2002h: 41). Assim, numa descrição geral das instalações do *Campus* podemos referir que, no total, o espaço dispõe de três entradas, uma com rampa de acesso; de oito gabinetes, nenhum individual, destinados às várias equipas técnicas dos distintos projectos em curso nesta ADL, a que se juntam: uma área destinada à direcção; uma área para os serviços administrativos e financeiros, com recepção; duas salas de formação; uma área de reprografia; uma zona de arquivo e arrumos; várias instalações sanitárias; uma cozinha com espaço de convívio, uma área de café; e o designado Centro de Interpretação da Serra, que é composto por uma área de biblioteca, mediateca e espaço de exposições. As reuniões têm lugar usualmente numa das salas de formação ou noutra espaço desde que disponível. A percepção colectiva dos aspectos positivos que os vários elementos que aqui trabalham têm das instalações deste *Campus* fica patente neste testemunho: *o espaço que temos é muito bom, sobretudo porque é funcional e agradável... penso que no geral é um sítio já de si simpático para trabalhar* [RO (E) 1]. Enquanto que os aspectos negativos aparecem principalmente relacionados com dois aspectos, por um lado, *isto no inverno é um bocado frio demais... já no verão às vezes abafa-se*

---

<sup>137</sup> O Roteiro Estruturante dos Centros RVCC é um guia geral, organizado pela ANEFA e mantido à data pela DGFV, que se constitui “como documento de referência e orientação do funcionamento dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC) uma vez que operacionaliza e clarifica a regulamentação aprovada pela Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro” (ANEFA, 2002h: 5). Nos seus termos estipula-se que “a partir do enquadramento legal aprovado e deste referencial nacional, os Centros definirão o seu modo próprio de funcionamento, tendo em consideração as características da entidade em que estão instalados, as necessidades do público-alvo que servem e a comunidade em que se inserem” (*id.*, *ibid.*).

[RO (S) 5] e por outro lado, *quando chove é uma chatice... da rua até entrar aqui é só lama por todo o lado... é mesmo uma chatice esse lamaceiro todo... até mesmo para quem cá vem não fica bem* [RO (C) 4]. Com efeito, tivemos oportunidade de constatar que, especialmente nos gabinetes situados no espaço intermédio-interior do edifício onde está o gabinete partilhado pelas três profissionais de RVCC, não é possível permanecer de inverno sem um ou dois aquecedores ligados, nem de verão sem uma ou duas ventoinhas ligadas, sendo assim, apesar de se verificar, como se afirma num dos documentos anexos ao Processo Técnico-Pedagógico do Centro alusivo às instalações, que “o pé de alto é elevado, as técnicas construtivas garantem o isolamento térmico e acústico pois o aquecimento ambiente é baseado em colectores solares passivos” (Doc. A3). Já no que diz respeito ao terreno envolvente ao edifício, soubemos que há a intenção de se construir, futuramente, um novo espaço especialmente destinado à formação, à instalação de oficinas e campos de experimentação.

No espaço do *Campus*, e por conseguinte também no seu Centro RVCC, existem todos os meios técnico-pedagógicos necessários ao normal funcionamento e ao bom desenvolvimento de actividades formativas. Os equipamentos, suportes audiovisuais e informáticos são numerosos, modernos e estão bem conservados, podendo-se referenciar, por exemplo, a existência de retroprojectores e projectores de slides; de gravadores e monitores de vídeo; de gravadores áudio; de máquinas fotográficas; quadros e marcadores e quadros de papel; todos os computadores equipados de forma a dar resposta ao SI; impressoras e scanner, telefones e faxes; fotocopiadoras; e mobiliário diverso e plenamente adequado. Neste particular, merece-nos destaque, por um lado, a fácil acessibilidade, para consulta local ou requisição, da diversa documentação existente na biblioteca e mediateca, que à data contava com 5725 livros e documentos, com 1316 títulos diferentes de publicações periódicas, com 221 vídeos, cassetes áudio, CD's e DVD's, e com 347 jornais e documentos da Comissão Europeia (cf. Doc. A4-2004); e por outro lado, os materiais de apoio à formação resultantes da rede telemática LEADER, da rede europeia de Carrefours Rurais, e da rede de

Centros de Recursos em Conhecimento animada pelo INOFOR. Tudo isto constitui recursos disponíveis a que se juntam também algumas bases de dados nacionais e europeias, bem como a base de dados sobre a Serra do Caldeirão que tem sido desenvolvida pela própria Associação.

No respeitante ao funcionamento e gestão administrativo-financeira do Centro RVCC, a cargo da Entidade Promotora, o que mais se destaca é a significativa burocratização inerente basicamente à necessidade de prestação de contas de tudo o que ocorre, tudo o que se previu ocorrer e não ocorreu, e tudo o que ocorreu sem que se tivesse previsto, e que em conjunto perfazem um trabalho burocrático que constituiu um dos aspectos permanentes e a merecer maior destaque não só na generalidade dos descritivos de práticas que construímos nas nossas grelhas de observação como também na maioria dos discursos sobre as suas práticas que os vários actores da equipa técnica produziram durante todo o período em que decorreu o nosso trabalho de campo. Com efeito, são inúmeras e sensivelmente complexas as actividades e tarefas técnico-administrativas que preenchem o trabalho quotidiano neste contexto meso-institucional, e que tem tradução material no próprio espaço do *Campus* onde existe uma área comum da Associação destinada a facilitar a organização e consulta colectiva de pastas técnicas alusivas aos vários projectos e valências correntemente em funcionamento. Nesta área comum, naturalmente, há também pastas pertencentes ao Centro RVCC da Serra do Caldeirão, de resto, com um apreciável número de documentos técnicos e respectivas orientações técnicas (OT) centralmente produzidas, de que se podem mencionar a título ilustrativo, por exemplo, vários Modelos formais, tais como: os destinados às Actas de reuniões, os destinados a diversos tipos de Declarações para os adultos, ou os destinados às folhas de presenças nos grupos; vários instrumentos utilizados especificamente pelas profissionais de RVCC ou pelos formadores; ou ainda diversas fichas organizativas de acções que decorrem em grupos, bem como sumários e outros registos das diversas formações. Complementarmente, existem em todos os gabinetes destinados ao trabalho do Centro RVCC armários com inúmeras pastas a que o

resultado regular das actividades e tarefas técnico-administrativas dão os conteúdos. Assim, entre a documentação anual exigida pela governação nacional desta nova oferta educacional, para o caso por parte da DGFV, e pela governação supranacional que atribui os cofinanciamentos, para o caso por parte do gestor do PRODEP III<sup>138</sup>, há um expressivo volume de trabalho administrativo-burocrático que se vai produzindo regularmente num ciclo diário, que se vê mais ou menos intensivo por efeito do momento em que se está por relação ao ciclo de trabalho anual, sendo claramente, nos períodos de aproximação dos prazos de candidaturas que podemos situar os picos de intensidade máxima deste tipo de trabalho, que ao absorver quase por completo toda a equipa técnica faz também corresponder, a estes mesmos períodos, os pontos mais baixos de trabalho no envolvimento pedagógico. Este é, aliás, um dos aspectos que corrobora, embora por outra via, a afirmação de Canário, de que “as normas de execução financeira conflituam com modos de agir pedagogicamente mais adequados” (Canário, 2007b: 172).

De entre os documentos anuais estruturantes do funcionamento e gestão administrativo-financeira dos Centros RVCC destacamos, pela amplitude e exigência que constatámos pressuporem no terreno, principalmente: o Plano Estratégico de Intervenção; o Relatório de Actividade; o Processo Contabilístico; e o Processo Técnico-Pedagógico. Tal como centralmente se dispõe, cada Entidade Promotora, na fase imediatamente subsequente à sua acreditação e identificação como Centro RVCC, “deverá apresentar o seu Plano Estratégico de Intervenção, especificando as metas concretas e quantificáveis da sua actividade. Este Plano deverá ter um carácter anual, sendo ajustado cada três meses, de acordo com o diferencial previsão vs. execução” (ANEFA, 2002h: 43). Este Plano contém usualmente um conjunto de itens, tais como: os objectivos

---

<sup>138</sup> No âmbito da vigência do III QCA (2000-2006) as Entidades Promotoras deveriam candidatar-se anualmente à Medida 4 / Acção 4.1 – Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos e Competências Adquiridos ao Longo da Vida, do Eixo 2, Apoio à Transição para a Vida Activa e Promoção da Empregabilidade – da Intervenção Operacional da Educação (PRODEP III).

gerais e específicos; as metas quantificadas; o rácio volume de actividade previsto *vs.* equipa e afectação do seu tempo a cada actividade; a identificação e definição do tipo de parcerias e o seu nível de participação; a identificação e caracterização da equipa do Centro; o esquema do modelo de funcionamento e respectivo horário; e o orçamento. A DGFV recomenda ainda que “como metas de performance e critérios de medida de sucesso da intervenção, deverão também ser definidos indicadores de verificação que permitam a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas” (*id., ibid.*). Ora, tendo o Plano Estratégico de Intervenção todas estas componentes basilares, a que cada Centro pode ainda juntar outro tipo de informações<sup>139</sup>, torna-se desde logo notório que se trata de um documento central no momento da preparação de uma nova candidatura a financiamento, cujos dados terão que estar cuidadosa e consonantemente em articulação com o Relatório de Actividade<sup>140</sup> e o Processo Contabilístico<sup>141</sup>. Por sua vez, no âmbito do anunciado Sistema de Acompanhamento e Monitorização (SAM) dos Centros RVCC e da sua correspondente articulação com a Norma de Qualidade Organizacional e dos Serviços (NQOS) associada à criação e funcionamento destes Centros, a que se refere o próprio enquadramento legal para as candidaturas e renovações da acreditação das Entidades Promotoras da Rede Nacional de Centros RVCC, o mencionado Processo Técnico-Pedagógico é agora o documento principal. Assim, segundo as orientações centrais, “toda a actividade de funcionamento e de organização corrente do Centro deve estar

---

<sup>139</sup> No Plano Estratégico de Intervenção elaborado pela Associação *In Loco* para o Centro RVCC da Serra do Caldeirão para os anos de 2004 e de 2005, constam discriminados os seguintes conteúdos: o objectivo geral e os objectivos específicos quanto aos destinatários, às entidades locais, e à equipa; o plano de informação/divulgação; a caracterização da população alvo; as metas físicas a atingir; as actividades a desenvolver; a caracterização da equipa; o modelo de funcionamento e o horário de atendimento; o plano de formação proposto; a identificação de parceiros; os resultados esperados; a avaliação quantitativa e qualitativa; e o financiamento solicitado.

<sup>140</sup> Nos Relatórios de Actividade do Centro RVCC da Serra do Caldeirão, para os anos de 2003 e 2004, prestam-se contas relativamente a diversos aspectos, como por exemplo: a constituição, enquadramento e formação da equipa; a divulgação do Centro; os protocolos de cooperação e itinerância; os resultados obtidos em relação ao processo RVCC e às metas pré-estabelecidas, etc.

documentada e registada através de instrumentos que servirão como comprovativos de todo o trabalho desenvolvido e executado. Estas peças irão constituindo, progressivamente, o historial do Centro RVCC” (*id.*, *ibid.*: 45), a que no fundo o Processo Técnico-Pedagógico, de elaboração anual, confere materialidade efectiva, na medida em que, neste Processo, deverão constar inúmeros dados relativos aos actores sócio-pedagógicos, à própria organização e instrumentos usados no funcionamento do processo de RVCC do Centro, bem como todos os relatórios de acompanhamento e relatórios de avaliação externa que tenham sido efectuados. Poderemos referenciar a título ilustrativo, que deverão aqui constar, quanto à equipa técnica, por exemplo: as fichas completas de identificação dos vários elementos; os contratos de trabalho; os *Curricula Vitae*; as fichas de avaliação de desempenho; os comprovativos de participação em formações; etc. Quanto aos adultos envolvidos, deverão por exemplo constar: as fichas completas de inscrição; a relação mensal de inscritos; os contratos de participação no processo de RVCC; as fichas de assiduidade; as fichas de pedido de validação de competências; as fichas de registo dos resultados individuais; os termos e actas de júris de validação; bem como outros documentos com mais informações consideradas relevantes.

---

<sup>141</sup> O Processo Contabilístico tem por função dar conta de toda a gestão física e financeira, organizada segundo o POC ou outro Plano de Contas sectorial, do Centros de RVCC. Nos termos clarificados pela DGFV, nele têm de constar os originais dos documentos de receitas, custos e quitações. Na sua contabilidade específica deverão igualmente constar, por exemplo: o mapa de imputações das despesas comuns a todos os programas/medidas/acções financiados pelos Fundos Estruturais em que a Entidade tenha candidaturas aprovadas; os balancetes mensais; as listagens das despesas pagas e receitas referentes a cada acção/curso que integram o pedido, elaboradas mensalmente, por rubrica do pedido de pagamento de saldo. Para o efeito, as rubricas em causa, para as quais são discriminadas um conjunto diverso de despesas elegíveis, são: encargos com os formandos; encargos com formadores; encargos com pessoal não docente; preparação, desenvolvimento e acompanhamento; rendas, alugueres e amortizações; despesas de avaliação; e aquisição de serviços do exterior (cf. ANEFA, 2002h: 46-50). Para servir de orientação à gestão física e financeira dos Centros de RVCC foi conjuntamente elaborado pelo Gestor Nacional do PRODEP III em colaboração com a DGFV, um Manual de Apoio ao Utilizador do PRODEP III – Acção 4.1 – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos, cuja primeira versão data de Outubro de 2004.

Ora, este domínio de actividade estruturante<sup>142</sup> dos Centros RVCC é, em boa medida, de acordo com os nossos dados empíricos, absolutamente dominante no quadro da acção, absorvendo na realidade a maior parte da energia e da atenção dos actores locais envolvidos na operacionalização desta componente nacional da nova oferta hodierna de EFA, como atesta, por exemplo, o seguinte testemunho:

*na prática, enquanto profissional de RC, desenvolvo tarefas de natureza administrativa e educativa. Entre as tarefas administrativas destaco a elaboração de actas e de fichas de avaliação de desempenho, a correcção de textos produzidos pelos adultos, a realização do cronograma das sessões de trabalho com os adultos, o preenchimento de documentos vários alusivos ao processo de cada adulto (contrato, carteira pessoal de competências-chave, termos de posse, pedido de validação, diploma, entre outros), os sumários das sessões, o estabelecimento de contactos, a participação nas reuniões da equipa, a planificação das sessões individuais e de grupo, e a colaboração com os outros profissionais do Centro RVCC, nomeadamente no que se refere à produção de relatórios, de artigos, entre outros trabalhos solicitados à equipa [RE (S) 1]*

Com efeito, tivemos oportunidade de registar inúmeros descritivos de práticas em que observámos os elementos da equipa técnica frequentemente ocupados a desempenhar tarefas técnico-administrativas em torno da elaboração ou preenchimento dos mais variados documentos, muitos dos quais já supra-mencionados. Uma ilustração, de entre outras possíveis, está descrita no fragmento que em seguida reproduzimos,

---

<sup>142</sup> A governação nacional da oferta de reconhecimento de adquiridos experienciais considera seis domínios de actuação como actividades estruturantes dos Centros RVCC, isto é, como o “conjunto de acções que asseguram o pleno funcionamento e manutenção do Centro”, dos quais três estão mais vocacionados para o meio externo de actuação, envolvendo o diagnóstico local; as relações em rede e as parcerias locais; bem como a promoção e divulgação; e os outros três estão mais vocacionados para o meio interno de actuação, implicando o sistema de informação; a organização administrativo-financeira; e a organização técnico-pedagógica (cf. ANEFA, 2002h: 20-26).

\*\*\* Manhã (19/10/2004) – no gabinete das três profissionais de RVCC. \*\*\*

Estiveram presentes apenas duas das profissionais de RVCC, sendo que o terceiro elemento esteve a fazer hoje atendimentos/acompanhamentos de itinerância no exterior.

Como usualmente, o trabalho iniciou-se com a verificação pessoal das agendas para o dia de hoje e das mensagens de correio electrónico. Uma das profissionais (S) recebeu um texto por e-mail que foi enviado por um dos adultos (Si) que se encontra já em fase final do processo (que realizou individualmente) e comentou o facto de este adulto ter sido “exemplar”... e estar pronto para ir ao próximo júri que se vier a realizar (enquanto foi buscar à impressora o tal texto, e ao armário uma pasta que usou durante todo o dia) acrescentando que tinha muita “papelada” atrasada... e que hoje ia ficar até bem tarde a tratar “disso”... [saiu do Centro por volta das 21:30h] ao que a outra profissional (N) respondeu que, como só tinha atendimentos para a parte da tarde, ia de manhã acabar um cronograma para as novas sessões de grupo, e pôr também “uns poucos de sumários em dia”... //

// No decurso da manhã: ambas as profissionais se dedicaram a tarefas administrativas realizadas nos respectivos computadores e secretárias, tendo uma adulta (do S 14) vindo para a sua sessão de atendimento pessoal (cerca de 40 mín.) com uma das profissionais (S), que esperando uma segunda adulta (do S16) para o final da manhã recebeu um telefonema para adiar esse atendimento, “furo”... que “deu muito jeito”... e foi aproveitado para ir tirar (no gabinete ao lado) umas dúvidas com uma das formadoras (A) acerca de um dos pontos (o novo modo de circulação dos dossiês pessoais entre as profissionais e os formadores) que tinha sido discutido na última reunião da equipa, isto para poder dar continuidade à redacção da Acta dessa reunião que começara entretanto a escrever. // As duas profissionais foram trocando impressões

entre si acerca dos documentos que estiveram a elaborar, nomeadamente sobre a calendarização das diversas sessões do cronograma da profissional (N). // Na pausa para lanchar fizeram-se comentários sobre a “chatice dos atrasos nos pagamentos”... [de parte do salário] e sobre a articulação do trabalho para permitir a marcação de uns dias de férias na época do Natal. // Nesta manhã nenhum outro elemento da equipa ou da Associação se deslocou a este gabinete. //

[DP (GO-T) 39]

Com base no que constatámos empiricamente, neste tipo de actividades há a ressaltar, quanto a nós, desde logo um aspecto fundamental que se prende com o grande consumo de tempo que a execução destas tarefas pressupõe, aliás, se elaborássemos uma espécie de somatório temporal geral do trabalho destes técnicos (educadores?) de adultos, verificaríamos que grande parte do tempo acaba por ser fundamentalmente dedicado a “reconhecer e jogar activamente as regras do jogo” (Antunes, 2004: 346), neste caso, no sentido de bem cumprir as complexas premissas da gestão administrativo-financeira dos Centros RVCC, nos termos estipulados por uma “agenda educacional globalmente estruturada”, cuja lógica supranacional está claramente inscrita no que Roger Dale (2005) designou como padrão neoliberal na condução das quatro actividades de governação educacional hoje prevalecentes. É mesmo possível afirmar que, nas tarefas que envolvem este âmbito administrativo-financeiro, predominou, no trabalho desenvolvido pela equipa técnica durante o período aqui em observação, a “função de extensionistas” a que se referia Alberto Melo (2000), evidenciada pelos comportamentos quotidianamente desempenhados, que visavam, acima de tudo, assegurar, em conjunto, a correcta interpretação das normas centrais para reproduzir as orientações técnicas, no fundo, numa aceitação implícita das lógicas de candidatura financeira e gestão inerentes ao funcionamento centralmente previsto para estes Centros. Dito de outro modo, neste particular, o que pudemos registar foram, maioritariamente, práticas locais de ajuste, e de afinamento do ajuste, a um modelo de gestão e avaliação de

resultados<sup>143</sup> imposto centralmente e destinado a ser operacionalizado periféricamente nas suas linhas mestras, ou seja, estamos perante um modelo que foi expandido a toda a rede de Centros RVCC numa clara lógica *top-down*, e do qual se faz depender a aprovação de financiamento para as Entidades Promotoras.

Ora, apesar de ser possível, nos territórios intermédios de exercício da autonomia relativa, como são os contextos organizacionais da sociedade civil, jogar politicamente noutros moldes sem deixar, no entanto, de produzir um discurso de concertação, mas explorando deliberadamente outros caminhos nas orientações internas da acção, a investigação empírica aqui encetada mostrou-nos que há hoje poucas possibilidades de se jogar com estes programas de financiamento para desenvolver experiências educativas com adultos que se pautem por um horizonte de transformação social. Este aspecto, que dificulta grandemente a missão de Entidades Promotoras mais vocacionadas para a intervenção crítica, fazendo jus ao seu historial, deve-se, a nosso ver, sobretudo à efectiva eficácia que a exigência central deste tipo intensivo de actividades técnico-administrativas com resultados mensuráveis, que é aliás, próprio e já característico da chamada “nova administração pública” (Trigo, 2002c; 2002d), apresenta em conseguir, de facto, promover activamente o desvio da reflexão, e meditação mais abstracta, nos pressupostos político-pedagógicos da acção local dos próprios actores para uma crescente preocupação, mais pragmática, concentrada

---

<sup>143</sup> A propósito da questão da avaliação sistemática de desempenho e de resultados, seja do funcionamento de instituições, seja da implementação de políticas públicas, Belloni, Magalhães e Sousa afirmam que “as metodologias adotadas, em geral, concentram-se na aferição de impacto quantitativo, objectivo e imediato das ações desenvolvidas. Este tipo de metodologia de avaliação é relevante para se conhecer os resultados ou consequências de ações cujos objectivos são imediatos, claramente identificáveis e quantificáveis. No entanto, oferecem poucos subsídios para a apreciação de resultados de políticas e ações institucionais quando as atividades avaliadas têm resultados ou consequências difusas, como é o caso de ações educacionais. Uma política educacional ou as ações de uma instituição educacional podem ter resultados que são difusos no tempo (curto, médio, e longo prazo), entre vários tipos de beneficiários (diretos e indiretos) e de várias ordens (qualificação para o trabalho e conhecimento de direitos sociais, por exemplo)” (Belloni, Magalhães e Sousa, 2001: 9).

em cumprir as metas físicas e os aspectos gestionários<sup>144</sup>, que salvaguardam um certo *capital institucional de candidatura* aos necessários financiamentos. Este desvio provocado pode ser interpretado a luz da “nova ordem educacional emergente” (cf. Field, 2002), como a prossecução de uma hodierna “agenda política oculta” (cf. Aronowitz e Giroux, 1993) de controlo social das práticas de contestação e resistência aos pressupostos da globalização neoliberal. Doutra modo, esta realidade não deveria ter tradução directa, como por hipótese sustentámos inicialmente, no contexto organizacional do nosso estudo etnográfico, onde observámos uma real dificuldade, em se conseguir centrar a acção meso-institucional não tanto nos procedimentos burocráticos-administrativos mas sim, prioritariamente, num debate partilhado da agenda de intervenção educacional pretendida localmente com a prática do reconhecimento de adquiridos experienciais, reconduzindo-se deliberadamente o tempo, a atenção e a energia da equipa técnica para inovar a gestão da inovação centralmente regulada, subvertendo assim a sua lógica instrumental. Também aqui, de certo modo, e não obstante o capital de experiência crítico adquirido e convocado nos discursos sobre a prática, a forte tensão político-social entre racionalidades de sentido oposto (Monteiro, 2004) parece afinal tender a resolver-se, em contexto de práticas efectivas, mais em prol da lógica de regulação e adaptação ao modelo, do que da lógica de emancipação e transformação do modelo (Montaño, 2002). No fundo, parece tratar-se de mais uma manifestação empírica que corrobora o fenómeno a que se referem Caramelo e Correia, do crescente “domínio do cosmopolitismo do mercado relativamente às lógicas comunitárias”

---

<sup>144</sup> No respeitante à questão das metas quantitativas, Fernanda Marques afirma: “as metas com que o Estado português se comprometeu foram irrealistas, claramente políticas e divorciadas de um efectivo estudo prévio de quantas pessoas seria possível certificar anualmente em cada Centro de RVCC respeitando as metodologias e os processos aplicados ao reconhecimento, validação e certificação de adquiridos. Este ‘desconhecimento’ por parte dos órgãos da Administração Pública que tutelam os Centros de RVCC teve a sua tradução numa permanente pressão sobre os Centros no sentido de os obrigar a certificar anualmente um número de candidatos muito superior àquele que a dimensão e a constituição das equipas técnicas poderia permitir” (Marques, 2007: 178).

(Caramelo e Correia, 2004: 34), algo que não deixa de ser, na verdade, surpreendente quando se constata que o próprio financiamento, em que assenta afinal este modelo administrativo-burocrático, envolve problemas significativos, para dizer o mínimo, que mais parecem obstruir por asfixia o funcionamento das Entidades Promotoras, em particular aquelas mais dependentes deste financiamento público<sup>145</sup>, do que contribuir para o seu normal funcionamento, isto porque, tal como refere Fernanda Marques, das “principais variáveis transversais responsáveis pelas dificuldades que os CRVCCs têm atravessado de forma ininterrupta desde 2001 até hoje, destaca-se o sub-financiamento, os atrasos, para além do aceitável, no recebimento das verbas relativas aos financiamentos aprovados, e a incerteza para o ‘ano seguinte’ uma vez que as candidaturas são anuais” (Marques, 2007: 179). Também Priscila Soares enfatiza esta incongruência estrutural do sistema sublinhando que “a assunção da proposta de criação e funcionamento de um dispositivo de RVCC implica a aceitação dos custos que decorrem da sua operacionalização” (Soares, 2007:190).

Portanto, podemos daqui inferir que na retradução dos programas de financiamento que os actores locais sempre efectuam, e apesar de constar dos discursos institucionais uma preocupação, que sabemos ser genuína, de implementação das directrizes segun-

---

<sup>145</sup> Comentando as dificuldades e constrangimentos da implementação até agora efectuada desta nova oferta, Alberto Melo, destaca que “a grande diversidade institucional revelada pelas entidades que acolhem CRVCC se reflecte em maior ou menor stress relativamente à gestão financeira (...) variando entre uma grande tranquilidade, assente numa estabilidade orçamental que permite à entidade concentrar-se plenamente no trabalho pedagógico e de organização, e uma precariedade constante que afecta inevitavelmente o estado de espírito das equipas e as actividades em curso. As situações mais críticas e gravosas devem-se ao facto de os pagamentos do PRODEP se fazerem sempre com grandes atrasos (a dívida do Estado a cada entidade ultrapassa muitas vezes os 100 000 euros; os ‘avanços’ para o ano civil são efectuados no verão, por exemplo, provocando atrasos de 4-5 meses no pagamento dos salários), de modo imprevisível (novas regras e cortes orçamentais sem aviso prévio e depois de as despesas legalmente elegíveis já terem sido feitas pelas entidades) e a uma larga arbitrariedade (cortes às entidades em funcionamento para permitir, com as mesmas verbas globais, a criação de mais CRVCC)” (Melo, 2007: 194).

do uma fórmula autónoma e crítica de desempenhar o trabalho organizacional, como por exemplo expressa esta declaração contida no Plano Estratégico de Intervenção do Centro RVCC da Serra do Caldeirão para o ano de 2004, “este trabalho [de RVCC] não pode cair numa rotina administrativa e burocrática, trairdo o sonho que lhe deu origem: promover os adultos menos escolarizados deste país, reconhecer e ajudá-los a reconhecer o enorme potencial que representam” (p.7), e que, de resto, seria uma declaração reiterada (p.10) no Plano Estratégico de Intervenção deste Centro <sup>146</sup> para o ano de 2005, o que acaba, no entanto, mais facilmente por ocorrer é, aquilo a que Luís Rothes se refere como sendo uma “retradução por acomodação”, em lugar de uma “retradução por assimilação” (cf. Rothes, 2002: 157), sendo que no primeiro caso temos um “operador [que] se ajusta aos propósitos do programa de formação a que se candidatou” (*id., ibid.*), enquanto que no segundo caso teríamos um “operador de formação [que] age sobre a proposta da ANEFA, em função do trabalho e capital de experiência adquirido” (*id., ibid.*). Esta constatação empírica remete-nos para a ideia da existência de uma *teia na governação subnacional do sector*, que se traduz numa administrativização induzida, para o caso sobretudo pelos programas de financiamento afectos à implementação, quantitativamente regulada, do novo dispositivo nacional de RVCC, que estando bem tecida acarreta actualmente sérios riscos de desqualificação dos educadores de adultos com abordagens mais comunitárias e transformadoras, num detrimento do seu potencial e numa forte restrição a um saber-fazer técnico que convoca uma nova lógica de acção para o campo capaz, estamos em crer, de fazer ruir o edifício da educação de adultos crítica, tradicionalmente centrado

---

<sup>146</sup> Encarando a tensão existente entre optar por inscrever o processo de RVCC numa razão mais instrumental ou numa razão mais emancipatória, nos dois Planos Estratégicos de Intervenção (2004 e 2005), a respeito das metas físicas estipuladas pela DGFV (1200 inscritos; 720 em processo; e 300 validados), pode ler-se o seguinte: “no entanto, não queremos que a concretização destas metas seja obtida com prejuízo: da qualidade do atendimento dos beneficiários, em termos humanos e profissionais; do rigor do trabalho pedagógico a desenvolver; da reflexão e formação constante da equipa, no quadro de um processo que só pode ser de investigação-acção” (2004: 7; 2005: 10).

no educador de adultos militante e nos pressupostos da educação permanente. Ora, esta é, no nosso entender, uma tendência que urge questionar, ainda para mais quando se sabe que a modalidade educacional em que emerge a ideia de reconhecer os adquiridos experienciais em contraponto do clássico diagnóstico de necessidades é tributária de uma inspiração de intervenção socioeducativa própria de um paradigma humanista, que ao ser hodiernamente “contrariada pelas políticas e práticas que a concretizam” (Canário, 2006: 36), acaba assim por colocar, tal como defende Rui Canário, os tradicionais actores educacionais do sector perante uma situação que é vincadamente paradoxal<sup>147</sup>.

Posto isto, considerámos ter convocado e interpretado o essencial dos dados empíricos referentes à caracterização genérica do Centro RVCC e do contexto meso-sociológico do seu funcionamento e gestão administrativa, a cargo da entidade promotora, pelo que agora estão também criadas as condições para assegurar um melhor enquadramento da caracterização do contexto micro-sociológico da actividade pedagógica inerente ao desenvolvimento, tomado cronologicamente, das várias fases implicadas no processo concreto de reconhecimento, de validação e de certificação de adquiridos experienciais de adultos “pouco escolarizados”, que agora analisaremos tal como foi localmente operacionalizado durante o período específico aqui em observação.

---

<sup>147</sup> Alguns sinais, visivelmente disseminados, deste paradoxo advêm da própria linguagem dominante nas práticas discursivas hegemónicas relacionadas com a governação pluriescalar do sector quando, por exemplo, em lugar de adultos entendidos como educandos passamos a ter adultos activos percebidos como clientes. Uma situação, de resto, naturalizada: quer ao nível dos instrumentos técnico-administrativos afectos aos financiamentos do III QCA e ao sistema integrado de informação do Fundo Social Europeu, ao abrigo do qual os Centros RVCC prestam contas alusivas, por exemplo, a registos de execução de acções que pressupõem “listagens de clientes”; quer ao nível da Carta de Qualidade dos Centros RVCC, documento oficial onde “são estabelecidos os Valores e Princípios que orientarão e balizarão as actividades dos centros e a sua articulação em rede, tendo em vista a melhoria permanente da qualidade dos serviços prestados aos clientes, utilizadores e destinatários do Sistema RVCC” (p.1).

Assim, do ponto de vista da governação nacional da nova oferta de RVCC, a partir do qual se sublinha, para o efeito, “o carácter inovador e claramente especializado do Centro” (ANEFA, 2002h: 37), considera-se, como pano de fundo, que a constituição das equipas técnicas dos Centros RVCC deve assentar em quatro condições de acesso, nomeadamente: primeiro, na “capacidade de apropriação do modelo de intervenção e da ‘imagem’ do Centro, enquanto entidade autónoma e interventiva no processo de reconhecimento e validação de competências escolares”; segundo, no “conhecimento da realidade local onde está inserido o Centro (em termos sociais, económicos e culturais)”; terceiro na “garantia de continuidade efectiva no processo e de investimento pessoal, a curto e médio prazo, neste projecto”; e quarto na “disponibilidade, sobretudo por parte dos profissionais de RVCC, para o exercício das suas funções em regime de itinerância” (*id. ibid.*). Desde aqui, definiu-se ainda que a equipa técnica do modelo português para o reconhecimento de adquiridos experienciais e sua validação e certificação até ao final da escolaridade básica seria composta, de um lado, pela equipa permanente, a que correspondem: um Director e/ou um Coordenador/Animador Local (quando o Director estiver a tempo parcial); três Profissionais de RVCC; um Administrativo; e um Técnico de Apoio à Gestão Financeira; e, de outro lado, pela equipa eventual, a que correspondem: quatro (a tempo parcial) ou dois (tempo integral) Formadores; e um Avaliador Externo. Com estes pressupostos são, então, traçados para os recursos humanos afectos aos Centros quer os perfis preferências de entrada, quer as funções e responsabilidades que a cada elemento se faz, deste modo, corresponder, sendo que a cada Entidade Promotora cumpre respeitar estas indicações, não obstante a possibilidade de introduzir outros requisitos.

Elaborámos e apresentamos em seguida dois quadros-síntese que dão conta dos critérios da governação pluriescalar, ao nível nacional e subnacional, no que diz respeito à constituição (quadro-síntese 1) e performance (quadro-síntese 2) da equipa técnica do modelo português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências para o nível da escolaridade básica (B1; B2 ou B3).

**Quadro-Síntese 1**  
**Critérios de Recrutamento da Equipa Técnica dos Centros**  
**RVCC**

Elemento da Equipa Técnica	Perfil de Entrada Centralmente Definido <sup>148</sup>	Critérios de Selecção Transversais Localmente Definidos <sup>149</sup>
Director(a)	-Vínculo com a Entidade Promotora -Experiência de gestão e de coordenação de projectos em termos pedagógicos e financeiros	-Conhecimento da zona de intervenção da <i>In Loco</i> , das suas populações e cultura
Coordenador(a) / Animador(a) Local	-Experiência no domínio da EFA -Apetência para trabalhar com adultos	-Experiência profissional no ramo da educação de adultos e capacidade de relacionamento com os mesmos
Profissional RVCC	-Formação de base na área das Ciências Sociais ou Humanas -Experiência profissional relevante na utilização da metodologia do Balanço de Competências e Histórias de Vida -Ligação efectiva à realidade local onde está inserido o Centro -Experiência profissional de trabalho com adultos	-Interesse e apetência relativamente aos processos de educação informal e não formal de adultos -Capacidade e gosto pelo trabalho em equipa -Apetência e disponibilidade para encetar um processo de auto-formação que garanta um aperfeiçoamento
Formador(a)	- Formação de base nas áreas das Competências-chave -Experiência comprovada de formação de adultos nessas áreas -Certificado de Aptidão Profissional de Formador -Habilitações académicas e profissionais necessárias para o acesso à docência	continuada da sua prestação enquanto técnico de RVCC -Disponibilidade para desenvolver as suas funções num horário pouco convencional, que irá incluir tempos diurnos e tempo de prestação ao fim do dia e noite
Administrativo(a)	-Escolaridade secundária -Experiência de trabalho Conhecimentos de informática na óptica do utilizador	-Grande motivação pessoal para assumir as funções propostas e apoiar a criação e consolidação do Centro de RVCC da Serra do Caldeirão
Técnico(a) de Apoio à Gestão Financeira	-Formação Específica na área da contabilidade e gestão -Conhecimentos de gestão de Fundos Comunitários	-Formação de base adequada para o exercício das respectivas funções

<sup>148</sup> (cf. ANEFA, 2002h: 37-40).

<sup>149</sup> (cf. Relatório de Actividade do Centro RVCC da Serra do Caldeirão, 2003: 4).

É de referir também, neste particular, que, nas orientações para a acção, definidas centralmente, especifica-se ainda que o recrutamento e a selecção da equipa técnica afecta aos Centros RVCC deve considerar a realização de um “processo de avaliação que permita aferir o cumprimento das características descritas no perfil de entrada, entendidas como condições preferenciais de admissão (...) os instrumentos a utilizar na selecção da equipa do Centro RVCC deverão combinar uma análise curricular com uma entrevista” (ANEFA, 2002h: 40).

**Quadro-Síntese 2**  
**Definição da Performance da Equipa Técnica dos Centros RVCC**

Elemento da Equipa Técnica	Funções/Responsabilidades Centralmente Definidas	Funções/Responsabilidades Localmente Definidas
Director(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaborar o PEI</li> <li>-Gerir por Objectivos todos os Recursos humanos e físicos</li> <li>-Assegurar a gestão pedagógica, administrativa e financeira</li> <li>-Assegurar a ligação com a Entidade Incubadora e as Equipas Regionais e Central da DGFV</li> <li>-Assegurar a publicação e divulgação regular da lista de adultos em cada fase de processo</li> <li>-Homologar as decisões do júri</li> <li>-Assegurar a avaliação permanente do funcionamento e fornecer toda a informação às auditorias externas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Coordenação global da equipa e do processo</li> <li>-Participação nas reuniões semanais da equipa técnica</li> <li>-Contactos com a DGFV</li> <li>-Representação do Centro</li> <li>-Divulgação do Centro</li> <li>-Organização de formação para a equipa técnica</li> <li>-Definição, implementação e análise de um modelo de avaliação do desempenho da equipa</li> <li>-Auto-avaliação</li> </ul>
Coordenador(a) / Animador(a) Local	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaborar um Plano de Marketing;</li> <li>-Realizar o diagnóstico local</li> <li>-Promover a visibilidade do Centro</li> <li>-Estabelecer parcerias:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) para a identificação, sensibilização e mobilização de clientes;</li> <li>b) para a concepção e desenvolvimento de respostas integradas</li> </ul> </li> <li>- Apoiar o Director(a)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Coordenação operacional da equipa e do processo (reuniões, dúvidas, etc.)</li> <li>-Marcação de Júris</li> <li>-Monitorização da administração geral</li> <li>-Representação do Centro</li> <li>-Divulgação do Centro</li> <li>-Mapa de formação para a equipa técnica</li> <li>-Introdução de alterações resultantes da avaliação do desempenho da equipa</li> <li>-Auto-avaliação</li> </ul>

Profissional RVCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Informar, aconselhar e acompanhar o candidato na definição do seu percurso RVCC</li> <li>-Orientar o Processo RC</li> <li>-Apoiar o candidato na apresentação da candidatura ao processo de Validação</li> <li>-Identificar as necessidades de formação</li> <li>-Interpretar o Referencial de Competências-chave</li> <li>-Colaborar com os formadores e o Júri de Validação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Entrevista aos adultos</li> <li>-Criação de grupos</li> <li>-Marcação e dinamização das sessões de grupo</li> <li>-Relação das pessoas a entrar em processo RC</li> <li>-Contratos com os adultos</li> <li>-Acompanhamento dos dossiês dos adultos</li> <li>-Fichas de Termo</li> <li>-Pedidos de Validação</li> <li>-Cadernetas dos adultos</li> <li>-Declarações de conclusão</li> <li>-Actas de Júri (2.ª parte)</li> <li>-Auto-avaliação</li> </ul>
Formador(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver a formação das unidades de uma ou mais áreas de Competências-chave</li> <li>-Interpretar o Referencial de Competências-chave</li> <li>-Julgar a qualidade das provas produzidas</li> <li>-posicionar, após a validação, o candidato em níveis de competência (B1, B2 ou B3)</li> <li>-Cooperar com os profissionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apresentação inicial dos Referenciais por área aos adultos</li> <li>-Recolha de documentos de suporte à formação e à elaboração dos dossiês</li> <li>-Garantir as formações complementares</li> <li>-Acompanhamento dos dossiês dos adultos e sua validação</li> <li>-Elaboração de Pareceres sobre os dossiês</li> <li>-Actas de Júri (1.ª parte)</li> <li>-Actas de reuniões de formadores</li> <li>-Preparação de sessões de reflexão interna sobre os referenciais</li> <li>-Auto-avaliação</li> </ul>
Administrativo(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver todas as actividades administrativas e de secretariado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inscrições</li> <li>-Base de dados</li> <li>-Listagens quinzenais de adultos inscritos</li> </ul>
Técnico(a) de Apoio à Gestão Financeira	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver actividades na área da gestão financeira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Processo Contabilístico</li> </ul>

Do cruzamento destas orientações para o recrutamento e o desempenho técnico-profissional dos actores locais resultaria uma equipa técnica para o Centro RVCC da Serra do Caldeirão razoavelmente *jovem, dinâmica e cheia de ideias* [RO (N) 6], mas que pelo grau de especialização funcional requerido acaba também por deparar com aquilo a que Baba-Moussa chama de “cooperação conflitual” (cf. Baba-Moussa, 2006: 385), e que este testemunho, no essencial, clarifica: *penso que o grande problema desta equipa foi e ainda é o facto de cada elemento pensar individualmente no seu trabalho, e não vê-lo como produto de um trabalho colectivo de um grupo de pessoas que estão juntas pela mesma causa* [RE (C) 1], sendo um facto constatável que: *muitas vezes há aborrecimentos quando a gente precisa de se articular... porque cada um está mais centrado... mais preocupado é na sua própria função* [RO (S) 7]. Ora, desde a constituição deste Centro RVCC, em 2003, que a equipa sofreu algumas alterações, quer na sua constituição<sup>150</sup> quer na sua dinâmica de inter-relacionamento formal, ou seja, mais inerente ao desenrolar do próprio processo RVCC. Assim, ao longo dos três primeiros anos de funcionamento sobressaem, quanto a nós, dois pontos principais: de um lado, a articulação inicial entre os sete elemen-

---

<sup>150</sup> Entre 2003 e 2005, mantiveram-se sem alterações: a Directora (a tempo parcial); e as três profissionais de RVCC (a tempo integral), duas das quais iniciaram a sua prestação no arranque do Centro, sendo a terceira uma colaboradora de longa data da Associação. A assinalar, neste particular, está o facto da orientação central da DGFV quanto à constituição de base da equipa técnica merecer reparos críticos por parte de quase todos os actores de terreno, e embora as opiniões diverjam quanto ao modelo ideal há, no contexto observado, unanimidade quanto à insuficiência em número dos elementos previstos para operacionalizar o dispositivo de RVCC a nível nacional: *considero que o número de profissionais e formadores (que compõem a equipa técnica pedagógica) são insuficientes face o elevado número de adultos que procuram o nosso centro, o que de certa forma dificulta a nossa capacidade de resposta às suas necessidades e motivações. Uma forma de suprir esta dificuldade passaria pelo acréscimo de técnicos, nomeadamente de formadores e profissionais. Na minha opinião, o ideal seriam quatro formadores – a tempo inteiro – e quatro profissionais* [RE (S) 1]; *Um formador tem de validar dossiers, dar formação, acompanhar sessões de grupo... é extremamente complicado e revela-se impossível acompanhar os adultos da forma como eu penso que seria correcto. Um centro que tem 3 profissionais deveria ter 6 formadores, isto não só devido à quantidade de trabalho mas também devido às dificuldades apresentadas pelos adultos* [RE (A) 1].

tos da equipa técnica mais afectos ao desenvolvimento pedagógico do processo RVCC, isto é, as três profissionais e os quatro formadores, e os dez elementos da equipa de animadores locais da rede pre-estabelecida pela *In Loco*, no terreno da sua intervenção, parece ter-se de algum modo diluído das diacríticas presentes no seu impulso inicial de convergência<sup>151</sup>, ao ponto de não nos ter sido possível registar nenhuma ocorrência alusiva a esta articulação nos descritivos de práticas que produzimos no período de observação; de outro lado, notámos claramente uma certa consciência colectiva, nas representações que cada elemento tem acerca do desempenho conjunto da equipa a nível pedagógico, que remete, no essencial, para a ideia de que *a equipa cresceu e amadureceu* [RO (A) 3], sendo apontado como exemplo de um resultado amadurecido da reflexão conjunta a decisão de se reduzir os quatro formadores a tempo parcial para dois formadores a tempo inteiro de modo a consolidar a equipa, uma redução efectivada em 2005; bem como os sucessivos aperfeiçoamentos, tanto dos próprios instrumentos pedagógicos relacionados com as fases do processo RVCC, que: *no início foram um bocado complicados de esmiuçar... mas agora parecem mais claros e tudo está mais rápido* [RO (S) 6]; como da própria relação pedagógica com os educandos-adultos: *um dos aspectos que tem vindo a ser alterado ao longo da nossa existência enquanto Centro de RVCC é a explicação do nosso processo, na minha opinião, tem vindo a ser cada vez mais pormenorizado para que o nosso público entenda desde muito cedo do que realmente se trata. A má compreensão levanta falsas expectativas que levam muitas vezes à desistência, tendo nós profissionais "gasto" tempo, factor que se revela implacável em relação às metas que nos são exigidas* [RE (A) 1].

---

<sup>151</sup> A sua referência deixa mesmo de constar nos documentos produzidos localmente, logo a partir do segundo ano de funcionamento. Apenas no Relatório de Actividades relativo a 2003, pode ler-se que "todos os animadores locais, com trabalho desenvolvido na área de intervenção da Associação *In Loco* (Concelhos de São Brás de Alportel, Tavira, Loulé e Silves), tiveram um papel muito importante, assegurando a divulgação do Centro e o encaminhamento de adultos para a frequência do processo de RVCC" (p.4). No nosso entender perdeu-se, neste caso em particular, um interessante sistema de interdependências entre a equipa técnica do RVCC e os outros actores da própria ADL.

Directamente relacionado com estas problemáticas inerentes ao processo de monitorização reflexiva da acção colectiva desenvolvida pelos actores em contexto de práticas está a questão, fundamental, da própria formação da equipa técnica. Assim, por parte desta ADL, a Entidade Promotora que acolhe o Centro RVCC da Serra do Caldeirão desde 2003, há a destacar que foi feito um significativo investimento, na fase inicial, na sua jovem equipa técnica, justificado principalmente porque “a *In Loco* aposta na promoção de processos de desenvolvimento conduzidos com as e para as pessoas que habitam o território de intervenção, numa perspectiva de construção de uma sociedade participativa e solidária” (Doc. A3)<sup>152</sup>, sendo basicamente com esta aspiração de fundo que a “educação e formação de adultos é uma componente essencial da sua estratégia, mais, é o elemento central da sua filosofia de acção. O que acaba por requerer um esforço permanente (...) de mobilização e capacitação dos interventores necessários à concretização desse desígnio” (*id., ibid.*). Neste sentido, há neste contexto organizacional uma total coerência, que merece destaque, sobretudo quando constatamos que uma das primeiras decisões tomadas no Centro, em resultado desta estratégia político-organizacional declarada, foi a de optar, nos dois primeiros meses de funcionamento, por “investir mais na formação e na consolidação da equipa” (cf. Relatório de Actividades, 2003: 5), tendo o Centro preterido deliberadamente a intervenção, propriamente dita, para meados de Fevereiro desse ano, altura em que “a equipa iniciou as actividades de contacto directo com o público, acolhendo os adultos que pretendiam integrar o processo de RVCC” (*id., ibid.*). Trata-se de um aspecto sensível e presente nos discursos sobre as práticas dos elementos da equipa técnica, que sem excepções sentem falta de mais formação, como atesta por exemplo este registo: *em termos de formação, a própria Associação In Loco tem desenvolvido algumas formações vocacionadas para os técnicos, ainda que na minha perspectiva sejam insuficientes face às necessidades que a equipa tem manifestado, sobretudo no referente ao trabalho que esta tem desenvolvido*

---

<sup>152</sup> Documento anexo ao Processo Técnico-Pedagógico do Centro (2004).

*com os adultos e as implicações que o mesmo tem na articulação entre os vários elementos que a compõem* [RE (S) 1]. Não obstante a sua insuficiência, as várias iniciativas de formação promovidas pela agenda da própria ADL vem corroborar a constatação feita por Lima e Sancho (1994a; 1994b) de que as Associações cívicas envolvidas com a educação de adultos, regra geral, parecem valorizar significativamente a formação dos seus dirigentes, animadores e demais agentes educacionais envolvidos na sua actividade de intervenção.

Ora, apesar da intenção centralmente anunciada e publicitada de que “a formação da equipa de cada Centro constará de um Plano Nacional de Formação e Acompanhamento a elaborar, anualmente, pela ANEFA” (ANEFA, 2002h: 40), a verdade é que a real concepção<sup>153</sup>, calendarização<sup>154</sup> e implementação deste Plano<sup>155</sup> aconteceu sobretudo na fase de arranque nacional da Rede de Centros, antes da extinção<sup>156</sup> da ANEFA, que ocorreu em Agosto de 2002. Desde então, não temos dúvidas de que o facto da formação e do acompanhamento pedagógico das equipas dos Centros de RVCC não ser, claramente, uma prioridade para a DGFV, representou, na data em que fizemos a nossa investigação etnográfica, um dos

---

<sup>153</sup> Neste particular Luís Rothes, sublinha que “a lógica de formação de educadores de adultos privilegiada pela ANEFA foi a de articular com o acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido, numa estratégia que envolvesse os seus níveis local, regional e nacional, assim como as entidades promotoras com quem estabeleceu parcerias” (Rothes, 2004: 70).

<sup>154</sup> A ANEFA fez uma aposta na promoção de Encontros Nacionais, vistos como importantes momentos de socialização profissional dos novos actores da EFA, normalmente jovens recém-formados, e que na perspectiva de Isabel Gomes são importantes momentos de formação dos agentes, sobretudo porque “a experiência adquirida é colocada à disposição da comunidade formativa, podendo contribuir para a optimização de recursos e para promover redes locais – eventualmente accionando esse tão ansiado fenómeno das comunidades aprendentes” (Gomes, 2007: 95). De entre as acções desenvolvidas destacámos o Encontro Nacional de Avaliação do Reconhecimento de Competências – O Valor do que Aprendemos ao Longo da Vida, que se realizou em Dezembro de 2002 no Centro de Reuniões da FIL (Feira Internacional de Lisboa) no Parque das Nações, por ser um momento de grande abrangência ainda previsto pela ANEFA a que a então recém-criada DGFV deu continuidade.

aspectos mais problemáticos do Sistema Nacional de RVCC que, não obstante este défice basilar, permaneceria em contínua expansão. Disto mesmo registámos inúmeros testemunhos, como por exemplo este, particularmente esclarecedor sobre a perspectiva dos actores locais nesta matéria: *em relação à DGFV há uma falta de acompanhamento e apoio aos Centros de RVCC (...) há mesmo uma falta de reconhecimento em relação ao nosso trabalho, muitas vezes, ou sempre, só reconhece as metas físicas, algo que na sua opinião reflecte o bom ou mau desempenho do Centro. No ano de 2004, por exemplo, não houve acompanhamento ao nosso Centro, os encontros e as formações promovidas até hoje são “ocas” no seu conteúdo, e quando se levantam problemas de funcionamento, ou outros, não têm espaço para discussão* [RE (A) 1]. Trata-se, com efeito, nos termos de Alberto Melo, de uma preocupante “situação de orfandade” (cf. Melo, 2007b: 195), que se reflecte, inevitavelmente também no estado de espírito e motivação pedagógico-profissional das próprias equipas técnicas, já de si frequentemente em situação laboral precária<sup>157</sup>, que, assim, se vêem entregues a um forçado processo de auto-formação desapoiado e pouco reconhecido publicamente: *uma outra questão que me preocupa é o facto de não haver um acompanhamento e uma formação específica para os profissionais de RC. Sinto falta*

---

<sup>155</sup> Ao abrigo deste Plano Nacional de Formação e Acompanhamento previa-se que “a equipa seleccionada passará, numa fase inicial e com carácter não facultativo, por um processo de formação qualificante com uma componente de formação transversal orientada para os aspectos organizacionais e de funcionamento do Centro e uma componente de formação específica directamente relacionada com o leque de funções atribuídas a cada elemento. A componente de formação transversal visa promover a interiorização da filosofia e do modelo de funcionamento do Centro RVCC em cada contexto local e, simultaneamente, desenvolver competências de trabalho em equipa, de planeamento, de gestão, de organização, de acompanhamento e de avaliação de projectos. A componente de formação específica visa essencialmente qualificar os participantes no conhecimento, apropriação e utilização dos princípios e metodologias de reconhecimento e validação de competências, bem como das principais actividades estruturantes dos Centros de RVCC” (ANEFA, 2002h: 40).

<sup>156</sup> A este propósito Luis Rothes afirma que “a decisão de extinguir a ANEFA teve consequências nefastas para a EFA, já que conduziu à sua desvalorização política e diluição administrativa e à clara depreciação das iniciativas menos presas a lógicas escolarizantes e vocacionalistas” (Rothes, 2007: 77).

*de debates e de partilha de ideias, e ao mesmo tempo de clarificar algumas dúvidas que me surgem no exercício das minhas funções. Penso que a DGFV apesar de nos fornecer os kits com os instrumentos de mediação devia fazer uma monitorização permanente aos Centros. Sinto necessidade de aperfeiçoar os meus conhecimentos [RE (C) 1].* Esta é, de resto, uma preocupação expressa pelos actores locais do sector que, nas suas várias modalidades, de um modo geral, sublinham em uníssono, como se viu no decurso de 2006 no âmbito do Debate Nacional sobre Educação promovido pelo Conselho Nacional de Educação, que todos os agentes, tanto os que têm já um percurso de intervenção como os novos actores a serem integrados na educação e formação de adultos, deveriam ter uma formação específica, de preferência articulada com mecanismos de formação em contexto de trabalho (cf. CNE, 2007a; 2007b: 102-103).

---

<sup>157</sup> Atendendo, em primeiro lugar, aos próprios critérios centrais, já referidos, de orientação da selecção das equipas técnicas que deverão, recorde-se, dar “garantia de continuidade efectiva no processo e de investimento pessoal, a curto e médio prazo, neste projecto” (ANEFA, 2002h: 37), e em segundo lugar, ao facto de que se assistiu a nível nacional “à constituição de equipas pedagógicas jovens e qualificadas nas entidades implicadas nestes processos formativos, mas em muitos casos com elevada precariedade profissional” (Roths, 2007: 78), não se pode discordar de José Inácio Nogueira quando afirma ser “estranho que numa ‘sociedade do conhecimento’ os profissionais da educação e da formação não sejam particularmente reconhecidos e incentivados. Aquilo a que assistimos é a uma preocupante degradação e ‘proletarização’ desse tipo de profissionais (...) predomina o vínculo laboral incerto, o salário baixo e pago ao sabor das contingências dos mecanismos de financiamento. Sob o manto diáfano do recibo verde multiplica-se uma multidão de ‘empresários de si’, vivendo de biscates” (Nogueira, 2007: 173). Uma situação, por um lado, contraditória com declarações políticas que proclamam ser uma questão política decisiva promover “o reconhecimento e a valorização social das profissões e dos profissionais da educação” (Santos Silva, 2002: 154); e por outro lado, paradoxal com o facto de que os técnicos de reconhecimento de competências não usufruírem de um reconhecimento de competências, sendo de salientar a recomendação que Alberto Melo deixa a este respeito, que “lhes seja aplicada a metodologia inerente aos centros, isto é, que sejam reconhecidas todas as competências que foram produzindo nas suas práticas de trabalho com os adultos, a fim de se poder consolidar uma nova carreira profissional especializada” (Melo, 2007b: 197-198), sendo, aliás, segundo Isabel Gomes, este processo de RVCC dos próprios agentes da nova EFA “urgente e incontornável” (Gomes, 2007: 94).

Efectivamente, no caso do reconhecimento dos adquiridos experienciais, como refere António Fragoso, “o apoio técnico prestado às equipas dos Centros tem sido quase inexistente ou controlado à distância” (Fragoso, 2007: 209), o que remete também para a questão da própria credibilidade de todo o novo sistema recentemente implementado em Portugal, na medida em que “tem de existir um sistema de acompanhamento/monitorização da qualidade do serviço prestado pelos Centros, centrado na proximidade, em visitas periódicas, apoio técnico pedagógico, etc.” (*id., ibid.*). Indo, analogamente, num mesmo sentido as palavras de Priscila Soares quando defende, com base no capital de experiência acumulado com o Centro de RVCC da Serra do Caldeirão, que como condição ao bom funcionamento futuro desta inovadora modalidade educacional será necessário salvaguardar que “as Entidades que acolham o dispositivo terão de ser devidamente enquadradas e as equipas que tenham por missão fazê-lo funcionar terão de ser acompanhadas e formadas em permanência, para assegurar a credibilidade, o rigor e o constante aperfeiçoamento do processo” (Soares, 2007: 191), sublinhando particularmente que “a não ser assim, o sistema pode ser desacreditado, com consequências extremamente negativas para os adultos e adultas que dele beneficiem, para as Entidades envolvidas e para o próprio Estado” (*id., ibid.*). De igual modo, também Fernanda Marques, que ao apontar os problemas principais vividos pelos Centros RVCC da Rede nacional acrescenta, à variável do sub-financiamento, uma segunda variável problemática e transversal que se prende, precisamente, como afirma, com “a ausência de acompanhamento aos Centros por parte da tutela, o que se verifica desde 2003, e que tem como consequência podermos hoje afirmar que o sistema se encontra a funcionar em ‘roda livre’, sem qualquer controlo de qualidade de desempenhos e práticas” (Marques, 2007: 179). Este panorama, parece-nos ser significativamente gravoso quando se tem em conta que toda esta nova oferta nacional de EFA é assegurada, maioritariamente, por técnicos jovens, muitos dos quais recém-licenciados e que vindo frequentemente de outras áreas das ciências sociais e humanas, que não a área da educação, são introduzidos, já em contexto de práticas, em tarefas pedagógicas de educação e formação de adultos, central-

mente concebidas à luz do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, “através de processos de rápida socialização profissional” (Rothes, 2004: 67), o que acarreta, desde a perspectiva crítica em que nos situámos, riscos consideráveis para um sector como o da educação de adultos, amplamente entendida, sobretudo porque, como afirma Fragoso, “não se pode nunca confundir a esfera de acção dos peritos em educação de adultos com outros actores sociais que, ainda que bem intencionados, estão muito longe de entender os princípios filosóficos, metodológicos, técnicos, etc., que devem ser postos em prática na educação de adultos” (Fragoso, 2007: 204). Dito de outro modo, trata-se de jovens técnicos (não educadores) que, na generalidade dos casos, não passaram como seria mais comum no caso do jovem licenciado em educação<sup>158</sup> e áreas afins<sup>159</sup>, ou do tradicional educador-militante, por uma formação de tipo cultural e cívica, preferencialmente inscrita nos pressupostos do paradigma da educação permanente, logo “criticamente orientada para o conhecimento e para a discussão das teorias e dos valores democráticos, da participação e da cidadania activa” (Lima, 1999a: 67), e desta forma, não tão “subjugada às orientações pragmáticas das correntes tradicionais dos recursos humanos, nem subordinada aos modelos de identificação de necessidades e de aquisição de competências impostos pelas correntes tecnocráticas da formação profissional e apoiados pelas psicologias do treinamento” (*id.*, *ibid.*).

Posto isto, avaliar até que ponto a margem relativa de acção destes actores locais, que entram em cena nos moldes e com os constrangimentos referidos, é conscientemente explorada para tornar, em contexto, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências numa modalidade educacional mais próxima dos valores sociais humanistas, que de resto lhe deram origem,

---

<sup>158</sup> Ver, nesta matéria, a reflexão em torno do panorama nacional dos trajectos de formação graduada em educação de adultos elaborada por Luis Rothes (2004).

<sup>159</sup> Com particular destaque para a área da sociologia da educação, desde que amplamente concebida para incluir também a reflexão em torno da sociologia da educação não-escolar (cf. Afonso, 1994).

foi uma linha com que, assumidamente, balizámos a investigação etnográfica, quer na observação realizada da concretização das várias fases inerentes ao processo de RVCC, quer na observação efectuada da própria relação pedagógica estabelecida por esta via com os educandos adultos, e cujos dados empíricos apresentamos e interpretamos seguidamente, num exercício vocacionado para a caracterização problematizante do contexto micro-sociológico em que decorrem as práticas desta nova actividade político-educacional.

Ora, o modelo adoptado em Portugal para o reconhecimento dos adquiridos experienciais<sup>160</sup> é politicamente assumido como “um dispositivo central do sistema de qualificação e de ALV e como uma prática que pode melhorar a articulação entre a oferta e a procura” (CNE, 2007b: 99) e que pressupõe, como se sabe, três eixos estruturantes de actuação a decorrer nos Centros especializados para o efeito da sua implementação, e que são sequencialmente: o eixo de reconhecimento de competências-chave; o eixo da sua validação; e o eixo da sua certificação. Oficialmente, os actores centrais conceberam cada um destes eixos de forma precisa, tanto numa dimensão teórico-conceptual como numa dimensão metodológico-processual. Assim, o eixo de reconhecimento de competências-chave é entendido, no contexto nacional, como o “processo de iden-

---

<sup>160</sup> O Modelo introduzido pelo Grupo de Missão em Portugal, no final dos anos noventa, foi profundamente inspirado no modelo, bem conhecido de Alberto Melo, posto em prática no decurso dos anos oitenta no estado canadiano do Québec, contexto no qual, segundo Ana Luisa Pires, o “reconhecimento das aprendizagens anteriores [reconnaissance des acquis] é entendido como uma questão de equidade social para as pessoas e para a construção de uma sociedade, como a base da construção de projectos individuais de formação, e como um edificador das competências da população” (Pires, 2005a: 415). Realçando a importância da utilização inovadora deste dispositivo no reconhecimento e validação de competências básicas, Liette Goyer, Carol Landry e Chantal Leclerc esclarecem que “a política governamental de educação de adultos e de formação contínua prevê [no Plano de Acção do Quebec] contribuir para o aparecimento de uma cultura de formação ao longo da vida, designadamente pelo estabelecimento de um balanço dos adquiridos experienciais de base” (Goyer, Landry e Leclerc, 2006: 61). No fundo trata-se, como sublinham estas autoras, da génese de uma nova maneira de pensar a educação e formação dos adultos “pouco escolarizados”.

tificação pessoal das competências previamente adquiridas no qual se procura proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo a construção de projectos pessoais e profissionais significativos” (ANEFA, 2002h: 15). Na medida em que o reconhecimento “é promovido numa lógica formativa, de incremento da motivação para aprender” (CNE, 2002: 70), parte-se do pressuposto basilar de que o mesmo “constitui um passo extremamente importante na criação da identidade pessoal e social, no desenvolvimento da auto-estima e da confiança do indivíduo para progredir em aprendizagem e no desenvolvimento de competências” (*id.*, *ibid.*). Em termos processuais estipula-se que o reconhecimento de competências (RC) “constitui o conjunto das actividades, assentes numa lógica de balanço de competências e histórias de vida, no qual se promovem ocasiões de identificação e avaliação de competências, utilizando, para o efeito, um conjunto diversificado de meios” (ANEFA, 2002h: 15), sendo, pois, no decorrer das diversas fases e actividades concretas que integram este eixo de intervenção que, como sublinham Correia e Cabete, “o adulto deverá construir, com o apoio do profissional de RVCC e dos formadores das quatro áreas de competências-chave, o seu dossier pessoal, documento onde se encontram todas as evidências documentais das competências de que o adulto é portador” (Correia e Cabete, 2002: 49). Na sequência deste processo de reconhecimento virá então o segundo eixo estruturante de actuação dos Centros de RVCC, o eixo de validação de competências-chave, concebido como o “acto formal realizado por uma entidade devidamente acreditada que visa a atribuição de uma certificação com equivalência escolar” (ANEFA, 2002h: 15), isto é, “representa o conjunto de práticas conducentes à atribuição de estatuto oficial e institucional às competências do indivíduo” (CNE, 2002: 71). Processualmente a validação de competências faz-se perante um júri de validação, com a presença de um avaliador externo ao Centro, cuja missão, como referem Correia e Cabete, “consiste em analisar e avaliar o dossier pessoal apresentado pelo adulto, interpretando a correlação entre todas as evidências aí documentadas e o referencial de competências-chave” (Correia e Cabete, 2002: 50). Finalmente, a conclusão do processo

de RVCC, tal como foi criado em Portugal, envolve o último dos eixos estruturantes referente à certificação das competências-chave. Este eixo é entendido como a “confirmação oficial das competências adquiridas através da formação e/ou da experiência” (ANEFA, 2002h: 16), e envolve, em termos processuais a “oficialização da validação das competências através do registo na Carteira Pessoal de Competências-chave e, sempre que for caso disso, por decisão do Júri de validação, haverá lugar à emissão de Certificados de nível Básico 3, 2 ou 1, equivalentes, para todos os efeitos legais, aos 3º, 2º ou 1º Ciclos do Ensino Básico” (*id., ibid.*), sendo a certificação, propriamente dita, “proporcionada por via das Instituições formais do sistema educativo” (CNE, 2002: 71). Quando todo o processo de RVCC estiver, pois, concluído nestas três componentes sequenciais de acção, os produtos finais que ficarão na posse do adulto-educando, que percorreu este caminho num determinado Centro RVCC da Rede nacional, serão então: o Dossier Pessoal ou Portfólio, a Carteira Pessoal de Competências-chave, e o Certificado, que, como enfatizam Correia e Cabete, “numa perspectiva de integração e de mobilidade no espaço europeu estes documentos dispõem de uma introdução traduzida em duas línguas estrangeiras: francês e inglês” (Correia e Cabete, 2002: 50).

No fundo, todo este processo inerente ao modo de implementação desta nova modalidade educacional para adultos “pouco escolarizados”, tal como foi introduzida e operacionalizada em Portugal, sobretudo no curto contexto institucional da ANEFA, tem como finalidade, de acordo com Ana Luísa Pires “promover a visibilidade destas aprendizagens informais, experienciais, e atribuir-lhes um ‘valor de uso’, tanto na esfera educativa como social e profissional” (Pires, 2005b: 3). Trata-se, com efeito, de fazer assentar por princípio todo o processo de RVCC num axioma basilar da esfera tradicional da educação de adultos, o de que todos os adultos são portadores de um conjunto amplo, e frequentemente invisibilizado, de competências e saberes que adquiriram de múltiplas formas, o que, por sua vez, nos remete para uma das problemáticas-chave do sector, aquela que relaciona o diagnóstico de necessidades e o reconhecimento de adquiridos. Nesta linha de

entendimento, como salienta Rothes, reconhecer e validar<sup>161</sup> as competências-chave significa formalmente “assumir uma postura educativa que valoriza a identificação de recursos e potencialidades, mais do que aquela que está sobretudo preocupada em sublinhar carências e necessidades” (Rothes, 2002: 152). Ora, num contexto educacional nacional melindroso que apresenta características habilitacionais e de literacia da população adulta muito débeis (ver Benavente *et al.*, 1995) é de salientar que a consciência amadurecida de se tratar de um aspecto generalizado e persistente aparece, pois, particularmente relacionada com o próprio nascimento da ideia de introduzir, no panorama das políticas educacionais, os Centros de RVCC que, nos termos avançados pelo próprio Alberto Melo, é fruto directo da experiência vivenciada no terreno por si, no âmbito da intervenção sócio-educacional realizada, primeiro, pelo Projecto RADIAL e, posteriormente, pela Associação *In Loco*, nos termos já aqui explanados, que permitiria, essencialmente, “descobrir que as pessoas com quem se trabalha, tanto em meio rural como em meio urbano, com a sua experiência de vida social, pessoal, profissional, têm adquirido tantas competências, tantos conhecimentos, mas que eles próprios não têm consciência disso. Quando falamos com eles, dizem-nos ‘sou ignorante, nem a 4ª classe tenho’” (Melo, 2005b: 112-113). É deste modo, bastante concreto e territorializado<sup>162</sup>, que brotam os princípios fundadores do novo Sistema Nacional de RVCC, inscritos numa matriz humanista, em que se afigurava aos olhos dos mentores do processo de RVCC original ser “de uma justiça elementar passarmos a reconhecer, validar e certificar este tipo de competências adquiridas na e pela vida fora” (*id.*, *ibid.*: 113).

---

<sup>161</sup> A propósito dos próprios termos de reconhecimento e validação, Ana Luísa Pires afirma que estes “são utilizados em países francófonos, dizendo respeito a dois aspectos estreitamente articulados, mas não equivalentes. O reconhecimento diz respeito ao processo pessoal de identificação e explicitação das aprendizagens e competências adquiridas, enquanto a validação remete para a esfera institucional, atestando oficialmente as aprendizagens e tendo por referência determinadas exigências regulamentares. É um procedimento oficial que legitima as aprendizagens, finalizando-se na obtenção de certificados, diplomas ou créditos (com valor cumulativo para a obtenção de uma certificação final)” (Pires, 2005b: 3).

Neste sentido, tem sido enfatizado, por diversos actores afectos às extintas equipas regionais da ANEFA e respectivos consultores encarregues de acompanhar e monitorizar o arranque desta modalidade educacional, que a mesma se reveste de uma potencialidade extraordinária para suscitar dinâmicas integradas de auto-realização pessoal e de afirmação social e profissional. Maria do Loreto Paiva Couceiro, por exemplo, defende que é possível associar ao processo de RVCC, embora apenas através de uma aplicação consequente de determinados dispositivos pedagógicos criados como metodologia de base para o reconhecimento de competências (RC) dos adultos de baixa escolarização, mas, de maneira inequívoca: “três modalidades/modelos de reconhecimento intersubjectivo: o amor, o direito e a solidariedade”<sup>163</sup> (Couceiro, 2002: 8-9), e sublinha, inclusivamente, que “a experiência do reconhecimento, nas suas três vertentes, permite ‘instaurar uma relação positiva consigo

---

<sup>162</sup> Alberto Melo especifica, neste particular, que “falando com essas pessoas, constatamos que sabem muito mais do que qualquer um de nós; pelo menos, as pessoas que eu conheci nessas aldeias da serra algarvia, porque têm uma autonomia de vida e uma capacidade de sobrevivência, porque sabem fazer tudo aquilo que é necessário para satisfazer as suas próprias necessidades básicas, sabem produzir a sua alimentação, como sabem produzir o seu vestuário ou a sua habitação, sabem resolver todos esses problemas do dia a dia. Enquanto nós, normalmente pela nossa educação formal e escolar, aprendemos a fazer algo para mais tarde receber um salário, mas, se ficássemos isolados numa aldeia de montanha, não teríamos muito tempo de sobrevivência. Isto é o que eu acho que é básico e fundamental, como muitos outros conhecimentos e competências que vamos produzindo graças a vivências sociais, laborais, cívicas...” (Melo, 2005b: 113).

<sup>163</sup> Couceiro esclarece o entendimento que tem de cada uma destas modalidades/modelos: “a experiência do amor, de laços de ordem afectiva, permite a confiança em si mesmo, que abre uma via de relação consigo próprio, em que o sujeito adquire uma segurança emocional e uma confiança básica em si mesmo”; “a dimensão do direito traduz o reconhecimento de uma ordem jurídica, valorizando a cidadania do indivíduo, permitindo-lhe desse modo experimentar o respeito dos outros por si”; “a solidariedade, ao permitir a experiência de uma estima social que pode ser vivenciada em contextos/grupos onde as relações são, em princípio, simétricas, entre sujeitos autónomos. A experiência desta estima social é determinante no processo de reconhecimento dos sujeitos porque a solidariedade se funda na consciência de um ‘verdadeiro sentimento de simpatia pela particularidade individual da outra pessoa’” (cf. Couceiro, 2002: 8-9). Assim, do amor derivaria a integridade psíquica, do direito derivaria a integridade social e da solidariedade resultaria a dignidade pessoal.

mesmo”, tornando-se, por isso, uma das ‘condições necessárias à auto-realização individual’ encarada como ‘a livre realização dos fins que um indivíduo escolhe fixar para a sua própria vida’ (*id.*, *ibid.*). Neste quadrante, também Isabel Duarte se refere à importância da qualidade do acompanhamento dado aos adultos pela equipa técnica dos Centros de RVCC, em especial por parte dos profissionais de RC, afirmando que “a reconstrução do percurso pessoal e profissional possibilita a descrição e nomeação dos saberes adquiridos, de modo a haver uma apropriação consciente e reconhecimento pessoal das competências mobilizadas na acção quotidiana” (Duarte, 2003: 12). Acredita-se assim, basicamente, que o processo nacional de RVCC é igualmente propício ao desenvolvimento da aprendizagem nos adultos, nos termos das teorizações elaboradas por Lindeman (1926), por Knowles (1980) e por Mezirow (1989), e que conduz a uma mais-valia pessoal, dos adultos-educandos envolvidos neste processo, isto com base nos sentidos múltiplos que o conceito de formação experiencial, no modelo de Landry (1989), ou de aprendizagem experiencial, nos modelos de Weil e McGill (1996) ou de Melamed (1989), comportam como elementos conceptuais essenciais em que se faz, frequentemente, assentar os pressupostos desta modalidade educacional.

Não surpreende, assim, que no glossário elaborado no Centro RVCC da Serra do Caldeirão, para disponibilizar a todos os adultos em processo, se possa ler que o reconhecimento de competências é o “processo através do qual uma pessoa é reconhecida, se reconhece e se (re) apropria de todas as aprendizagens e competências adquiridas ao longo do seu percurso de vida, quer seja profissional, escolar/formativo, familiar, pessoal e/ou social”, explicitando-se de seguida que a validação e certificação de competências é a “confirmação das competências adquiridas através dos diferentes contextos de vida (formais, não formais e informais) e que constitui o acto oficial de todo o processo” (cf. Glossário RVCC). O que sim surpreende, de certo modo, é que actores com responsabilidades directas em Centros da Rede nacional afirmem que “estes Centros são uma espécie de ensino de segunda oportunidade, tendo um certo paralelismo com o ensino recorrente” (Rangel Oliveira, 2004: 1).

E isto, fundamentalmente porque independentemente de se concordar ou não com a importância dada aos impactos mais pessoais e psicológicos do processo de RVCC, que acima referimos, é indiscutível que, a ocorrerem, mesmo que de forma mais ténue ou tornada mais periférica na sua importância face ao seu impacto sociológico, tais impactos apenas se tornam possíveis, como defende Fernanda Marques, “se entendermos o processo de RVCC não como um processo escolarizado e que visa apenas o aumento das qualificações escolares e/ou profissionais dos candidatos mas como um processo que visa induzir dinâmicas de aprendizagem, de auto-conhecimento e de desenvolvimento de capacidades de auto-avaliação” (Marques, 2006: 2), longe, portanto, da proposta tradicional do ensino escolar de adultos. Haverá, assim, que considerar que estas divergências, e outras que frequentemente presenciámos no decurso do trabalho de campo, estão elas próprias inscritas, subjectivamente, nas distintas lógicas de apropriação organizacional que enformam qualquer lógica da acção local, e por conseguinte, que enformam também os próprios processos de monitorização reflexiva da acção desencadeados, contextualmente, pelos actores locais.

Sendo assim, na realidade concreta do Centro de RVCC da Serra do Caldeirão, foi-nos possível registar testemunhos de discursos de actores locais sobre as suas práticas, bem como elaborar descritivos dessas mesmas práticas, que no final ao articular os olhares e discursos de elementos da equipa técnica com os olhares e discursos de adultos-educandos envolvidos em processo de RVCC, possibilitariam ao nosso próprio olhar e narrativa de investigadora estabelecer, factualmente, uma caracterização micro-sociológica da forma como, neste período, se estava, contextualmente, a implementar no panorama português esta nova modalidade educativa pertencente a um emergente subsistema educacional destinado aos adultos, *pluriescalarmente governado*, que, sustentamos, se encontra ainda em claro *processo alomórfico de construção*. Neste sentido, também, os contributos da investigação empírica para desocultar tanto as incongruências e dificuldades de execução de um modelo centralmente concebido como as mais valias e inovações criadas localmente serão, estamos em crer, oportunos num momento em que emergem novas instituições e pro-

cessos educativos no sector, cuja agenda, “globalmente estruturada” (Dale, 2005), urge discutir e debater de forma alargada e extensa.

Ora, um adulto que não tenha a escolaridade básica obrigatória, que seja maior de 18 anos e preferencialmente activo, e que nos anos de 2004 e 2005 residisse no Algarve, teria três Centros de RVCC à disposição para encetar um processo de reconhecimento e validação dos seus adquiridos experienciais conducente a uma certificação escolar. Se esse adulto iniciasse o seu processo RVCC, por opção ou circunstância, no Centro de RVCC da Serra do Caldeirão teria oportunidade de desenvolver um processo com determinadas características que procuraremos explicitar seguidamente nos seus pontos mais relevantes. Como se afirma centralmente, e tal como divulgado em diversas brochuras da ANEFA e da DGFV, um percurso possível de um adulto-educando num Centro de RVCC tem alguns momentos estruturantes desde logo previstos, designadamente: o atendimento, a informação e o aconselhamento que se concebem logo à entrada do processo; seguidos da identificação de competências; e possivelmente por formações complementares; em cujo decurso se continua a prever a informação e o aconselhamento; até à validação e certificação; que se concebe anteceder o momento derradeiro de provedoria. Deste modo, cabe a cada Centro respeitar, podendo proceder a alguns ajustes considerados localmente necessários, a essência formal deste roteiro de actuação que prevê também os objectivos a atender, os instrumentos e dispositivos pedagógicos a utilizar<sup>164</sup>, e a duração a acatar<sup>165</sup>, para cada uma das cinco fases predefinidas neste procedimento de RVC e que antecedem o momento de apresentação ao júri de validação previsto no final do processo. Assim, nas indicações/orientações da DGFV dirigidas aos Centros nacionais encontramos o seguinte plano de acção: a uma fase de *envolvimento inicial*, faz-se corresponder o trabalho com o adulto de acolhimento, de informação, e de identificação de expectativas e objectivos, fornecendo-se aos Centros três dispositivos/instrumentos pedagógicos específicos a utilizar durante as 3/4 horas em que esta fase deve decorrer; a uma fase sequencial de *investigação/exploração*, faz-se corresponder o trabalho com o adulto de reflexão sobre experiências significativas partindo de uma abordagem biográfica do percurso de vida, de identifica-

ção de processos e modos de aprendizagem, e de levantamento de indícios e evidências de competências de vida e saberes adquiridos, fornecendo-se aos Centros seis dispositivos/instrumentos pedagógicos específicos a utilizar durante as 10/16 horas em que esta fase deve decorrer; na fase seguinte de *investigação/validação*, faz-se corresponder o trabalho com o adulto de análise das evidências e potencialidades de mobilização de saberes, capacidades e recursos, internos e externos, e de avaliação das competências pessoais face ao Referencial de Competências-chave, fornecendo-se aos Centros cinco dispositivos/instrumentos pedagógicos específicos a utilizar durante as 12/17 horas em que esta fase deve decorrer; sendo que na última fase de *conclusão*, que decorre antes do júri de validação, faz-se corresponder o trabalho com o adulto de síntese pessoal e identificação do perfil de competências, e de negociação dos projectos pessoais e profissionais, fornecendo-se, de igual modo, aos Centros três dispositivos/instrumentos pedagógicos específicos a utilizar durante as 2/3 horas em que esta fase deve, por seu turno, decorrer (cf. DGFV, 2004b: 9). Portanto, de forma sintética, para dar seguimento a estas cinco fases predefinidas no procedimento de reconhecimento de adquiridos experienciais adoptado em Portugal, e que antecedem o momento de apresentação ao júri de validação e consequente certificação previstos no final do processo, os Centros RVCC da Rede nacional dispõem de um leque-base de 17 ferramentas, contidas no

---

<sup>164</sup> Os instrumentos e dispositivos pedagógicos a utilizar no modelo nacional de implementação do processo de RVCC pressupõem o uso de variados instrumentos de mediação. Existindo, até à data em estudo, um Kit de Mediação RVC elaborado como material de apoio para o arranque do novo sistema nacional de RVCC. Com a experiência de aplicação em contexto de práticas destes instrumentos “foi-se afirmando a necessidade de adequar o Kit existente, tornando-o mais eficaz e facilitador da ‘desocultação’ dos adquiridos por cada adulto ao longo da vida e das competências evidenciadas em diferentes situações de vida pessoal, social e profissional” (DGFV, 2004b: 5). Daqui nasceria um novo conjunto de instrumentos e dispositivos pedagógicos, o Kit de Mediação Renovado, em vigor no período do nosso trabalho de campo, e que foi elaborado com a contribuição de “uma equipa diversificada de peritos e de técnicos externos e internos da DGFV, bem como de diferentes actores dos Cursos EFA e dos Centros RVCC” (*id.*, *ibid.*).

<sup>165</sup> Num total máximo que deve oscilar entre as 27 e as 40 horas de duração previstas para cada adulto em processo de RC, no acompanhamento operado pelo profissional de RC, excluindo-se deste total o tempo de formação possivelmente necessário (cf. DGFV, 2004b: 9).

Kit de instrumentos de mediação (cf. DGFV, 2004b: 11-91), que a DGFV disponibiliza às equipas técnicas para elaborarem uma “tradução mais eficaz entre as competências dos adultos e o Referencial de Competências-chave” (*id., ibid.*: 7), sobretudo porque a validação e a certificação se vêem dificultadas “sem um diálogo claro entre o que o adulto possui, evidenciado progressivamente no processo de RVC, e as competências identificadas no Referencial” (*id., ibid.*).

É, pois, atendendo a este figurino geral que se pode considerar, com Isabel Duarte, que “o cerne da inovação da metodologia dos Centros de RVCC assenta no processo em si mesmo” (Duarte, 2004: 7), indo no mesmo sentido as representações locais da maioria dos actores da equipa técnica com quem interagimos no trabalho de campo e que consideram, tal como se atesta nesta afirmação, generalizável a todos os demais envolvidos, que: *o conceito em que se baseia este processo é interessante e desafiador* [RO (D) 4]. Ora, precisamente como consequência do confronto com este desafio a equipa técnica do Centro RVCC da Serra do Caldeirão foi interpretando e reinterpretando a adequabilidade contextual dos instrumentos de mediação que lhe foram evidentemente também a si disponibilizados, bem como a ajustabilidade das cinco fases sequenciais do próprio processo de RVCC estabelecidas centralmente. Desta monitorização reflexiva da sua acção técnica resultaram algumas alterações inseridas, localmente, nos próprios instrumentos de mediação utilizados, como atesta este testemunho: *temo-nos preocupado muito em adaptar melhor esse Kit... quer dizer, ver se as fichas e materiais sugeridos ficam mais fáceis de entender pelos adultos que aqui vêm, e... assim vamos lhes dando outra linguagem... a alguns dos instrumentos damos outra forma... é assim... só um toque de melhoramento de quem tá no terreno... só entende que tá no terreno...* [RO (N) 5], ou este outro testemunho: *enquanto profissional de RC e atendendo à prática que tenho vindo a adquirir alteraria neste processo a sua metodologia, a utilizada pela DGFV, a qual o nosso Centro não segue, por não se ajustar à verdadeira realidade das pessoas com que trabalhamos. Os materiais solicitados pela DGFV são muito “escolares”* [RE (C) 1]. Também resultaria daqui, uma apropriação local mais específica para cada uma das fases referidas e desde logo

previstas na criação nacional desta nova oferta educativa. Assim, o processo de RVCC operacionalizado neste Centro segue, à data da nossa observação, a seguinte lógica estabelecida, no essencial, desde a sua génese, dando azo a um processo que se apresenta faseado do seguinte modo: primeira fase, *inscrição*<sup>166</sup>, segunda fase, *entrevista individual*<sup>167</sup>, terceira fase, *exploração*<sup>168</sup> e *diagnóstico de formações*<sup>169</sup>, quarta fase, *construção do Dossier Pessoal*<sup>170</sup>, quinta fase, *Júri de Validação*<sup>171</sup>. A trajectória que o adulto-educando do Centro RVCC da Serra do Caldeirão percorre no seu processo de RVCC está sintetizada esquematicamente na figura 5, que em seguida se apresenta.

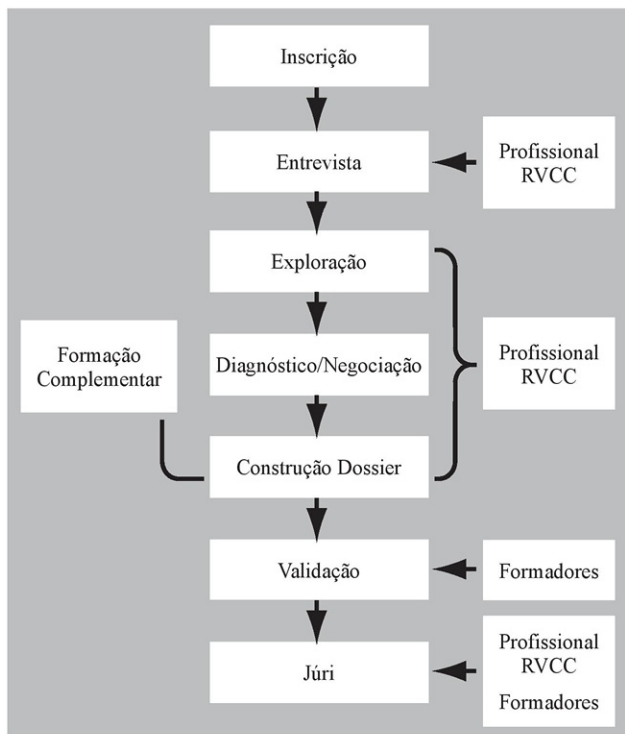
---

<sup>166</sup> Num Documento de suporte à prossecução do processo, escrito localmente pela equipa e destinado aos adultos, pode ler-se, acerca da inscrição (com base na respectiva Orientação Técnica sobre a inscrição e a mobilidade de adultos na Rede nacional de CRVCC – OT nº 03/2004, da DGFV), o seguinte esclarecimento: “momento em que é feita a primeira clarificação do processo de RVCC e em que manifesta o seu interesse em frequentar este processo. Implica o preenchimento da ficha de inscrição” (cf. Doc. B2).

<sup>167</sup> A entrevista individual é neste Centro apresentada documentalmente aos adultos nos seguintes termos: “encontro individual com o profissional de RVCC onde este procura conhecer o seu percurso de vida, recorrendo a questões relacionadas com as suas experiências escolares, formativas, profissionais, sociais e familiares. Esta entrevista ajuda o profissional a perceber, através das suas experiências de vida, se está ou não em condições de frequentar o processo de RVCC. Além disso, esta entrevista ajuda-o a relembrar as experiências, passadas e presentes, que desenvolveu ao longo do seu percurso de vida” (cf. Doc. B2). Podemos constatar que no Guião de Entrevista (cf. Doc. B3) utilizado pelas profissionais deste Centro são contemplados os seguintes elementos: dados pessoais; dados profissionais; habilitações literárias; formações realizadas; hábitos de leitura/hobbies; expectativas para o RVCC; nível de auto-estima; estilo de funcionamento na relação inter-pessoal; nível de motivação; tipo de potencialidades.

<sup>168</sup> Ao adulto a fase de exploração é explicitada do seguinte modo: “esta fase é realizada em sessões de grupo e tem como objectivos, promover o relacionamento entre os vários elementos do grupo, através da partilha de experiências e de expectativas face ao processo de RVCC e, acima de tudo, permitir de se dê conta das aprendizagens que desenvolveu ao longo da sua vida (na escola, na família, nas profissões, nos cursos de formação, no lazer, no associativismo, etc.). Nestas sessões, é pedido que realize um conjunto de actividades propostas pela equipa do Centro de RVCC (a profissional de RC e os quatro formadores), que passam pela redacção de textos alusivos às suas experiências de vida, bem como pelo preenchimento de documentos (fichas) referentes às quatro áreas de competências-chave. Os documentos produzidos por si ao longo desta fase permitem à equipa detectar as suas necessidades ao nível de formação nas quatro áreas de competências-chave. É também nesta fase que fica a conhecer todo o Referencial de competências-chave” (cf. Doc. B2).

**Figura 5**  
**Fases do Processo de RVCC do Centro RVCC da Serra do**  
**Caldeirão (2004-2005)**



<sup>169</sup> A este respeito é explicitado documentalmente ao adulto que “no final da fase de exploração, é realizado um encontro individual com o profissional de RC, no qual é definido o encaminhamento adequado às suas necessidades. Esse encaminhamento passa pela realização, por um lado, de formações complementares e, por outro lado, de formação exterior” (cf. Doc. B2).

A busca da melhor forma de explicação aos adultos-educandos, frequentadores deste Centro, de tudo o que está implicado em cada uma das fases supra-mencionadas, inerentes ao desenrolar do processo, constituiria, claramente, uma preocupação constante e transversal aos elementos da equipa desde que o Centro iniciou a sua actividade em 2003. Trata-se de um aspecto que encontrámos reflectido na elaboração e reelaboração documental dos procedimentos que se têm vindo a considerar para executar, em especial, a terceira fase do processo de RVCC correspondente à exploração e diagnóstico de formações, cuja observância tem sofrido algumas alterações resultantes do capital de experiência que vai sendo progressivamente acumulado: *já mudámos mais do que uma vez o cronograma do processo que se faz aqui, claro que não mudamos tudo, mas... com a experiência vamos vendo... vamos percebendo, e também por causa das metas... vemos que algumas coisas, como as sessões de grupo da fase da exploração podem ser mais rápidas... por isso foi-se ajustando, encurtando onde se pode... não é?* [RO (A) 8]. Neste particular, tivemos, com efeito, oportunidade de presenciar e registar, nos nossos descritivos de práticas, diversos episódios, decorridos durante o período de observação, em que os elementos da equipa se iam debruçando, com uma certa regularidade, sobre distintos aspectos processuais relacionados com o cronogra-

---

<sup>170</sup> O adulto deste Centro recebe também informação documental acerca de como se desenrola a fase de construção do dossier Pessoal, que “é realizada em sessões colectivas e/ou individuais. As sessões individuais consistem em encontros com o profissional de RVCC, em que lhe é dado apoio e orientação ao nível da construção do seu Dossier. Estes encontros são marcados previamente, isto é, no final de cada sessão é definida a data do próximo encontro, tendo em conta a sua disponibilidade e a do profissional. As sessões colectivas ocorrem paralelamente às sessões individuais, com a presença do profissional de RVCC ou dos formadores. Nestas sessões são propostas actividades relacionadas com as quatro áreas de competências-chave, onde tem que realizar vários trabalhos, no sentido de demonstrar as competências exigidas pelas áreas. Estas sessões funcionam no horário de grupo, o qual é definido no início do processo de RVCC” (cf. Doc. B2).

<sup>171</sup> A este propósito é explicitado documentalente ao adulto que “o júri é constituído pelos seguintes elementos: a profissional de RC, os quatro formadores, a directora e coordenadora do Centro de RVCC e o avaliador externo. No início da sessão de júri, os referidos elementos são apresentados pelo presidente – que é o profissional de RC – e identificados os adultos candidatos à validação/certificação” (cf. Doc. B2).

ma adoptado e em aplicação no processo de RVCC do Centro. Nesses momentos iam sendo abordados, por exemplo, os conteúdos até então previstos para as sessões de grupo, trocando-se impressões sobre aspectos passíveis, eventualmente, de alteração que pudessem rentabilizar melhor cada uma destas sessões colectivas, com o claro propósito de simplificar a sua compreensão e agilizar a evolução temporal do processo. Destes episódios observados destacámos, por exemplo, as reuniões semanais da equipa técnica, que se constituíram, de certo modo, como os momentos privilegiados deste tipo de reflexão colectiva. Como ilustração, retirámos de entre os diversos descritivos de práticas produzidos a compilação de um fragmento que traduz aspectos dessa monitorização reflexiva da acção técnica, por nós activamente testemunhada, e que em seguida reproduzimos apenas nos pontos essenciais,

\*\*\* Manhã (26/07/2004) – reunião semanal da equipa técnica do RVCC. \*\*\*

Estiveram presentes a directora, a coordenadora, um dos avaliadores externos, as três profissionais, três formadores, e eu. // A reunião de hoje (4 horas) começou com a explicitação da ordem de trabalhos a tratar, que teve seis pontos (todos discutidos, excepto o quinto que foi adiado para a próxima reunião): repensar a estratégia do cronograma do processo de RVCC; aspectos do referencial de cidadania e empregabilidade (CE); introdução no Centro da validação por áreas; distribuir tarefas para a elaboração de um guião para o adulto construir o seu Dossier Pessoal; reflexão sobre três instrumentos usados no processo; e marcação de júris //

// No decurso da discussão do ponto um: ...// A coordenadora (A) avançou com o ponto da situação das metas do Centro até ao momento (que escreveu no quadro da sala de reuniões – também sala de formação) para introduzir a discussão sobre a necessidade de alterar a estratégia seguida, sob pena de se ficar, de novo, muito aquém dos valores exigidos pela DGFV... [os valores do 1º semestre de 2004 são: 43 validados

(todos no nível B3); 450 inscritos; e cerca de 500 em processo]. // (este ponto suscitou muita discussão) ...//...//... Uma das profissionais (S) destacou que o problema vai sempre dar ao desfasamento entre as metas que são exigidas e a realidade do nível das capacidades dos adultos que aparecem no Centro, que apresentam dificuldades no pensamento abstracto, sendo-lhes “muito difícil” ligar as aprendizagens ao Referencial...// As restantes profissionais (mais do que os formadores) concordaram com este problema, uma delas (N) tendo acrescentado que lhe parece que certos adultos acabam mesmo o seu processo “sem terem chegado a perceber” o que estava a ser feito a esse nível...//...//... A Directora (P) lembrou que para simplificar o processo teremos que reflectir com cuidado sobre os obstáculos que profissionais e formadores sentem no decorrer dos processos dos adultos...//...//...Um dos formadores (M) insistiu que o tempo previsto para a formação complementar na sua área (TIC) é “irrealista”...porque a maioria das pessoas na verdade “não trazem ali competências”...e se são encaminhadas para formação...”claro que atrasa tudo, mas é inevitável”...// Os restantes formadores reconhecem este aspecto como um dos problemas maiores que enfrentam (A DGFV atribui verbas para 600 horas de formação complementar no total, por ano e por Centro) ...//

//... Foi decidido que o cronograma actual com *oito sessões de grupo* seria reduzido a *cinco sessões de grupo* (estas sessões funcionam uma vez por semana, com 2h30min de duração e em horário definido antes do início de cada grupo, num dos três turnos existentes: manhã, tarde ou noite). Em geral todos acreditam que a nova configuração poderá ser mais célere e “ter efeitos” já para os resultados do 2.º semestre (a nova estratégia é: a 1.º sessão para explicar a feitura do Dossier e as restantes para explicar o Referencial – uma sessão para cada área). A ideia é agora passar a explicar/apresentar os Referenciais por área com ilustrações de Dossiês já feitos e juntar logo o novo guião // Ficou em aberto a sugestão

de preparar ainda um “pequeno livro” para entregar aos adultos que chegam, com: a apresentação sucinta do processo e novo cronograma, a apresentação de toda a equipa do Centro, do Referencial, etc. //

[DP (GO-R) 2]

De um modo que nos parece bastante significativo, o que mais sobressai dos nossos dados empíricos, num ano de observação directa, é que, de maneira muito frequente, a monitorização reflexiva da acção técnica neste contexto era sobretudo conduzida para dar resposta aos constrangimentos impostos pela lógica central da avaliação anual de resultados quantitativos. De facto, ao fim do espaço de um ano tornava-se claro, para nós, que os aspectos mais ambiciosos a nível educacional e de metacognição<sup>172</sup> contemplados no trabalho pedagógico inicial deste Centro: *o processo tem tido uma acção positiva sobre as pessoas... os que já acabaram muitas vezes voltam para outras actividades (por exemplo, o número de utentes da biblioteca cresceu)* [RO (E) 5] se iam tornando, rapidamente, menos importantes face à necessidade de cumprir as metas impostas e certificar um maior número de adultos, como de resto consta no Plano Estratégico de Intervenção do Centro RVCC da Serra do Caldeirão para o ano de 2005, onde se pode ler: “contamos corresponder às metas propostas pela própria DGFV: 300 pessoas certificadas por ano e, acessoriamente, 720 em processo (...) queremos deixar claro que nos empenharemos activamente na concretização das metas anteriormente apontadas e que julgamos ter condições para as atingir” (p.10). Ora, o *ethos* mais humanista da acção educacional, relacionado com “o rigor do trabalho pedagógico a desenvolver” (*id., ibid.*) em consonância, infere-se, com a missão crítica da própria Associação *In Loco* enquanto Entidade Promotora do

---

<sup>172</sup> Alberto Melo sublinha que a metacognição é “um princípio que se encontra na base do trabalho educativo proposto aos actuais CRVCC” (Melo, *s/d* – b: 2), esclarecendo que a metacognição se refere “ao conhecimento que se adquire e à consciência que se tem do próprio processo de aprendizagem. Se uma pessoa se conhecer melhor quanto aos seus processos de pensamento e quanto às formas como aprende melhor, poderá ultrapassar mais facilmente eventuais dificuldades de aprendizagem” (*id., ibid.*).

Centro, não obstante continuar a ser declarado, foi sendo progressivamente substituído, no caso da actividade deste Centro de RVCC, pela capacidade organizativa, pela decisão estratégica face ao planeamento mais eficaz do processo, de modo a garantir o desiderato das metas e salvaguardar a rápida identificação das competências-chave dos adultos envolvidos em processo de RVCC, como comprovam vários testemunhos discursivos que registámos, plenamente concordantes com as práticas desenvolvidas em contexto que observámos, e tal como claramente ilustra, por exemplo, este testemunho:

*a minha actuação tem vindo a mudar ao longo dos tempos, quando falo em mudar; é no sentido em que tenho sido mais exigente no cumprimento dos prazos e das tarefas que peço para os adultos realizarem. No início era muito tolerante, talvez devido à inexperiência profissional, mas aos poucos tenho-me vindo a aperceber que é necessário impor regras e metas a cada pessoa, para que assim elas consigam atingir a certificação final o mais rapidamente possível. Por outro lado, penso também, e sei pelo adulto, que o facto do processo não ser pago faz com que as pessoas deixem o trabalho que têm de realizar para segundo plano, não há nada a pagar logo podem andar a fazer o processo o tempo que desejarem. Esta minha mudança também surge no momento em que as metas são muito exigentes, e é necessário fazer certificados para o centro continuar aberto no próximo ano...*

[RE (C) 1]

Efectivamente, este é um aspecto que marcaria presença permanente (esbatendo a hipótese deste Centro de RVCC ser uma outra coisa...) nas discussões ocorridas em torno das alterações percebidas como necessárias de introduzir nos procedimentos metodológicos correntes do processo de reconhecimento de adquiridos experienciais em implementação neste contexto organizacional, sendo frequente encontrarmos registado nos nossos descritivos de práticas a troca ocasional de impressões, sobretudo nas reuniões semanais mas também em ocorrências quotidianas e situações vivi-

das nos gabinetes, que traduzem claramente dilemas que a equipa técnica teve, por força e peso da regulação central, de aprender a gerir de modo mais pragmático, não deixando, no entanto, de surgir ocasionalmente, ao longo deste ano em observação, certos tipos, mais críticos, de questionamento, como este que indaga: *como cumprir as metas, mantendo o nível de exigência?* [RO (D) 6]; ou o que afirma: *o processo está mais rápido... mas não estamos a privilegiar o produto em detrimento do processo?* [RO (S) 12]; ou estes dois que vão mais longe na interrogação de todo o sentido deste processo de RVCC controlado centralmente, o primeiro: *isto deveria ser um processo de educação de adultos... obrigam-nos a fazer um processo de emissão de certificados, até podemos aceitar este processo imposto, mas fazê-lo com a maior qualidade possível* [RO (N) 9]; o segundo: *entendemos isto cada vez mais como um produto... poucos adultos ficaram com uma visão clarificada sobre a sua vida, as suas competências, e porquê? Porque estamos preocupados com as metas e as pessoas não têm perfil...* [RO (D) 7]. Assim, tivemos oportunidade de constatar que as representações em torno da acção desenvolvida pelos próprios técnicos implicados nesta nova modalidade educacional assenta muito neste tipo de entendimento, como atesta este testemunho de uma profissional de RC: *o trabalho que desenvolvo depende, simultaneamente, das necessidades e motivações de cada adulto e das metas físicas impostas, o que dificulta sem dúvida alguma o meu trabalho* [RE (S) 1]. Há ainda, neste contexto, uma espécie de convocação generalizada dos constrangimentos externos como mecanismo que, inferimos nós, facilita de certo modo, também, a justificação das simplificações (que vão distanciando este dispositivo de uma prática efectiva de educação de adultos) que se vão, não obstante a consciência crítica detectada, acabando por “ter que se introduzir” (a nosso ver o desafio aqui, que vai ao encontro das nossas hipóteses iniciais de trabalho, para uma entidade como esta ADL, seria ousar não alinhar nesta recontextualização para a eficácia e para as metas...) na aplicação do processo: *outro dos aspectos que fui alterando, por força das exigências do próprio trabalho que desenvolvo com os adultos (perfil do adulto, metas físicas...), diz respeito aos métodos e técnicas adoptadas na abordagem do processo ao adulto* [RE (S) 1].

Tudo isto faz-nos perceber, através dos dados empíricos etnograficamente recolhidos, que é, em boa medida, a própria natureza do processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais a qual é, usualmente, identificada como uma das principais dificuldades enfrentadas pelas equipas técnicas dos Centros de RVCC em Portugal. No entanto, sem deixar de concordar com algo já transversalmente assinalado na literatura, e que Cármen Cavaco, por exemplo, expressa deste modo, “perceber se se realizaram aprendizagens não conscientes ou se, pelo contrário, a experiência não deu lugar a qualquer tipo de aprendizagem, torna-se uma tarefa bastante difícil e morosa, quer para o adulto, quer para as equipas” (Cavaco, 2007: 2), perguntámo-nos, não obstante este facto, se afinal as respostas encontradas actualmente nos contextos de práticas de RVCC não dão azo a uma profunda deturpação de uma modalidade educativa realizada com adultos que se deveria caracterizar, devido à essência crítica da sua própria génese, por um “modo de trabalho pedagógico apropriativo” (cf. Lesne, 1984) assente na real possibilidade de explorar uma relação pedagógica de tipo mais horizontal e, portanto, mais problematizador e emancipatório. Ou seja, uma modalidade promissora que afinal as condicionantes impostas centralmente, por Lisboa e por Bruxelas, mais não parecem fazer actualmente do que cooptar, de modo indirecto e subtil (numa agenda oculta?), mas de tal modo eficaz e eficientemente que, como também notou Cavaco, generalizadamente “as equipas recorrem a instrumentos do tipo descritivo, apelando à descrição dos acontecimentos, numa tentativa de facilitar o acesso à sequência das acções e às aprendizagens realizadas, para depois inferir as competências do adulto” (Cavaco, 2007: 2). É neste sentido da nossa interpretação crítica, que interroga a simples inferência e desocultação de competências, com ganho para o adulto do que Honoré (1977) chama de uma “consciência descritiva”, mas prescindindo, porém, do trabalho crítico-pedagógico de conscientização sócio-política, com perda para o adulto do que o mesmo autor designa de uma “consciência explicativo-compreensiva”, que estamos de acordo com Ana Luísa Pires, quando afirma que “a implementação de dispositivos de reconhecimento e de validação no âmbito dos sistemas educativos exige uma reflexão aprofundada,

considerando a complexidade dos fenómenos envolvidos, nomeadamente no que diz respeito às abordagens metodológicas que suportam os processos de reconhecimento e validação” (Pires, 2002: 1).

Tanto assim nos parece ser essa reflexão aprofundada urgente, que o debate crítico, no terreno, poderia começar, sugerimos, precisamente, por questionar a (real?) inevitabilidade da maior parte das condicionantes resultantes da *governança pluriescalar* desta modalidade educacional, nos seus níveis nacional e supranacional. Se o novo sistema nacional de RVCC tem no contexto português claramente contribuído para desencadear uma nova e necessária dinâmica na realidade socioeducativa da população adulta, sobretudo dada a tradição portuguesa da inconstância crónica do sector, já não nos parece que sem acautelar a retaguarda educativa destes públicos “pouco escolarizados”, com o devido gasto de tempo (que qualquer trabalho que queira ser chamado de educativo requer), com o domínio aprofundado de conhecimentos de tipo educacionais e pedagógicos (que todo o educador de adultos digno desse nome tem de possuir), e com alguma energia militante, bem como com uma atitude mais frequentemente problematizante e mais consequente por parte dos actores educacionais envolvidos na governação subnacional do reconhecimento de adquiridos experienciais, se consiga ainda considerar, em Portugal, estes processos de RVCC tecnocratizados como modalidades inscritas no *ethos* metodológico tradicional do movimento internacional da educação de adultos que visa a promoção da pessoa e das comunidades locais. Basta neste ponto fulcral, aliás, recordar, como faz António Nóvoa, a “petição lançada recentemente por Alberto Melo, na qual se critica a adulteração dos ‘princípios fundadores do Sistema de RVCC, pondo em causa a sua missão essencial” (Nóvoa, 2007: 12).

Não questionamos, em nenhuma circunstância, face aos resultados da nossa investigação, que, tal como defende Fernanda Marques, “um técnico de reconhecimento de competências tem de ser um profissional que domina as metodologias de base aplicadas ao reconhecimento de competências como o Balanço de

Competências e as Histórias de Vida numa perspectiva metodológica de mediação entre o sujeito e as suas vivências” (Marques, 2006: 4), o que sim nos intriga, profundamente, foi a constatação de que esta aptidão e domínio especializado esperado, e incentivado, da esfera técnico-processual inerente ao processo de RVCC parecer, hodiernamente, esgotar quase por completo a agenda local, mesmo num Centro que esperaríamos, por hipótese, ser mais irreverente na exploração da sua margem relativa de acção como território intermédio de exercício de uma autonomia relativa. Esta constatação, dada a hegemonia absoluta, e cada vez mais absolutizante, de um padrão neoliberal (Dale, 2005), de inscrição transnacional, das actividades de governação da nova educação e formação de adultos derivadas da Agenda de Lisboa, nos suscita sérias inquietações face a uma iminente mutação do sector da educação de adultos, sobretudo atendendo-se a que, como sustentam Lima, Guimarães e Oliveira “naturalizar a educação e a formação, optando pela sua despolitização e correspondente administrativização, significa amputar-se das condições mínimas para agir de forma consciente e estratégica no interior do campo” (Lima, Guimarães e Oliveira, 2007: 39). Esta Associação de Desenvolvimento Local (ADL), operando, sem dúvida, como uma mais valia no Algarve serrano e rural, não parece, mesmo assim, constituir, no que ao seu Centro de RVCC diz respeito, uma Entidade Promotora *diferente entre iguais*, como por hipótese considerámos no arranque desta investigação educacional, na medida em que, tal como a literatura relativa a outros Centros também estudados da Rede nacional de Centros RVCC expressa, e tal como se pode ler, num documento localmente produzido, também no estudo do nosso caso, verificámos que na essência, “a equipa do Centro de RVCC da Serra do Caldeirão tem procurado auxiliar o adulto no reconhecimento das suas competências tendo por base a sua experiência de vida. Neste sentido, tem sido feito um trabalho de reflexão sobre as metodologias e os respectivos instrumentos a utilizar, tomando sempre em consideração a diversidade das histórias de vida que nos são dadas a conhecer” (cf. Doc. B5), o que não considerámos, obviamente, desnecessário ou dispensável, mas sim, quando tomado como ponto quase exclusivo da reflexão e actuação local, profundamente insuficiente.

Não obstante, trata-se, segundo a nossa interpretação, de uma manifestação local de um fenómeno político mais vasto e bem sucedido em que se reorientam, com novas regras de administração e financiamento, e nos termos de uma “agenda globalmente estruturada” (Dale, 2005), as práticas educacionais conforme o paradigma da aprendizagem ao longo da vida para transferir responsabilidades, apostando-se numa maior responsabilização individual dos actores sociais, sobretudo daqueles adultos-educandos mais vulneráveis a esta nova era de redefinição geral da gestão dos recursos humanos e conseqüente desemprego estrutural. Neste sentido, apenas “auxiliar o adulto no reconhecimento das suas competências” sem manter um nível concomitante de promoção da leitura crítica do mundo é contribuir também, voluntária ou involuntariamente, para disseminar um movimento hodierno de individualização socioeducativa com características claras de alienação, que discursivamente se corporiza, como lembram Pineau, Liétard e Chaput (1991) numa *doxa* pública que celebra o prefixo auto: auto-formação, auto-orientação, autopoiesia. Assim, face aos constrangimentos já referidos, o que podemos observar no terreno da aplicação desta modalidade educacional é que, afinal, os aspectos mais emancipadores contidos na corrente das histórias de vida que dão ao processo de RVCC o seu alicerce metodológico, acabam por não ser explorados no âmbito da aplicação local do processo nacional de reconhecimento de adquiridos experienciais, sobretudo porque o que prevalece na prática micro-sociológica observada no período em causa é a aplicação, crescentemente instrumentalizada face à pressão das metas físicas a atingir, de um modelo híbrido que metodologicamente nem é história de vida nem é balanço de competências.

A principal razão para este facto parece-nos ser que as funções previstas para desenvolver o domínio fundamentalmente educacional da intervenção dos Centros de RVCC, nomeadamente: a animação local, a informação, o aconselhamento, o acompanhamento, e a provedoria (cf. ANEFA, 2002h: 17), foram preteridas pela DGFV face à prioridade de intervenção no domínio da avaliação sumativa de competências para certificação escolar. Assim, num processo outro genuinamente complexo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, a avaliação é,

por definição, antes de mais formativa e decorre com recurso, quer a um entendimento das histórias de vida e das abordagens biográficas que as equaciona como alavancas que “permitem abrir para uma outra maneira de pensar a relação dos adultos com o saber e com o conhecimento” (*id., ibid.*), quer a um entendimento do balanço de competências que o convoca abrangentemente numa “intervenção indutora da exploração e avaliação das competências, capacidades e interesses dos adultos fundamentalmente motivadas pela procura e construção de (novos) projectos para a sua vida e carreira” (*id., ibid.*: 18). Era, portanto, num modelo assim concebido que o balanço de competências, realizado em diálogo com o Referencial de Competências-chave e com os pressupostos emancipadores da corrente das histórias de vida, conduziria gradualmente à elaboração de um Dossier Pessoal, visto por todos os envolvidos como o resultado de um processo educacional assente na ideia da aprendizagem experiencial, que quando autonomamente operacionalizada convoca uma lógica alternativa ao modelo escolar em que o “saber de experiência feito” (cf. Pires, 2000) dos educandos adultos adquire também um novo estatuto face ao próprio saber científico.

Com efeito, segundo a lógica inicial com que se introduziu em Portugal, na década de noventa e no âmbito do trabalho conducente à criação da Associação Nacional das Oficinas de Projectos (ANOP), na metodologia do balanço de competências está patente, como sublinha Fernanda Marques, uma relação de “interdependência e influência mútuas” (Marques, 2000: 23) entre esta metodologia e a indução de um processo de formação, para o caso afecto ao modelo específico das Oficinas de Projectos<sup>173</sup>. Neste contexto, a

---

<sup>173</sup> Segundo Carlos Ribeiro, “o modelo das Oficinas de projectos foi estruturado e desenvolvido a partir de três ideias-chave que se impuseram pela sua pertinência e coerência no processo de construção de uma alternativa, no campo da reinserção e da reorientação profissional de activos com baixos níveis de qualificação, aos programas estruturados pela formação profissional concebida na lógica da oferta, pré-formatada e excessivamente escolarizada” (Ribeiro, 2000: 17). As três ideias-chave foram: uma lógica ampla de intervenção nas exclusões sociais; a centralidade de promover um projecto individual a partir de competências do oficinando; e a valorização clara das dinâmicas colectivas de aprendizagem com recurso a princípios andragógicos pelas equipas de animadores.

formação promovida distanciava-se, deliberadamente, da lógica da formação profissional, ocorrendo como “um espaço aberto à participação das populações e não apenas dos oficinandos” (*id., ibid.*), e seguindo um conjunto inovador de princípios orientadores da acção educacional<sup>174</sup> de que destacamos a ideia central de que “se torna impossível favorecer o aumento dos níveis de qualificação profissional de um trabalhador sem que, simultaneamente, se contribua para o seu desenvolvimento enquanto pessoa e cidadão” (*id., ibid.*: 24). Assim, de acordo com José Manuel Castro, na acepção dada, neste contexto de inovação, à metodologia de balanço de competências entendeu-se como fundamental a sua compreensão enquanto dispositivo facilitador da “tomada de balanço... para se lançar para a frente” (Castro, 2000: 38). Ou seja, como esclarecem Veiga e Pereira, a adopção do próprio “termo ‘balanço’ pretende transmitir a ideia de um processo dinâmico, activo, centrado na mudança pessoal e profissional” (Veiga e Pereira, 2000: 53), em que a preocupação principal é a de fomentar um “processo de auto-conhecimento, no qual se pretende fornecer ao sujeito instrumentos e ferramentas de auto-reflexão que lhe permitam num futuro antecipar mudanças e fazer um auto-balanço com vista a delinear novos projectos, promovendo assim a sua autonomia” (*id., ibid.*), esta caminhada de conscientização progressiva baseia-se numa abordagem metodológica que se desenvolve, necessariamente, “através de momentos alternados de investigação-reflexão-acção, assentando num equilíbrio dinâmico de desafio vs apoio” (*id., ibid.*: 55).

Ora, depois de ter sido, nestes moldes, introduzida no panorama educacional português esta metodologia do balanço de competências ir-se-ia, progressivamente, disseminar em diversos tipos de contextos<sup>175</sup> até ser, também, considerada no arranque nacional da nova oferta de educação e formação de adultos, em especial, no

---

<sup>174</sup> De um modo sintético podemos referir que o modelo geral deste itinerário de formação envolve fases distintas e complementares de trabalho sócio-educativo, como: o balanço de competências; a formação nuclear; o projecto colectivo/comunitário; a formação de apoio ao projecto individual profissional, finalizando com um júri de avaliação/validação comunitária (cf. Marques, 2000: 23-32).

âmbito do processo de RVCC. Aqui, o balanço de competências viria a ser entendido como “o dispositivo que dará corpo ao processo de reconhecimento e validação de competências, conduzindo à construção de um dossier pessoal a apresentar a um júri, designado por júri de validação” (DGFV, 2004b: 8). Entende-se, em concreto, que na medida em que o balanço de competências é, de acordo com Isabel Romão, “um processo dinâmico que vai permitir a qualquer pessoa, que o queira fazer, conhecer-se melhor, descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais e estabelecer um projecto de vida” (Romão, 1995: 11), então, se devem envolver neste processo, como sublinham Marques e Rodrigues, “profissionais que suscitem a produção de elementos de exploração e análise relacionados com os saberes e as competências adquiridas pelos sujeitos indispensáveis à construção de projectos profissionais” (Marques e Rodrigues, 2003: 1). É nestes termos que, aparentemente, nasce em Portugal o que se percebe em contexto de práticas como uma “nova categoria profissional” no panorama da nova educação e formação de adultos: a categoria de profissional de RVCC. Não nos parece no entanto, e à data deste estudo, que efectivamente se trate de uma nova profissão, primeiro porque, por um lado, e mesmo encontrando-se ainda num eventual processo de construção, não encontramos qualquer sinal de que se esteja a proceder nem à criação de um estatuto de carreira nem a um efectivo enquadramento profissionalizante adequado, e segundo porque, por outro lado, nos perguntamos inclusive se no quadro da lógica política de programa que tendencialmente parece vir a caracterizar cada vez mais esta

---

<sup>175</sup> Ana Luísa Pires refere, por exemplo, o uso desta metodologia, entre 1997 e 1998, no âmbito dos objectivos e prioridades estipulados no Plano Nacional de Emprego, em que “o IIEFP desenvolveu uma metodologia de intervenção, implementada pelos Centros de Emprego, com vista à melhoria do processo de inserção de jovens e de adultos no mercado de emprego, e desenvolveu-se um quadro metodológico que contempla a definição de um Plano Pessoal de Emprego (PPE) para cada candidato (...) as etapas previstas no PPE, que são equacionadas em função das necessidades específicas dos candidatos, podem ser orientadas para a realização de orientação profissional (no âmbito das quais se situam os Balanços de Competências e os Portfólios de Competências), programas de formação, de ensino recorrente, programas e medidas de emprego, estágios, etc.” (Pires, 2005a: 527).

oferta nacional na forma como está a ser implementada se trataria, de facto, de uma categoria com futuro, isto no contexto nacional em que não existe, como se sabe, a “profissão de educador de adultos”. Assistir-se-ia assim, quanto a nós, não à emergência de uma “nova profissão” mas à emergência de uma *nova divisão técnica do trabalho educativo* realizado com adultos, ou seja, a uma crescente “taylorização especializada”, aliás muito pouco compatível com a lógica de trabalho político-pedagógico que tradicionalmente caracteriza a educação de adultos, e em que ao profissional de RVCC cabe a função de operacionalizar, em contexto, o balanço de competências, que fundamentalmente “é um processo autobiográfico (...) que pode realizar-se individualmente ou em grupo, fazendo apelo à reflexão sobre as experiências passadas, permitindo reavivar e descobrir competências esquecidas, escondidas ou desvalorizadas” (Romão, 1995: 11, 19). Neste sentido, a equipa *técnica* (não pedagógica) dos Centros de RVCC tem nos seus três profissionais de RVCC a coluna vertebral da sua intervenção, com espaços territorializados e auto-vigiados de operação técnica e simbólica face, por exemplo, aos respectivos espaços destinados aos formadores das quatro áreas de competências-chave. Trata-se de um protagonismo que, de resto, está muito ciente nas representações dos actores locais envolvidos, como atesta, por exemplo, este testemunho: *o papel que me compete assumir é fundamental e necessário na definição do percurso do adulto no Centro de RVCC (...) sou eu quem recebe e acolhe o adulto, sou eu quem, durante a sua “estada” no Centro, fica responsável pelo seu processo e, ainda, sou eu quem se “despede” quando este o concretiza. No fundo, o que faço é caminhar com o adulto em direcção a um objectivo [RE (S) 2]. Este facto, não deixa, porém, de gerar alguns conflitos e rivalidades internas (eminentemente territoriais, como se de uma linha de montagem se tratasse...), como pudemos em diversos momentos comprovar, e que estes dois testemunhos sintetizam no essencial: o primeiro desvelando que há muitos problemas de articulação entre os formadores e os profissionais... há uma certa desarticulação entre os vários técnicos relativamente ao trabalho a desenvolver com os adultos... por vezes eu não sei o que os outros andam a fazer.. [RO (M) 2]; e o segundo esclarecendo que os formadores estão demasiado*

*distantes dos adultos... não se gera aquela confiança e torna-se mais difícil sair do modelo “escolar” para fazer formação em vez de dar formação... [RO (P) 2].*

De facto, estes conflitos emergem da própria especificidade do desempenho esperado, numa definição centralmente efectuada, tanto por parte dos formadores como por parte dos profissionais, que não deixando de trabalhar em conjunto para um propósito comum, têm, não obstante, funções bem demarcadas, e algo distanciadas, no âmbito do desenrolar do processo de RVCC. Assim, se, tal como verificámos no Centro de RVCC da Serra do Caldeirão, os primeiros são essenciais sobretudo para assegurar as formações complementares<sup>176</sup> e nalguns casos também as formações exteriores<sup>177</sup> ao processo, os segundos são essenciais para garantir toda a prossecução técnica do próprio processo de RVCC. Com efeito, esta “nova profissão” (ou nova função técnica?) emergente no sector, e apesar de em Portugal, como afirma Ana Lopes, “o perfil do animador de balanço de competências não ser ainda uma questão resolvi-

---

<sup>176</sup> A este propósito é explicitado documentalmente ao adulto que “as formações complementares são acções de curta duração que lhe permitem adquirir novas aprendizagens e completar o nível de escolaridade que pretende (B1, B2 ou B3). Estas acções são dadas pelos formadores de cada área de competência-chave e são eles que definem o número de horas que irá necessitar. O número total de horas de formação de que dispõe é de 25, repartidas pelas quatro áreas. As formações complementares podem ocorrer em qualquer momento do processo de RVCC e sempre que se verifique que não evidencia as competências que permitem completar o nível pretendido. Estas acções são realizadas em grupo e o horário é definido em função da sua disponibilidade” (cf. Doc. B2).

<sup>177</sup> Neste particular é também explicitado documentalmente ao adulto que as formações exteriores “são acções de longa duração, externas ao Centro de RVCC, que lhe permitem adquirir novas aprendizagens e completar o nível de escolaridade que pretende (B1, B2 ou B3). Estas acções são dadas por formadores que normalmente não fazem parte da nossa equipa. O número total de horas de cada acção de formação é de 50 horas (aproximadamente dois meses) e funcionam duas vezes por semana, com a duração de três horas por sessão. As formações externas ocorrem na Associação *In Loco*, em qualquer momento do processo de RVCC, sempre que se verifique que não evidencia as competências que permitem completar o nível pretendido. Estas acções são realizadas em grupo e o horário é definido em função da sua disponibilidade” (cf. Doc. B2).

da” (Lopes, 2000: 81), constitui claramente a figura central, e absolutamente estruturante, desta “nova modalidade educacional”. O seu perfil de desempenho é complexo<sup>178</sup>, mas converge, na maioria das representações que registámos e nos descritivos de práticas que observámos e documentámos, para a ideia de que ao profissional cabe sobretudo acompanhar e aconselhar<sup>179</sup> o adulto para garantir uma eficaz (pragmática?) construção do dossier pessoal, na medida em que se entende, como afirmam Correia e Cabete, que “o balanço de competências conduz à construção de um dossier pessoal que reúne o conjunto de evidências que comprovam a aquisição das competências adquiridas através da experiência pessoal e profissional” (Correia e Cabete, 2002: 48), ou seja, ao profissional de RVCC compete, em grande medida, orientar a produção e a organização documental de provas diversas que o adulto-educando, candidato a certificação escolar, terá de apresentar ao júri de validação no final do processo de RVCC, considerando-se, nesta matéria, que “a listagem das experiências, a biografia, a autobiografia e o *curriculum vitae* contribuem para a reconstrução do itinerário pessoal, social e

---

<sup>178</sup> A este propósito, Ana Lopes afirma que “se a relação que se estabelece entre o animador e o sujeito do balanço é de ordem profissional e não uma intervenção ocasional de estilo amador e esporádico, coloca-se a necessidade de que este domine um conjunto de competências necessárias a uma boa condução do processo, não só em termos instrumentais mas também de ordem teórica integradora dos diferentes saberes” (Lopes, 2000: 79). São destacadas, neste âmbito, vários tipos de competências, tais como: competências de integração dos saberes teóricos sobre os modelos de conceptualização do desenvolvimento humano; competências de gestão e condução de entrevistas; competências de atendimento; capacidade de criação e manutenção de uma relação de segurança e questionamento; competências comunicacionais; conhecimento do mundo/mercado de trabalho; conhecimento das ofertas de formação; e capacidade para gerir as “fronteiras” do processo (cf. Lopes, 2000: 79-80).

<sup>179</sup> Neste particular, Isabel Duarte afirma ser recomendável que “se aprofunde a metodologia de balanço de competências, baseada numa abordagem biográfica das aprendizagens do adulto, investindo cada vez mais na formação e acompanhamento dos profissionais que acompanham os adultos nestes processos. Só essa formação e acompanhamento poderá ultrapassar a insegurança que naturalmente sentem na sua prática, agilizando, desta forma, os procedimentos e fortalecendo o sistema (...) diria que o modelo ideal de formação para estes profissionais passa necessariamente pela construção de dispositivos indutores da sua auto-formação acompanhada” (Duarte, 2004: 9).

profissional de cada adulto (...) o dossier pessoal é, assim, em simultâneo, um instrumento de autoformação, de auto-avaliação e de auto-orientação” (*id., ibid.*). É precisamente este sentido conferido à prática e desempenho profissional destes técnicos (não educadores), em que está ausente a prática de problematização crítica e desconstrução, portanto, de cariz educativo-pedagógica<sup>180</sup>, que transparece, por exemplo, nestes dois testemunhos que em seguida reproduzimos, no primeiro: *na actividade de profissional de RC há uma troca e partilha de experiências muito interessante, o que no meu entender é a luz desta função* [RE (C) 1], no segundo:

*...compete-me levar o adulto a consciencializar-se da importância de todos os conhecimentos que possui e seu respectivo valor (...) tenho que assumir um papel de facilitador de ajuda na (re)descoberta das suas competências, o que, por vezes, se torna um processo difícil, na medida em que a escolha é do adulto, é ele que tem nas suas “mãos” as suas competências. A minha missão é motivá-lo, esclarecer as suas dúvidas, definir objectivos, entendê-lo, criar “à vontade” e segurança, respeitá-lo, escutá-lo activamente, aproximar-me do seu território, tendo o cuidado de não interferir no seu espaço e evitando ao máximo que se sinta numa posição de desconfiança e de inferioridade* [RE (S) 2].

Há que salientar, no entanto, como um aspecto claramente positivo, que neste contexto de práticas, constatámos, através da nossa investigação etnográfica, existir por parte da equipa técnica em geral, uma genuína preocupação em alimentar e sustentar um clima de empatia e respeito com os adultos envolvidos em processo de RVCC, sempre patente sem excepção, por exemplo, nas diversas entrevistas biográficas e nos numerosos atendimentos/acompanha-

---

<sup>180</sup> Entendemos que uma “prática educativa”, de reconhecimento de adquiridos experienciais, que não tem como objectivo problematizar e desconstruir as experiências, mas apenas sinalizá-las e visibilizá-las numa carteira de competências-chave, sem provocar nos adultos-educandos inquietações e interferências nos seus mapas de leitura do mundo (essas sim pedagógicas e formadoras) é no mínimo uma prática redutora.

mentos individuais a que assistimos, nestes casos por observação directa não participante. Trata-se de um aspecto particular que foi sendo afinado ao longo do tempo como resultado da monitorização reflexiva da própria acção técnica que os actores, em contexto, foram desenvolvendo, como se torna visível neste testemunho, escolhido entre diversos outros possíveis, no qual se afirma claramente que,

*...ao longo do meu trajecto de profissional de RVCC, procurei sempre estar atenta à minha prática e aos resultados que daí advinham, os quais foram sendo manifestados sobretudo pelos próprios adultos. Estou a falar, por exemplo, do tipo de linguagem que utilizava, o qual era demasiado académico e desajustado à realidade com que me deparava (adultos com baixos níveis de escolaridade). Este foi um dos aspectos que fui alterando ao longo da minha prática como profissional, tendo sempre em atenção as necessidades e motivações individuais dos adultos [RE (S) 1].*

Pudemos, igualmente, constatar, nesta matéria, que existia por parte dos onze adultos envolvidos em processo de RVCC cujo percurso acompanhámos desde o início, esta mesma percepção concordante quanto ao clima de empatia existente, como facilmente se retira destas declarações: *há muita simpatia de todos... são todos muito atenciosos sempre que venho aqui [RO (S16) M]*; manifestando outra declaração que: *é difícil p'ra mim e minha filha chegar, já sendo tarde não tem transporte..., mas vale sempre a pena vir... a gente sabe que a professora [a profissional] vai dar algo engraçado p'ra minha filha se entreter p'ra eu poder ter mais atenção, que sem escola não dá p'ra bôtar a vida p'ra frente, n'ê?... [RO (S16) R]*; e sublinhando-se ainda noutra declaração que: *a profissional nem parece uma Dr.<sup>a</sup>, porque tem assim aquela maneira... quer dizer... não tem arrogância nenhuma ao falar, que eu vejo muitos que não são assim, não me tratam assim... ela tem-me tratado sempre tão bem [RO (S16) H]*. Ora, denota-se destas afirmações, que os nossos descritivos de práticas também comprovam, que, não obstante as dificuldades sentidas pelos adultos em diversas fases do seu proces-

so de reconhecimento de adquiridos experienciais, todos se sentiam, de um modo geral, bem acolhidos, podendo-se caracterizar o ambiente deste contexto de práticas técnico-educacionais como motivador.

Este aspecto pode, na realidade, revelar-se particularmente importante quando atendemos, como afirma Isabel Duarte, ao facto de que “a operacionalização de uma intervenção desta natureza, em que estão em presença três novos (e inovadores) elementos – a certificação formal e escolar de aprendizagens experienciais, a utilização de abordagens biográficas e a operacionalização de um referencial de competências – não se encontra desprovida de alguns conflitos” (Duarte, 2004: 7). Observámos, com efeito, que o ambiente empático existente neste Centro de RVCC ajudou a minimizar alguns obstáculos que estes adultos “pouco escolarizados” foram visivelmente sentindo, em especial no que se refere à compreensão, mesmo que parcial, da complexa relação do Referencial de Competências-chave<sup>181</sup>, da sua área de conhecimento transversal<sup>182</sup>, das suas quatro áreas de competência<sup>183</sup>, dos seus

---

<sup>181</sup> A primeira versão do Referencial de Competências-chave adoptado pelo modelo nacional de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais para certificação escolar até ao terceiro nível da escolaridade básica, seria da autoria de uma equipa de peritos composta por Luísa Alonso, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira, segundo os quais este Referencial “foi concebido como um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal, podendo vir a desempenhar a tripla função de: (a) quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; (b) base para o ‘desenho curricular’ de educação e formação de adultos assente em competências-chave; (c) guia para a concepção da formação de agentes de educação e formação de adultos” (cf. ANEFA, 2002i: 5).

<sup>182</sup> O Referencial de Competências-chave nacional apresenta uma área de conhecimento transversal designada de ‘Temas de Vida’, que se entende dever funcionar como “nutriente de conhecimento e contextualização das competências. Assim, as ‘sugestões de actividades’ apresentadas em cada Área de Competências vão buscar aos ‘Temas de Vida’ o conhecimento necessário para tornar a competência significativa e funcional a um contexto específico. Estas sugestões aparecem no Referencial como exemplos susceptíveis de serem adequados e ampliados conforme as características e necessidades dos diferentes adultos nos seus contextos de vida” (cf. ANEFA, 2002i: 15).

módulos integrados<sup>184</sup> e níveis<sup>185</sup>, com os critérios de evidência<sup>186</sup> a demonstrar no Dossier Pessoal<sup>187</sup> que tinha de ser elaborado por cada um, ou no que diz respeito à compreensão da relação entre as unidades de competência<sup>188</sup> necessárias num dado nível do Referencial de Competências-chave e o trabalho realizado nas formações complementares ou nas formações exteriores baseadas nas unidades de aprendizagem/formação<sup>189</sup> e destinadas a suprir lacunas identificadas/diagnosticadas, pois, tal como afirmam Marques e Rodrigues, “o balanço de competência é um processo em que se analisam os pontos fortes e pontos fracos de determinadas competências do indivíduo, as quais podem ser gerais ou específicas” (Marques e Rodrigues, 2003: 1). Sendo assim, a função de acompanhamento de cada adulto e de tradução destes complexos aspectos técnico-processuais, realizada pela equipa técnica, mas sobretudo pelos profissionais de RVCC, torna-se o aspecto central e permanente deste processo, sendo nele que recai a maior parte dos paradoxos observáveis e das dificuldades expressas relacionadas com a fase de construção do Dossier Pessoal dos adultos-educandos.

---

<sup>183</sup> O Referencial nacional organiza as Competências-chave segundo quatro Áreas de Competências, designadamente: a Área de Linguagem e Comunicação (LC); a Área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC); a Área de Matemática para a Vida (MV); e a Área de Cidadania e Empregabilidade (CE). Cada uma destas áreas está especificada, por seu turno, em quatro unidades de competência. (cf. ANEFA, 2002i).

<sup>184</sup> Como se pode comprovar no Referencial de Competências-chave da ANEFA/DGFV “cada Área de Competência, em cada um dos três níveis, organiza-se em Módulos tendencialmente sustentados numa perspectiva integradora. A estrutura curricular de um Módulo inclui os seguintes elementos: a) fundamentação; b) unidades de competência; critérios de evidência essenciais; d) sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida. Assim, o referencial apresenta quatro módulos para cada nível, perfazendo na totalidade doze módulos” (cf. ANEFA, 2002i: 15).

<sup>185</sup> O Referencial de Competências-chave “estrutura-se em três níveis articulados verticalmente numa espiral de complexidade crescente, tanto no que se refere ao domínio das competências como ao âmbito de contextualização das mesmas. Estes níveis são denominados: B1, B2 e B3 tomando por referência a correspondência com os ciclos do Ensino Básico Escolar, ainda que não se identifiquem com eles. A conceptualização e organização curricular destes três níveis sustenta-se em critérios de progressiva aquisição de autonomia e responsabilização, de reflexão e capacidade crítica e de colaboração, no domínio das competências” (cf. ANEFA, 2002i: 15).

No Centro de RVCC da Serra do Caldeirão, tal como se prevê no próprio modelo nacional, a fase de construção do Dossier Pessoal é realizada em sessões colectivas e/ou individuais, em que o tipo de relação pedagógica efectivamente praticado está associado ao tipo de trabalho político-pedagógico que efectivamente se torna possível, ou não, realizar nestes novos contextos micro-sociológicos de “práticas educacionais” recentemente introduzidos no panorama do sector da nova educação e formação de adultos em Portugal. Aparentemente, a plena responsabilidade nesta matéria

---

<sup>186</sup> No Referencial de Competências-chave explicita-se que os critérios de evidência “são definidos em termos de diferentes acções/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada, sendo também um indicador de objectivos a desenvolver em termos de processo formativo. As sugestões de actividades ajudam a encontrar contextos diversificados para a demonstração das evidências conforme as características de cada adulto, ou para a organização de experiências de formação” (cf. ANEFA, 2002i: 15).

<sup>187</sup> Nos termos divulgados pela ANEFA/DGFV o Dossier Pessoal “é um arquivo dinâmico de testemunhos pessoais onde são registados e organizados todos os documentos que comprovam os saberes e competências adquiridos ao longo da vida, de forma a facilitar a reflexão sobre o percurso de vida e a (re)definição de um projecto pessoal” (cf. ANEFA, 2002j: 2). Nesta linha são nove os seus objectivos principais: identificar as aprendizagens realizadas em diferentes situações ao longo da vida; favorecer a auto-descoberta dos saberes e competências adquiridas; reunir todos os documentos que permitam comprovar as competências; promover o reconhecimento pessoal, através da análise clara das capacidades individuais e das competências adquiridas; permitir o reconhecimento institucional, possibilitando a certificação de competências; favorecer o reconhecimento profissional, permitindo a identificação de determinadas competências relativas a desempenhos profissionais; sustentar o processo de validação e certificação de competências; facilitar a auto-aprendizagem, num contexto de formação ao longo da vida; e reconstruir o itinerário pessoal, social e profissional (*id.*, *ibid.*: 3).

<sup>188</sup> O Referencial tem, para cada nível, um total de 16 Unidades de Competência (quatro por Área), considerando-se que no seu conjunto estas unidades “definem o Perfil Terminal de Nível. Isto significa que o Referencial apresenta três Perfis de Competência articulados numa sequência de complexidade crescente” (cf. ANEFA, 2002i: 16).

<sup>189</sup> Sobre as Unidades de aprendizagem/formação esclarece-se no Referencial que as mesmas, com base no enquadramento dos Módulos, “apresentam propostas flexíveis de formação, contemplando na sua estrutura: princípios orientadores, objectivos, conteúdos, actividades, materiais e critérios de auto e hetero-avaliação. Cada nível contempla dezasseis unidades, uma para cada Unidade de Competência o que significa um total de quarenta e oito Unidades de Aprendizagem no Referencial” (cf. ANEFA, 2002i: 15).

recairia no desempenho dos profissionais de RVCC junto dos adultos-educandos, que são os técnicos-protagonistas directos desta fase do processo, não fosse o peso da necessidade de cumprir as “orientações para a acção” emitidas a nível mega e macro-político, e as meso-institucionais associadas ao financiamento, e o seu real impacto no estreitamento da margem de autonomia relativa da sua esfera de actuação, como pudemos constatar que ocorreu, durante o período em estudo. Ora, para o adulto-educando conseguir desenvolver o Dossier Pessoal, necessário à fase subsequente de apresentação ao Júri de Validação, o profissional de RVCC tem claro o seu papel estratégico, como atesta este testemunho: *a minha intervenção consiste em apoiar e orientar o adulto na identificação e na organização das aprendizagens e, consequentemente, das competências que desenvolveu ao longo da sua vida, procurando relacioná-las com o Referencial de Competências-chave* [RE (S) 1]. Esta percepção é largamente induzida, como seria de esperar, pelas orientações técnicas (OT) centralmente elaboradas, onde se pode ler, neste âmbito, que “uma vez que o processo de reconhecimento de competências é feito a partir do Referencial de Competências-chave, o profissional de RVCC deve conhecer e saber interpretar este Referencial em todas as suas áreas de aplicação” (cf. DGFV, OT n° 01/2003: 3). No entanto, esta é, segundo os nossos dados, uma das principais fontes de problemas e dificuldades que surgem repetidamente no quotidiano de um Centro de RVCC, na medida em que todos parecem estar de acordo quer com o facto, expresso neste testemunho, de que: *é muito difícil desconstruir os referenciais definidos pelos peritos... temos um debate constante que não acaba, é sobre a linguagem... é sobre os níveis de exigência... é sobre a margem de manobra aceitável para mudar coisas, ou tirar coisas... enfim é muito difícil* [RO (D) 5]; quer com o facto associado, expresso neste outro testemunho: *nisso da leitura do referencial é onde há mais problemas de articulação entre os formadores e os profissionais... por vezes não nos entendemos em certas coisas... se a estrutura dos dossiers deve ser sempre a mesma ou não... se o adulto tem de demonstrar todas as competências ou não... e quais... se se acaba então por usar um “referencial mínimo” ou não... este tipo de coisas... não é fácil, não é nada fácil...* [RO (Q) 7].

Assim, o entendimento adoptado e transmitido, também em documentação escrita produzida localmente, aos adultos-educandos em processo de RVCC sobre o que é o Referencial de Competências-chave<sup>190</sup> ou sobre o que é, por conseguinte, o Dossier Pessoal que se pretende ver construído<sup>191</sup>, acaba por obedecer a um processo dinâmico de interpretação e reinterpretação que vai sendo afinado com base no próprio capital de experiência adquirido no âmbito do historial particular do Centro face à resposta encontrada para o problema complexo de como usar e como lidar com o próprio Referencial<sup>192</sup>.

---

<sup>190</sup> Num Documento de suporte à prossecução do processo, escrito localmente pela equipa e destinado aos adultos, pode ler-se que o Referencial de Competências-chave é “um documento orientador de todo o processo de RVCC, que assenta na organização de quatro áreas nucleares, consideradas todas elas necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual, possibilitando não só o reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida, como também a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, num contexto de formação ao longo da vida. As áreas são: Linguagem e Comunicação (LC); Cidadania e Empregabilidade (CE); Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Matemática para a Vida (MV). Cada uma destas áreas, por sua vez, especifica-se em quatro unidades de competência. O Referencial estrutura-se em três níveis B1, B2 e B3, equivalentes aos três ciclos do ensino básico, respectivamente 4, 6 e 9 anos de escolaridade” (cf. Doc. B2).

<sup>191</sup> No mesmo Documento destinado aos adultos pode ler-se a este respeito: “o Dossier Pessoal consiste na organização da informação produzida e recolhida durante a 1ª fase do processo de RVCC, da realização de trabalhos propostos pela equipa deste Centro, bem como da apresentação de documentos que comprovem as experiências e as aprendizagens que adquiriu e exerceu nas mais variadas situações da sua vida (no trabalho, na escola, nos cursos de formação, nas actividades sociais, na família, etc.), com vista a demonstrar as competências exigidas pelas quatro áreas de competências-chave” (cf. Doc. B2). Especifica-se ainda quais os tipos de documentos comprovativos que os adultos podem colocar no Dossier, “todos os documentos que digam respeito às experiências que desenvolveu ao longo do seu percurso de vida e que, acima de tudo, provem a aquisição de uma dada aprendizagem e competência, tais como, diplomas, certificados, contratos de trabalho, recibos de vencimento, cartas de recomendação, curriculum vitae, fotografias, fotocópias e/ou exemplares de outros documentos referentes às várias situações da sua vida” (*id.*, *ibid.*).

<sup>192</sup> A este propósito, embora centrando-se mais na problemática da avaliação de competências na escola, Alves, Estêvão e Morgado sublinham que “o princípio de que os saberes devem ser utilizáveis e mobilizáveis em situações conduz à mobilização de vários tipos de avaliação, uns mais situados do lado da performatividade e outros do lado da emancipação” (Alves, Estêvão e Morgado, 2006: 271).

Assim, na essência, trata-se de efectuar opções que são eminentemente do âmbito da *politicidade* da educação, de acordo com o nosso entendimento, e passam por lidar com o Referencial ou de forma pragmática ou de forma crítica. Pressupondo esta questão a escolha, como frisa Alberto Melo (2001), entre assegurar tais equivalências, entre as competências de vida e o Referencial, como pontos de chegada, ou organizá-las como pontos de partida, isto é, escolher entre, por um lado, conduzir afuniladamente o processo de RVCC para preencher cumulativamente as exigências de um Referencial por si só, mesmo estando este Referencial, no caso português, mais próximo do que Figari (2006) designa como um Meta-Referencial de Competências-base<sup>193</sup>, ou, por outro lado, conduzir o processo de RVCC expansivamente para preencher as exigências de um trabalho educativo de retaguarda, com cariz emancipador a nível pessoal e social, que pode ter o seu arranque nesse mesmo Referencial mas não termina na sua matriz de orientação. Até um certo ponto a resposta a este dilema<sup>194</sup> transparecerá também no resultado final do processo de construção acompanhada do Dossier

---

<sup>193</sup> Referindo-se ao caso do Québec, Gérard Figari, convocando a reflexão de Goyer, Landry e Leclerc (2004), explicita que “a partir de um Meta-Referencial, a equipa ministerial estabeleceu um conjunto de competências de base compiladas de distintos referenciais e seleccionando para colocar em cena o que se designou de competências sociais, polivalentes e pluridisciplinares..., competências genéricas, competências essenciais de vida, competências-chave para o emprego, competências-chave para certos tipos de vida e para viver em sociedade” (Figari, 2006: 191).

<sup>194</sup> Trata-se aqui de uma dimensão, micro-política, de um dilema central, que comporta, de igual forma, uma dimensão mega e macro-política, sendo que Melo, Lima e Almeida se referem a esta última dimensão do problema chamando a atenção para o facto de que “Em Portugal, a Validação e Certificação de Competências reportam-se ao Referencial de Competências-chave da ANEFA (...) a ênfase que se tem vindo a colocar na questão das qualificações e seu reconhecimento e certificação gera diversas implicações. Se tem indubitáveis virtualidades ao nível da facilitação do acesso à EFA e do incentivo à participação, nomeadamente pela atenção dada à pessoa adulta e ao seu capital de adquiridos e pela acrescida visibilidade dos resultados, comporta também alguns riscos: de evolução para referenciais definidos em torno de competências muito delimitadas, correspondendo, em particular, às necessidades estritas do mundo empresarial, e de conseqüente desvalorização das formações/aprendizagens que não sejam qualificantes e/ou que não tenham relação directa com as competências privilegiadas pelos referenciais pré-definidos” (Melo, Lima e Almeida, 2002: 84-85).

Pessoal de cada adulto-educando, podendo-se inferir, numa certa medida, que a uma leitura estreita e pragmática do Referencial tenderá a corresponder um processo de RVCC mais sucinto e um Dossier Pessoal final visivelmente mais instrumentalizado face ao teor do Referencial.

Não obstante o facto, como se atesta na literatura especializada, de se poder, com efeito, ter neste tipo de ferramenta pedagógica, como sublinha Carlinda Leite, designada genericamente de Dossier Pessoal no caso do sector da nova educação e formação de adultos portugueses, bem como nos instrumentos de mediação<sup>195</sup> usados para desenvolver o balanço de competências<sup>196</sup> nos pressupostos de uma história de vida ou de uma abordagem biográfica, principalmente um dispositivo que “amplie e diversifique a formação dos alunos (e dos formandos em geral), que estimule o pensamento reflexivo, a competência de organização e de tomada de decisão fundamentada, a capacidade de auto-avaliação e de sistematização dos percursos de construção da aprendizagem” (Leite, 2004: 6), estimulando-se, assim, uma avaliação formativa, promotora da metacognição e do desenvolvimento de amplas competências que, deste modo, faria jus à ideia de que o Dossier Pessoal “ao colocar a pessoa em formação no centro das decisões e das acções, constitui

---

<sup>195</sup> Nos termos da DGFV, os instrumentos de mediação são “um suporte que se usa para ‘mediar’, ou seja, ‘intervir’, ‘facilitar o diálogo’, ‘resolver ou arbitrar um conflito’ (...) estes instrumentos têm uma função de ‘intervenção’ no processo de RVC, definindo uma determinada abordagem biográfica do percurso de vida do adulto, centrando-o na recuperação da memória dos seus processos de aprendizagem, levando-o a ‘revisitar’ o seu quotidiano, para encontrar nele as manifestações das suas competências. De igual forma, estes instrumentos ‘facilitam o diálogo’, entre o adulto, a sua memória e a sua imagem de si, entre o adulto e os seus pares e interlocutores neste processo. E, finalmente, estes instrumentos ‘resolvem ou arbitram um conflito’, o latente entre as manifestações de adquiridos em contextos de vida e um Referencial de Competências-chave que delimita o seu reconhecimento e validação ou certificação de grau de escolaridade” (DGFV, 2004b: 7).

<sup>196</sup> No referente aos instrumentos de mediação utilizados usualmente no processo de balanço de competências, Resende e Ribeiro afirmam que é a adaptabilidade “a característica mais marcante de todo este processo: adaptabilidade do animador aos materiais, dos materiais ao sujeito do balanço e de todos aos objectivos do mesmo” (Resende e Ribeiro, 2000: 64).

uma ‘ferramenta promissora’ para os processos educativos” (*id.*, *ibid.*), constituindo neste moldes, um “guia para o reconhecimento dos saberes adquiridos ao longo da vida (...) e ao mesmo tempo um instrumento de autoformação, de auto-avaliação e de auto-orientação” (Romão, 1995: 29). Por outras palavras, aproximando-se do que Champy-Remoussenard (2006) considera ser a pedra angular deste tipo de dispositivos e do modelo que Inácio Nogueira designa de *Portfólio Reflexivo*<sup>197</sup>, um “instrumento poderoso de reflexão sobre as práticas” (Nogueira, 2003: 4), apesar, portanto, da existência de um potencial amplamente reconhecido para esta ferramenta pedagógica o que, no entanto, tende a se verificar, tal como constatámos no contexto de práticas estudado, é a predominância de um *Dossier Pessoal* caracterizado, na maior parte das vezes, por constituir um inventário de experiências, de saberes e de competências que se infere estarem presentes através da documentação reunida e apresentada<sup>198</sup>, mas raramente substantivamente comentada, mesmo que apenas oralmente no momento, por exemplo, da apresentação ao Júri de Validação, e muito mais invulgarmente integrada pelo próprio adulto-educando num projecto de vida que encare a compreensão crítica da história passada como possibilitadora do ganho de competências-chave para intervir, conscientizadamente, na história presente e futura, na assumpção freiriana de poder vir a representar um novo papel de sujeito crítico e activo da história. Ora, são vários os testemunhos recolhidos que ilustram a consciência, localmente reflectida por parte da equipa técnica, da distância que existe entre o *Dossier Pessoal preconizado* e o *Dossier Pessoal*

---

<sup>197</sup> Nos termos sugeridos por Inácio Nogueira, a partir do contexto da formação de professores, os *Portfólios Reflexivos* são um dispositivo pedagógico muito eficaz, mas apenas quando entendidos como “um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo” (Nogueira, 2003: 3).

<sup>198</sup> São indicados pelo profissional de RVCC aos adultos-educandos catorze pontos orientadores que se transformam usualmente no índice-tipo do *Dossier Pessoal* aqui produzido, nomeadamente: introdução; entrevista individual; *curriculum vitae*; percurso escolar; a minha vida profissional; actividades de lazer; as minhas leituras; um gosto pessoal; o local onde moro; temas da actualidade; actividades de matemática para a vida; acções s@ber + frequentadas; documentos de orientação do processo de RVCC; conclusão: o meu percurso no Centro de RVCC.

*concretizado*, este resultante dos constrangimentos com que a implementação desta nova modalidade educacional tem vindo a ser feita. Assim, por exemplo, neste testemunho denuncia-se que: *se não tivéssemos metas físicas para atingir, o Portfólio poderia ser melhor trabalhado e ficar mais completo, mais bem estruturado, poderia haver um levantamento mais profundo e mais ponderado de determinadas situações de vida* [RE (C) 1]; neste outro testemunho sublinha-se a centralidade estratégica com que este dispositivo pedagógico se reveste: *um Dossier “bem construído”, revelador de reais competências credibiliza este processo, mostrando também aos próprios adultos a funcionalidade deste processo* [RE (A) 1]; e num outro testemunho reconhece-se ainda, esclarecedoramente, que:

*O Dossier Pessoal acaba por ser um instrumento valioso num trabalho desta natureza, já que, para além de me proporcionar aprendizagens, permite ao adulto visualizar as suas competências e conduzi-lo à tomada de consciência dos saberes e competências. Porém, é em virtude da necessidade de atingir as metas físicas impostas que conduzem a que o Dossier Pessoal se transforme num arquivo de textos e actividades direccionadas exclusivamente para as áreas de competências-chave, descurando-se assim a individualidade de cada adulto. Ou seja, o Dossier individual deixa de ser individual e passa a ser “colectivo”, ao ser organizado segundo um modelo padronizado resultado de um método de abordagem adoptado pela equipa com vista à produção rápida de certificados. Tendo em conta este panorama, qual a forma possível para inverter este processo? Neste momento, não faço a mínima ideia! Pois encontro-me demasiado envolvida neste processo, o que me impossibilita de (re)inventar um novo método de abordagem capaz de tornar o Dossier Pessoal num instrumento revelador de experiências e saberes individuais organizados mediante a trajectória de cada adulto, sem que o mesmo (Portfólio) corra o risco de seguir um padrão pré-estabelecido* [RE (S) 1].

Tivemos oportunidade de constatar empiricamente que os paradoxos emergentes do diferendo entre o Dossier Pessoal precognizado e o Dossier Pessoal concretizado estão claramente presentes no âmbito das práticas de monitorização reflexiva da acção técnico-educacional da equipa técnica do Centro de RVCC da Serra do Caldeirão, que não obstante ter disto plena consciência parece algo resignada, nesta matéria, apenas reconhecendo circunstancialmente, e sem retirar daqui as consequências político-filosóficas possíveis, que: *há enormes dificuldades... é uma fonte de problemas para nós querer fazer um trabalho de educação de adultos... assim... ou seja, seguindo estas abordagens abertas como o balanço de competências, ou os percursos de vida, ou as histórias de vida, que devem ser envolventes... e depois estar simplesmente obrigado a certificar 300 pessoas por ano...* [RE (D) 8]. Justificámos a nossa interpretação sobretudo na medida em que não obtivemos registo de desarticulações estratégicas meso-políticas conscientemente introduzidas, no período em observação, que fossem capazes de ultrapassar os constrangimentos impostos pelo financiamento, de modo a conferir um maior potencial de intervenção crítica e de democraticidade na participação de todos na criação autónoma e na condução engajada de um mandato local para este Centro e, desde logo, para o seu próprio processo particular de RVCC. Dito de outra forma, neste ponto, o que observámos, nos discursos e representações correntes bem como nos descritivos de práticas, foi uma tendência para enfatizar possíveis obstáculos adjacentes ao fluir do processo mais do que uma deliberada alteração de prioridades no seio do Centro face à missão mais vasta da própria Entidade Promotora. Não poderemos, portanto, deixar de assinalar, desde a perspectiva crítica em que nos situamos, a identificação de alguns sinais que insinuam a invasão num contexto reconhecidamente crítico da lógica paradigmática mais característica dos pressupostos da aprendizagem ao longo da vida que nos parece estar a começar a ser sucedida em reproduzir também ao nível da governação subnacional a desresponsabilização operada a nível da governação nacional do sector, para o caso culpabilizando-se também aqui a inadequação do público para esta oferta, em vez de se questionar a eventual inadequação da oferta, assim instrumentalizada, para um público adulto “pouco escolariza-

do” como consequência, sublinhamos, de ser vítima crónica de um abandono político com protagonistas concretos a que poucos parecem querer, nos dias de hoje, exigir responsabilidades. Considera-se assim, vincadamente, a nível local, como comprovam inúmeros testemunhos recolhidos, que por exemplo: *estamos a admitir pessoas que não têm o perfil certo...* [RO (C) 9]; ou que: *muitas vezes somos nós que temos de indicar as competências... a pessoa não tem capacidade de abstracção...* [RO (C) 8]; ou ainda que: *é muito difícil cativar a atenção de pessoas que não estão habituadas a estar sentadas cerca de 2h30m numa sala a ouvir e a debater ideias...* [RO (P) 5]; ou simplesmente que: *o que se tem é uma população fortemente alheada e acritica face a muitas das dimensões da sociedade em que vive...* [RO (D) 8]. Ora, deixando em aberto o que percebemos como o paradoxo de se reivindicar um perfil certo de adulto-educando para uma metodologia assente na diferenciação pedagógica e na exploração de uma aprendizagem experiencial, logo única e distintiva porque individualmente e contextualmente vivenciada, não deixa, porém de ser necessário admitir que o modelo de reconhecimento de adquiridos experienciais implementado em Portugal, parte equivocadamente, como se afirma localmente: *do mau pressuposto que as pessoas já possuem as competências requeridas... programa-se só pequenas formações complementares... quando na realidade as pessoas na sua grande maioria não possuem essas competências...* [RO (Q) 6]; esclarecendo este outro testemunho que, por exemplo, *é elevadíssima a taxa de analfabetismo ao nível das TIC...* [RO (M) 3]; neste sentido considerando-se lógico que: *se quisermos fazer um bom trabalho então os números exigidos pela DGFV são irrealis, atendendo ao público em causa, às suas necessidades de formação e ao grau de exigência que um processo deste género comporta...* [RE (C) 1].

Olhando também esta questão por um outro prisma, constatamos empiricamente a prevalência das várias dificuldades inerentes ao próprio processo de avaliar competências a que se refere Cármen Cavaco, para quem “a avaliação envolve sempre um juízo de valor que resulta da comparação entre uma situação existente e uma situação desejável. Neste caso a situação existente é o percurso de

vida do adulto e as competências que este evidencia (indicadores), e a situação desejável é o Referencial de Competências-chave (critérios de comparação)” (Cavaco, 2007: 2). Com efeito, é um fenómeno facilmente comprovável num Centro de RVCC que o trabalho de avaliar competências a partir da experiência de vida comporta diversos desafios e dificuldades que se relacionam, desde logo, com o facto da significativa polissemia do próprio conceito de competência<sup>199</sup>, visto por Alves, Estêvão e Morgado (2006) como “um conceito camaleão”, ou por Le Boterf (1994) como “um atrator estranho”, que remete para o problema complexo da sua convocação, de acordo com Mário Medeiros, estar indissociavelmente ligada “ao ponto de partida epistemológico e teórico-metodológico de sua elaboração conceitual” (Medeiros, 2006: 139), ou ainda da diversidade dos próprios paradigmas da avaliação das aprendizagens e das competências (cf. Pires, 2005a: 377-393) muito embora se entenda, no plano nacional, como defende Luísa Alonso, que o conceito de competência-chave adoptado remete para uma lógica construtivista e ecológica associada à “capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (Alonso, 2007: 143), parece-nos, no entanto, que a questão apontada por Bourgeault e Pageau, acerca do dilema hodierno que se coloca aos actores educacionais do sector entre operacionalizar nos dispositivos do reconhecimento de adquiridos experienciais a lógica das competências segundo pressupostos gestionários ou segundo pressupostos de *empowerment* pessoal e social (cf. Bourgeault e Pageau, 2000: 111-115) permanece, quanto a nós, como uma das principais tensões do campo a merecer um debate público e politicamente mais engajado.

---

<sup>199</sup> No Glossário localmente elaborado e fornecido aos adultos-educandos, define-se competência como o “conjunto de conhecimentos, aptidões e de atitudes exercidas no campo da experiência ligadas às mais variadas situações de vida (no trabalho, na escola, nos cursos de formação, na família, nas actividades sociais, etc.) Especificando-se igualmente que o saber é “um conhecimento de um assunto ou de uma coisa”; o saber-fazer é uma “habilidade para executar um trabalho”; e um saber-ser é uma “atitude ou comportamento que se manifesta em situação” (cf. Glossário).

Sendo assim, como os diversos actores envolvidos em contexto de práticas de RVCC reconhecem, há múltiplos aspectos relacionados com a própria proposta desta modalidade educacional, inovadora no contexto nacional, que acarretam, por si só, diversos tipos de dificuldades, para as quais nos remetemos os seguintes testemunhos, em que, por exemplo, se destaca, no âmbito da equipa técnica, que: *o Centro é olhado com alguma desconfiança por quem não sabe realmente o que isto é... o tipo de trabalho que fazemos aqui...* [RO (N) 1]; vários adultos-educandos, à data em processo de RVCC, corroborariam, aliás, esta ideia, afirmando, por exemplo, que: *lá no meu trabalho (da construção civil) ninguém sabe o que é isto que eu faço... sabem que vim fazer o nono ano... mas perguntam se vou à escola e eu digo que não é bem isso... e é difícil explicar, isto é... por ser assim, uma coisa nova... uma coisa boa, não é? é bem mais despachada do que a escola... mas, não é fácil explicar a eles o que faço aqui...* [RO (S16) L]; ou declarando, por seu turno, que: *eu até pensava que isto era menos demorado... não é que seja tanto como na escola... percebe? mas achava que era menos trabalhoso... que ia ser num instante... mas sempre leva algum tempo, e o pior é ter que aprender a lidar com aqueles computadores... que já comecei nas aulas, mas acho difícil... a gente não tá habituadas... é tudo mais difícil* [RO (S16) E]. Neste mesmo sentido, são também assinalados, por parte da equipa técnica, outros pontos relacionados, tais como, a percepção de que: *a afirmação do Centro como um dispositivo de educação e formação tem vindo a acentuar-se progressivamente junto das pessoas e das instituições... mas é claro que ainda há muito a fazer...* [RO (A) 2]; ou a ideia, vista por todos como fundamental, de que: *o Centro introduz no espaço público uma nova linguagem, novas terminologias... como as competências, o referencial, os critérios de evidência, a cidadania, a empregabilidade... enfim, diversos termos que criam dificuldades a todos, mas sobretudo aos adultos... relacionadas com a apropriação deste novo discurso...* [RO (D) 12]; esclarecendo, ainda, estes dois testemunhos que: *o mais complicado é a desconstrução dos imensos estereótipos... da escola, dos professores, das aulas, das matérias para estudar...* [RO (S) 10]; ou seja, a equipa técnica sente, em geral, que: *há uma falta de compreensão em relação a este processo, para muitos o que lhes é pedido não é credi-*

*vel, ao dirigirem-se ao Centro esperam ter aulas, no sentido tradicional...* [RE (A)1]. Ora, estes diversos testemunhos que aqui reproduzimos remetem, no essencial, para a tensão resultante da própria proposta pedagógica do processo de RVCC que, como sublinha Pinto, “enquadra-se numa perspectiva de produção de saber, contrária à forma transmissiva” (Pinto, 2008: 63), o que também é destacado por Figueiredo, quando afirma que “para a equipa, esta inovação pedagógica exige muito tempo de estudo e de preparação de cada sessão a desenvolver com os adultos. É, aliás, um trabalho inicialmente muito complexo, pois estamos formatados para uma abordagem escolarizada do conhecimento” (Figueiredo, 2008: 142). Por outro lado, como afirma Priscila Soares, atendendo-se a que este trabalho ocorre com adultos-educandos que “não tiveram um grande contacto com a escola institucional e que querem ver certificadas competências produzidas, no essencial, em contexto não escolar, é necessário que o dispositivo funcione em ambientes próximos dos seus interesses e dos seus estilos de comunicação e se liberte de todo o quadro conceptual e metodológico escolar” (Soares, 2007: 191). Tem sido assim defendido, inclusive, que é precisamente nesta tensão, presente na nova oferta pública de EFA, entre a lógica formal de aquisição de conhecimentos novos e a lógica não formal de reconhecimento de conhecimentos adquiridos que se abre “o caminho para que em Portugal se opere uma ruptura epistemológica em termos da concepção da própria aprendizagem” (Duarte, 2004: 8). Parece-nos importante sublinhar, no entanto, que sendo este um aspecto sem dúvida pertinente, colocado recentemente na agenda das políticas públicas educacionais, e com claro potencial para expandir as práticas educacionais do sector explorando-se a dialogicidade entre as lógicas da educação formal, não formal e informal, há contudo que atender, na nossa óptica, que o debate crítico acerca do sentido da nova valorização social e institucional das aprendizagens individuais não escolares se encontra ainda, em larga medida por fazer, carecendo de uma maior reflexão, pois, tal como afirma Fragoso, “tenho a sensação de que todos acabamos por legitimar, às vezes, e por ser veículos de uma espécie de discurso que nos diz que tudo o que é aprendizagem é bom (...) há muitas aprendizagens que fazemos no dia-a-dia que não facilitam a construção de pessoas críticas, pessoas mais emancipadas” (Fragoso, 2005: 3).

Ora, tratando-se, em concreto, o processo de RVCC de uma das novas modalidades educacionais criadas, no contexto nacional, como alternativa ao modelo escolar tradicional de adultos almejando-se assim, sobretudo, como afirma Raquel Oliveira (2004), o alargamento da participação dos adultos em actividades de educação e formação, e que envolve, portanto, adultos “pouco escolarizados”<sup>200</sup>, ou seja, todos aqueles que, nas palavras de Correia e Cabete, “não tiveram acesso, pelas mais variadas razões, a um quadro de educação formal, sendo, neste caso, a aprendizagem em contextos não formais a responsável pelas competências que o adulto revela possuir” (Correia e Cabete, 2002: 45), torna-se então indispensável, desde a nossa óptica, por um lado, atender ao facto de que estas condicionantes de percurso de vida implicam a existência de representações populares próprias acerca da escola e do universo da educação e formação em geral, e por outro lado, atender a que a especificidade da realidade educacional da população adulta portuguesa pressupõe, desde logo, a necessidade de promo-

---

<sup>200</sup> Acerca da delimitação do conceito, aparentemente simples, de adulto pouco escolarizado Imaginário, Cavaco, Faustino e Amorim, afirmam ser preciso ter em conta diversos aspectos, nomeadamente: “em primeiro lugar, é difícil estabelecer qual o nível de escolaridade que comporta as competências mínimas que permitem, em diferentes contextos, garantir a funcionalidade da vida adulta. Em segundo lugar, considerar o nível de escolaridade como indicador do nível de literacia pressupõe, por um lado, a aceitação da ideia de que só a escola fornece competências de leitura, escrita e cálculo, desprezando-se, por isso, as aprendizagens efectuadas noutros espaços. Por outro lado, pressupõe que tais competências garantem os desempenhos de leitura, escrita e cálculo que, na vida adulta, permitam a satisfação das necessidades dos indivíduos. Pressupõe ainda que tais competências, uma vez adquiridas, não regredem nem progredem. Pressupõe, finalmente, que as exigências sociais de literacia se mantêm constantes, o que não acontece nas sociedades actuais” (Imaginário, Cavaco, Faustino e Amorim, 1998: 40). Assim sendo, um entendimento elementar do conceito de adulto pouco escolarizado pode ser o que inclui “todo o sujeito que não é portador da escolaridade básica obrigatória correspondente ao seu grupo etário – no caso dos adultos com 40 e mais anos de idade (com mais de 45 se do género feminino), são pouco escolarizados os que não possuem pelo menos 4 anos de escolaridade completos” (*id., ibid.*). Ora, de acordo com Araújo e Fernandes, “a população adulta que em 2001, participou de um processo de reconhecimento de competências nos Centros RVCC possui, na sua grande maioria (78,6%), 6 anos de escolaridade, encontra-se predominantemente representada na faixa dos 25-44 anos (68,6%), e 80% encontra-se empregada” (Araújo e Fernandes, 2002: 143).

ver uma ruptura com o entendimento político-educativo hegemónico, largamente presente também nas representações das instituições afectas à educação e formação de jovens e adultos, sobre uma certa ideia de inevitabilidade de alguns percursos escolares limitados a que se associa uma “visão compensatória da educação de adultos” (Barbosa, 2004: 90). Deste modo, se considerarmos que a reflexão crítica acerca destes diferentes tipos de representações sobre o escolar se pode traduzir num maior ou menor engajamento dos actores envolvidos na inovação proposta pelo reconhecimento de adquiridos experienciais, e numa maior ou menor valorização local de um trabalho educativo mais amplo que promova de igual modo a retaguarda educacional de base, que tem sido descuidada em Portugal para uma significativa proporção da população, então faz sentido indagar sobre o tipo de representações prevalentes no contexto educacional estudado. Neste sentido, partimos do pressuposto de que, tal como afirmam Coimbra, Parada e Imaginário, “a expressão ‘sair da escola’ não comporta para todos o mesmo significado” (Coimbra, Parada e Imaginário, 2001: 79), sendo por isso que nos propusemos também, no âmbito do trabalho etnográfico efectuado, recolher evidências acerca da percepção sobre a escola, e acerca da sua saída da escola<sup>201</sup>, que os adultos<sup>202</sup> em processo neste Centro de RVCC transportavam consigo, como forma de melhor interpretar as razões do seu novo envolvimento numa modalidade educacional.

---

<sup>201</sup> Para Coimbra, Parada e Imaginário, a existência de distintos sentidos inerentes à ideia de sair da escola remete imediatamente para uma “realidade plurifacetada porque indissociável de uma variedade de factores dos quais se destaca o tipo – entenda-se, saída qualificada ou desqualificada escolar ou profissionalmente – e o nível a que esta transição se processa – ou seja, se foi anterior ou posterior ao 9º ano de escolaridade e, neste último caso, se comportou ou não a conclusão do ensino secundário ou superior” (Coimbra, Parada e Imaginário, 2001: 79).

<sup>202</sup> Para o caso são os onze adultos pertencentes ao grupo S16. Este grupo foi por nós directamente observado no âmbito das sessões colectivas (cinco no total, que decorreram em horário nocturno entre 26/07/2004 e 23/08/2004) e das formações externas/acções *s@ber+* (quinze sessões nocturnas de Literacia e Tecnologia, com início em 01/09/2004 e término em 27/10/2004 e quinze sessões nocturnas de Matemática para a Vida, com início em 18/10/2004 e término em 16/12/2004) respeitantes ao normal desenrolar dos seus processos de RVCC.

Assim, através da interacção prolongada que mantivemos com os onze adultos do grupo (S16) estudado nesta investigação etnográfica, usando como base a observação directa participante e as entrevistas não-directivas, pudemos constatar que estes adultos<sup>203</sup> revelam, como seria de esperar, percursos escolares muito marcados pelo absentismo, insucesso e abandono escolar precoce, predominando actualmente nas suas representações acerca da escola, e da sua saída da escola, um conjunto de imagens contraditórias que oscilam entre considerá-la como um lugar penoso: *não posso dizer que tenha tido uma relação maravilhosa com a escola... não tinha cabeça para aquilo... o que mais me recorde da primária é que foi uma experiência penosa, não gostava de ir para ali...* [RO (S16) S]; e considerá-la como um lugar de oportunidades desperdiçadas: *eu fui sempre um rebelde, gostava era de estar a desafiar tudo... e claro fui chumbando os anos, naquela época não tinha consciência, porque tendo estudos podia ter tido outra vida, outras oportunidades...* [RO (S16) C], cabendo entre aqueles dois pólos um vasto conjunto de ideias que valorizam a escolaridade, tais como as que transparecem, por exemplo, nestes três outros testemunhos que apresentamos. No primeiro: *eu até fiz um esforço para gostar da escola, não era assim tão mau e fui-me adaptando... mas depois tive de largar para ir trabalhar* [RO (S16) L]; no segundo: *naquele tempo ter a quarta classe era muito bom, eu fiz a escola primária e fui trabalhar... era normal, hoje é que já parece pouco, não é?*

---

<sup>203</sup> Numa breve caracterização de cada um destes onze adultos-educandos poderemos destacar a sua idade, a sua profissão e os níveis possuídos de escolaridade (sendo que o nível pretendido por todos ao efectuar o processo RVCC era obter o 9º ano da escolaridade básica, isto é, o máximo possível em 2004). Assim, no caso do género feminino temos quatro adultas-educandas: adulta (A), 45 anos, encarregada de pessoal numa escola básica, com o 6º ano; adulta (E), 34 anos, tarefaira numa escola básica, com o 6º ano; adulta (R), 26 anos, empregada de limpeza, com o 6º ano (incompleto); e adulta (S), 25 anos, auxiliar numa Santa Casa da Misericórdia, com o 6º ano. No caso dos sete elementos do género masculino temos: adulto (C), 41 anos, empresário da construção civil, com o 4º ano; adulto (H), 26 anos, jardineiro, com o 8º ano; adulto (O), 24 anos, electricista, com o 8º ano (incompleto); adulto (L), 28 anos, pintor de construção civil, com o 5º ano (incompleto); adulto (JN), 50 anos, gerente de uma empresa de serralharia civil, com o 4º ano; adulto (JM), 29 anos, técnico de sistemas de segurança, com o 7º ano; e adulto (M), 27 anos, electricista, com o 8º ano.

*Mas eu gostei de estudar, aprendi coisas que esta juventude já nem sequer sabe... [RO (S16) JN]; e no terceiro: lá no Brasil a gente tem que trabalhar... se nasce pobre, então não tem tempo p'ra ir na escola... eu tive sorte de aprender a ler, mas foi difícil p'ra caramba... e depois tive a minha filha... e tando sozinha tive que me virar... por isso eu fico dizendo p'ra ela, olha meu bem tem que estudar e aproveitar... que escola é bom p'ra você, p'ra ter um futuro melhor, n'ê? [RO (S16) R]. Na maioria das representações acedidas verificámos também existir uma tendência generalizada, nestes adultos-educandos, para individualizar a responsabilidade pelo seu insucesso escolar, atribuindo-se frequentemente as razões para abandonar a escola, ou ao facto de o próprio indivíduo não ser suficientemente inteligente para aprender, como se percebe nestes dois testemunhos: *eu na escola tinha alguma dificuldade de aprender aquelas matérias todas, havia coisas difíceis de eu entender... a minha cabeça não atingia... e depois aborrecia-me [RO (S16) E]; p'ra mim botar no caderninho o que a professora pedia não era fácil... tinha vezes que os demais garotos ficavam assim... me mandando de burra... e eu ia fazer o quê? era burra mesmo... [RO (S16) R];* ou ao facto da situação familiar assim o determinar, como atestam, por exemplo, estas três declarações: *os meus pais não podiam ter-me na escola... tinha que ganhar o sustento, para ajudar... pois, teve de ser... tive que sair da escola [RO (S16) L]; eu tive a possibilidade de ir estudar e fui... mas depois casei e havia em primeiro lugar que cuidar da família, e depois também fui trabalhar... já não havia tempo... agora que o filho está criado é diferente [RO (S16) A]; eu já andava farto da escola... e como ia chumbando..., tive que escolher e fui trabalhar... também já tinha vontade de trabalhar, de ganhar o meu dinheiro... [RO (S16) C].**

Já no que diz respeito aos principais motivos apontados pelos adultos-educandos para se envolverem no processo de RVCC surgem diversas razões associadas, no entanto, a duas ideias fundamentais, por um lado a ideia de que obtendo um certificado da escolaridade básica obrigatória se poderia melhorar a situação profissional actual, como se percebe, por exemplo, destes testemunhos: *na minha família ninguém estudou, sempre tivemos dificulda-*

*des... eu agora vou ser pai e queria ter um trabalho melhor para dar outras possibilidades aos filhos... como ouvi dizer que isto era mais fácil que a escola... então vim para tirar o nono ano... depois mudo de trabalho, já posso concorrer a outras coisas melhores... [RO (S16) JM]; abrem-se outras portas quando se tem um diploma, arranja-se uma situação melhor, ganhando melhor... [RO (S16) S]; e por outro lado, a ideia de que a obtenção pública de uma certificação escolar, superior à obtida anteriormente, valorizaria o estatuto social alcançado ou desejado, como atestam, por exemplo, estas duas afirmações: *eu nem preciso do certificado, que a minha vida evoluiu bem, a empresa vai prosperando bem... mas às vezes nos meios políticos vejo que ter só a quarta classe... não é bem visto... [RO (S16) JN]; eu nunca gostei muito de estudar, gosto mais é de fazer coisas, como a electricidade... gosto muito, mas como vim com a minha mãe fazer aqui o nono ano... e ajudando um ao outro é mais fácil... depois sempre é diferente poder dizer que se tem os estudos completos... é diferente... [RO (S16) O].* É de igual modo relevante salientar, neste ponto, que transversalmente às razões apontadas para justificar o envolvimento actual no processo de RVCC, constatámos estar presente nestes adultos-educandos a ideia generalizada, mas na maior parte das vezes não muito clara, sobretudo na fase mais inicial do processo de reconhecimento dos adquiridos experienciais aqui encetado, que ao tratar-se de uma possibilidade de obter a certificação escolar obrigatória, mediante um processo diferente do prevalecente na escola, valeria a pena aproveitar a oportunidade, especialmente por existir a percepção de ser uma via muito mais rápida para atingir essa finalidade<sup>204</sup>. Esta é uma representação comum identificada, também, pela equipa técnica para salientar os motivos que trazem os adultos-educandos ao Centro de RVCC da Serra do Caldeirão, dando disto testemunho,*

---

<sup>204</sup> A este propósito Alberto Melo afirma que “o argumento por vezes avançado de que ‘a concorrência só beneficia a qualidade dos serviços’ é, neste caso, falacioso, pois é prática corrente por parte de alguns adultos, desde que existam vários CRVCC na proximidade, procurarem o que tenha fama de ser ‘mais fácil e mais rápido’, adjectivos que não são sinónimos de qualidade quando está em questão um processo educativo.” (Melo, 2007: 196).

por exemplo, estas duas afirmações, que em seguida se transcrevem, na primeira declarando-se que: *no que diz respeito ao perfil do público, que se inscreve no Centro de RVCC, este é muito variado, pois são pessoas de todas as idades, com um nível sócio-económico médio, empregados e desempregados, e com um local de residência que oscila entre a serra e o litoral algarvio. De um modo geral são todas pessoas que pretendem atingir a escolaridade obrigatória, uns por uns motivos outros por outros...* [RE (C) 1]; e na segunda asseverando-se que:

*O público que procura o Centro de RVCC vem em busca muitas vezes de reconhecimento social, pessoas que sentem que o seu percurso de vida lhes proporcionou aquisição de conhecimentos que lhes podem “conceder” este certificado. A maioria sente que o 9º ano de escolaridade se tornou uma exigência em termos de mercado de trabalho, para conseguirem alcançar determinados “escalões” ou simplesmente para procurar um trabalho melhor. Ao chegarem ao Centro de RVCC trazem muitas expectativas, mas também muitas dúvidas. Há um desejo em obter este certificado mas não conseguem perceber como é que o seu percurso se poderá traduzir num certificado escolar* [RE (A) 1].

Ora, na abordagem usual acerca da complexa relação existente entre as razões que conduzem um indivíduo adulto, pouco escolarizado, a envolver-se voluntariamente numa nova modalidade educacional como o reconhecimento de adquiridos experienciais, e as razões que conduzem um colectivo, politicamente seleccionado enquanto população activa, a procurar crescentemente uma nova oferta cuja proposta é, em geral, ainda pouco compreendida, parece-nos ser possível identificar uma tendência para se essencializar, como explicação, o efeito de propagação que teria a questão do próprio impacto positivo do processo de RVCC, e da acção local dos seus Centros especializados, na alteração profunda e benéfica das auto-representações negativas atribuídas à generalidade dos adultos nacionalmente envolvidos nesta nova oferta educacional. É, com efeito, frequente encontrar, tanto nos ainda escassos estudos de

impacto, que destacam, normalmente com um certo ênfase, a relevância do processo de certificação das competências adquiridas para suscitar a mudança de várias dimensões pessoais de carácter subjectivo (cf. DGFV, 2007: 21-24; DGFV, 2004a: 32-34; ANEFA, 2002g: 36-42), como na literatura mais específica, na qual se explicam depoimentos que dão conta, geralmente também com grande ênfase, de uma clara mais-valia para os sujeitos implicados resultante do facto de o adulto-educando, em processo de RVCC, ser levado a fazer, como afirma Isabel Duarte, uma “revisitação do seu quotidiano, do seu percurso de vida, abrindo-se para uma nova dimensão de si próprio e da aprendizagem” (Duarte, 2004: 9), considerando-se como um aspecto crucial do impacto desta nova modalidade educativa, que “essa progressiva consciência de si mesmo, das suas capacidades e saberes e o seu reconhecimento por outros, induz um processo de verdadeira emancipação e de *empowerment*” (*id.*, *ibid.*). Ou seja, percebe-se que para os adultos-educandos este processo “supera, em muito, o aumento da sua certificação escolar (o que só por si é, desde logo, um valor acrescentado), suscitando, em cada adulto, uma transformação de si próprio, que emerge na dinâmica de ‘desocultação’ de saberes até aí ignorados ou desvalorizados, porque sem estatuto” (Duarte, 2003: 20). No mesmo sentido, António Fragoso, por exemplo, também assinala, referindo-se aos resultados do trabalho desenvolvido, até 2005, pela Rede Nacional de Centros, que “para lá do aspecto primário da certificação, estes adultos saíam dos Centros RVCC com um nível de consciencialização notável e com uma vontade de aprender mais, generalizada – em suma, graças ao processo tal qual estava desenhado, saíam ‘recuperados’ para o sistema de educação/formação” (Fragoso, 2006: 5). Neste alinhamento, sublinha-se ainda, habitualmente, o impacto, visto como simbolicamente positivo e libertador, da prática de contar e partilhar<sup>205</sup> com o profissional de RVCC a sua trajectória de vida no âmbito deste processo, tal como faz Couceiro, para quem “o acompanhamento do processo de elaboração do dossier é fundamental. A inter-subjectividade aí posta em jogo torna-se condição de identificação de competências e de *empowerment* do sujeito” (Couceiro, 2002: 8). Contudo, e sendo efectivamente, a fase de construção do Dossier

Pessoal uma etapa estruturante de todo o processo, resultou claro dos dados etnográficos recolhidos nesta investigação que há uma distinção a fazer entre o Dossier Pessoal preconizado e o Dossier Pessoal concretizado, parecendo-nos que ao primeiro poderá corresponder facilmente todo o conjunto de benefícios pessoais supra-referidos, mas que ao segundo está mais associado todo um leque de riscos<sup>206</sup> inerentes ao uso instrumentalizado do balanço de competências<sup>207</sup>, cujo resultado, no limite, pode mesmo apontar para a elaboração simplista de um outro tipo de Dossier Pessoal, limitado a ser apenas aquilo que Ana Umbelino designa como um “inventário estéril de documentos e de descrições sincréticas de experiên-

---

<sup>205</sup> A este entendimento, porém, poder-se-ia contrapor a ideia de que este tipo de acompanhamento, sobretudo na fase preliminar e de investigação que, como esclarecem Imaginário, Cavaco, Faustino e Amorim (1998), é próprio da metodologia do Balanço de Competências (BC) adoptada no modelo nacional do processo de RVCC, representaria menos uma prática potenciadora de emancipação pessoal e mais aquilo que Richard Edwards denomina como uma “prática confessional” (cf. Edwards, 1997: 9) de governança induzida, à maneira foucaultiniana, na subjectividade do próprio indivíduo. Neste sentido, Araújo, Silva, Imaginário, Coimbra e Castro afirmam relativamente à questão da formação de base do profissional de RVCC que este “deverá ser conhecedor das estratégias, metodologias e instrumentos utilizados no BC e, ao mesmo tempo, ser crítico e criativo face a eles” (Araújo, Silva, Imaginário, Coimbra e Castro, 2006: 396), e relativamente à questão do perfil do profissional de RVCC que “a questão ética e deontológica não é de todo trabalhada e apenas um autor (Schembri, cit. in Castro, 1995) reflectiu sobre as 5 tentações do profissional de BC (Ingenuidade, ‘Ser todo Poderoso’, Depressão, Rejeição e a Tentação Psicoterapêutica)” (*id., ibid.*).

<sup>206</sup> Imaginário, Cavaco, Faustino e Amorim chamam a atenção para diversos tipos de “riscos inerentes às intervenções de balanço de competências, evidentemente a evitar, na maioria dos casos decorrentes dos reducionismos associados à noção de competência” (Imaginário, Cavaco, Faustino e Amorim, 1998: 171). De entre os riscos sinalizados destacamos os que se relacionam com: o reducionismo de padronização, “com consequências ao nível de uma fraca ou não-apropriação pelos sujeitos dos seus balanços de competências no que respeita quer ao processo quer aos resultados”; o reducionismo psicologista, mais direccionado para o “estudo aprofundado das motivações e dos ‘centros de interesses’ dos sujeitos, que culmina, no limite, num ‘estudo da personalidade’”; e o reducionismo assistencialista, no qual “o profissional do balanço de competências se torna o seu protagonista, não conseguindo o sujeito desse projecto assumir-se como seu indispensável e principal actor” (*cf. id., ibid.*: 171-173). Sobre esta matéria, também Marques e Rodrigues referem que “no caso de adultos pouco escolarizados, o risco de abreviatura das designações e de leituras distorcidas toma-se acrescido” (Marques e Rodrigues, 2003: 2).

cias não reflectidas, para as quais o adulto não perspectiva um sentido” (Umbelino, 2004: 3). Esta contradição entre o que se preconiza para o Dossier Pessoal e o que se concretiza de facto pode ser constatada na derradeira fase do processo de RVCC a que corresponde a sessão pública do Júri de Validação<sup>208</sup>, embora não forçosamente por existirem, como se afirma localmente: *diferenças apreciáveis na qualidade dos Dossiers concluídos* [RO (A) 7], mas sim, segundo o nosso entendimento, por existirem diferenças consideráveis no referido nível de emancipação e de *empowerment* dos adultos em fim de processo<sup>209</sup>, e especialmente porque, ao contrário do que se divulga oficialmente, ao momento do Júri de Validação não sobrevém um processo de provedoria.

---

<sup>207</sup> Neste particular, constatámos existir no Centro de RVCC da Serra do Caldeirão uma percepção geral, por parte da equipa técnica, de que existe um excessivo centralismo do próprio Dossier Pessoal como meio de prova de competências, como evidenciam estes dois testemunhos: seria interessante a conjugação de outros elementos de “prova”... [RO (D) 5]; do ponto de vista da avaliação das competências penso que nestes Centros se reproduz o modelo escolar mas de uma forma ainda mais acentuada... pois os meios de prova tendem a ser todos escritos [RO (P) 4]. O que, aliás, levanta algumas inquietações a nível local, tais como: não há controle sobre a autoria de muitas das peças apresentadas pelos adultos nos seus dossiers... [RO (C) 5].

<sup>208</sup> Na Orientação Técnica elaborada centralmente respeitante a esta fase do processo de RVCC pode ler-se: “o processo de validação de competências inicia-se quando o adulto se candidata a ver validadas, em Júri, as competências evidenciadas ao longo do processo de reconhecimento e constantes do seu Dossier Pessoal” (cf. OT nº 05/2004, da DGFV). Num Documento de suporte à prossecução do processo, escrito localmente pela equipa e destinado aos adultos, pode ler-se ainda que “O júri é constituído pelos seguintes elementos: a Profissional de RC, os quatro Formadores, a Directora e Coordenadora do Centro e o Avaliador Externo” (cf. Doc. B2). Explica-se ainda que “no início da sessão de Júri, os referidos elementos são apresentados pelo presidente – que é o profissional de RC – e identificados os adultos candidatos à validação/certificação” (*id., ibid.*), ao que se junta a explicação da sequência habitual das várias tomadas de palavra e objectivos de cada intervenção, explicitando-se (agora com base na OT nº 06/2004, da DGFV) que “no final da sessão de Júri, são validadas e certificadas as suas competências, de acordo com o Referencial de Competências-chave. Nessa altura, assina a sua Carteira Pessoal de Competências-chave, que de seguida é enviada para a Direcção Geral de Formação Vocacional, a qual prossegue à emissão do Certificado legalmente equivalente ao Diploma do nível de ensino básico atingido” (*ibid.*).

Sem negar, de modo algum, a importância da dimensão de cariz mais pessoal e subjectivo, muitas vezes relacionada com o aumento da auto-estima destes adultos “pouco escolarizados”, que como verificámos tendem a auto-diminuírem-se e auto-responsabilizarem-se pelos seus percursos formais de insucesso escolar, parece-nos arriscado, não obstante, cair naquilo que poderíamos qualificar como a tendência para reproduzir no discurso educacional sobre esta modalidade uma *psicologização do impacto do processo nacional de RVCC*, fundamentalmente porque assim se tende, concomitantemente, a descurar a reflexão crítica acerca da dimensão de cariz mais sócio-político que a este processo está também profundamente associada, muito embora com um impacto menos discutido, que nos parece ser, na exacta medida da sua invisibilização, significativamente mais dilemático e problemático. Assim, diferentemente da perspectiva mais disseminada e centrada no impacto psicológico sobre o indivíduo, o que nos parece ser um aspecto crucial a convocar para o debate é o paradoxo a que se refere Fátima Antunes (2004), relacionado com o fenómeno sócio-político a ocorrer na nova realidade educacional emergente, de ser hoje possível observar em simultâneo e em paralelo, por um lado, um claro incremento da individualização das biografias<sup>210</sup> e, por

---

<sup>209</sup> É de referir que do Grupo (S16) dos onze adultos por nós directamente observados, apenas dois [a adulta-educanda (A) e o adulto-educando (O)] concluíram todas as fases do Processo de RVCC encetado, obtendo a Certificação de nível B3, após a presença em sessão de Júri de Validação ocorrida em 17/02/2005.

<sup>210</sup> Fátima Antunes lembra que “tal como assinalado por Beck e Giddens, as condições de desvinculação dos indivíduos face a contextos, relações e formas sociais tradicionais e/ou colectivas, como a comunidade local, a classe social, a estrutura de relações familiares, associadas à actual fase de modernidade tardia produz o processo de individualização das biografias. Isto é, os indivíduos são confrontados com situações de vida em que se vêm compelidos a planear e organizar os seus percursos biográficos, inevitavelmente realizando escolhas, cujos termos e limites lhes escapam mas cujo sentido e consequências lhes cabe por inteiro assumir. As prescrições institucionais e biográficas são tão poderosas como sempre; no entanto, dado que as modalidades de padronização das situações individuais assentam na compulsão para que cada um determine a orientação da sua vida através da manipulação das condições sociais, os riscos, contradições, insucessos e deficiências institucionais tendem a ser subjectivamente vividos como responsabilidades, fracassos ou realizações pessoais” (Antunes, 2004: 350).

outro lado, uma notória reelaboração dos processos de reprodução social<sup>211</sup>. É, portanto, neste sentido, e sem contestarmos o potencial emancipador contido na metodologia convocada, todavia frequentemente subaproveitada no âmbito dos dispositivos de reconhecimento dos adquiridos experienciais, que não podemos concordar nem com a ideia, no que concerne mais aos adultos-educandos, de que “enveredar pelas abordagens biográficas é, assim, ganhar a possibilidade de recuperar e reconstruir a nossa própria história, de conhecer o nosso lugar no mundo, de valorizar percursos de vida por vezes duríssimos, enfim de reconhecer, de forma explícita, que o que somos e o que valemos não é função da nossa classe social, do rendimento que temos ao fim do mês, do nível cultural ou das condições quase a-históricas que fomos obrigados a suportar por vicissitudes múltiplas” (Fragoso, 2005b: 4), nem com a ideia, no que concerne mais à própria equipa técnica dos Centros de RVCC, de que seria “no seio das sociedades capitalistas que se cumpre o sonho marxista, já que os trabalhadores do conhecimento são finalmente os verdadeiros detentores dos factores de produção: conhecimento, capital de inovação, capital organizacional, capital comportamental, capital de cliente, capital de processo, capital relacional para detectar oportunidades e mobilizar conhecimento e recursos, dispersos pelo mundo” (Trigo, 2007: 63). Com efeito, parece-nos, aliás, que estas são duas traves-mestras do que percebemos como sendo a edificação de *um novo senso comum educacional* persuasivo e em ebulição no âmbito do paradigma hegemónico da aprendizagem ao longo da vida, que não subscrevemos, e que segundo a perspectiva em que nos situamos, faz ele próprio parte de uma conjuntura que, desde que se queira encetar o caminho analítico-educacional de desconstrução e leitura crítica do mundo, percebemos nada ter de inevitável<sup>212</sup>.

---

<sup>211</sup> A este respeito Fátima Antunes afirma “de facto, numerosas investigações evidenciam que, enquanto as estruturas sociais de poder e controlo, de base colectiva, permanecem como os principais quadros que condicionam as oportunidades de vida e as trajectórias sociais e profissionais dos jovens, evidenciando regularidades e desigualdades tão marcadamente identificáveis como em épocas anteriores, a reprodução social assim concretizada assume formas novas e apresenta-se subjectivamente como uma experiência marcadamente individual e de resultados incertos” (Antunes, 2004: 351).

É pois assim que, para nós, faz então todo o sentido dar visibilidade e centralidade, assumindo as implicações daqui resultantes na própria interpretação dos nossos dados empíricos, àquilo que entendemos ser uma “pergunta elementar” (cf. Sousa Santos, 1998) para o nosso conturbado tempo, que urge colocar nas agendas hodiernas da investigação educacional deste sector, e que Wilma Fraser formulou deste modo: “fazer a experiência contar... para quê?” (making experience count... towards what?) (Fraser, 1997: 137), para evidenciar que “o princípio fundamental que prevalece é a necessidade de nos dirigirmos à ‘natureza’ das nossas experiências socialmente construídas” (*id.*, *ibid.*). Ou seja, enquanto se anuir que o propósito de fazer com que a experiência dos adultos-educandos conte mais para o mandato da adaptabilidade social e do *empowerment* psicológico de indivíduos resilientes do que para o mandato da transformação social e do *empowerment* sócio-político e comunitário de cidadãos críticos, não merecerá especial preocupação o facto de que os princípios humanistas orientadores do novo sistema nacional de RVCC presentes na altura da sua introdução como inovação na agenda política educacional para o sector estejam hoje “definitivamente postos de parte ou secundarizados pela política actual” (Nóvoa, 2007: 12). Nem merecerá especial preocupação a evidente ausência de uma lógica ampla de formação apoiada por um processo de provedoria no âmbito do trabalho desenvolvido no seio da crescente Rede nacional de Centros de RVCC.

---

<sup>212</sup> O mesmo é dito por Fátima Antunes de outro modo, quando refere, pertinentemente, que “é esta conjuntura que Furlong & Cartmel codificam como a falácia epistemológica da modernidade tardia: enquanto as estruturas sociais como a classe social (ou o género, a raça ou região para citar apenas algumas das clivagens assinaláveis na distribuição de bens e recursos materiais e simbólicos) continuam a modelar as oportunidades de vida, aquelas estruturas tendem a tornar-se obscuras e o mundo surge às pessoas como imprevisível, invadido por riscos que apenas podem ser negociados a nível individual, mesmo que as cadeias de interdependência se mantenham intactas. Desse modo, assistimos a uma disjuntura entre as dimensões objectiva e subjectiva da vida em consequência das pressões para a adopção de perspectivas e cursos de acção individualistas num mundo em que os processos sociais que modelam as oportunidades e experiências de vida permanecem largamente fora do controlo pessoal. Os riscos, inseguranças e fracassos parecem assim inevitáveis (cf. Furlong & Cartmel, 1997: 1-10, 109-14)” (Antunes, 2004: 350-351).

Sendo assim, e com base em toda a nossa investigação educacional, documental e etnográfica, sustentamos que o que temos presente em Portugal é um dispositivo de reconhecimento de adquiridos experienciais que é acima de tudo um processo rápido de certificação, que dada a gritante realidade habilitacional da sua população alvo também confere formações mas de tipo cirúrgico, isto é, acções de formação curtas<sup>213</sup>, concebidas e financiadas apenas para remediar défices face ao Referencial de Competências-chave, e não um dispositivo de RVCC que, fazendo jus aos pressupostos da sua génese nacional, fosse “acima de tudo um processo de educação de adultos, que também certifica” (Melo, 2007: 195). Trata-se para além disso de recusar, com este posicionamento, duas ideias vigentes na agenda política hodierna de um sector governado à luz do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, na medida em que, de um lado, como sustenta Rosa, ser capaz de aprender ao longo da vida “não significa necessariamente a frequência contínua de acções de formação. Significa, sobretudo, uma formação de base que habilite para, continuamente, rentabilizar o já sabido perante situações novas e diferentes, transpondo para domínios diversificados saberes e processos aprendidos noutras áreas e experiências” (Rosa, 1991: 1060), e de outro lado, como afirma Martins, “todo o solicitante de formação é, certamente, um solicitante de certificação, mas nem todo o solicitante de certificação é solicitante de formação (...) pelo que o direito à certificação é complementar, mas

---

<sup>213</sup> No âmbito do nosso trabalho de campo constatámos que para além do facto da Formação Complementar, interna aos Centros, ser irrisória, porque muito limitada na sua duração, a Formação Exterior toda ela, à data, assente na oferta paralela de Acções S@ber+, que formalmente se assevera, mesmo documentalmente, contemplar até 150 horas para cada adulto-educando, na realidade dificilmente ultrapassa uma espécie de “compacto S@ber+” de apenas 50 horas por adulto, numa lógica que não é negociada com os adultos-educandos, e portanto, flexível, nem é tampouco, a nosso ver, uma abordagem de iniciação, nem um aprofundamento ou uma consolidação, mas uma forma contextualmente encontrada de assegurar a construção de “provas” para o Dossier Pessoal nas áreas de competências em falta, usualmente TIC e MV, e cujo modelo curricular e pedagógico nos levanta, portanto, muitas reticências na medida em que se aproxima mais da lógica formal e escolar que procura resultados, e na qual o adulto-educando parece mais um adulto-cliente com uma capacidade mínima de intervenção.

não confundível com o direito à formação” (Martins, 1991: 1065). Neste ponto, iríamos mesmo mais longe sustentando que o que se incrementa actualmente em Portugal, quase escandalosamente num sector já de si diminuído, é uma espécie de *dever* de certificação acompanhado de um *direito* aparente à formação.

Assistimos então, deste modo, à emergência de uma nova ordem educacional em que a panóplia nacional de novas ofertas de EFA se dissemina à revelia do entendimento político-filosófico assente no movimento internacional da educação de adultos, e no paradigma da educação permanente, segundo o qual se movem os seus actores tradicionais e para os quais, como afirma António Nóvoa, “o reconhecimento dos adquiridos só faz sentido no âmbito de uma lógica de formação” (Nóvoa, 2007: 12), ou seja, fazendo-se com que a experiência dos adultos-educandos conte, não para combater mais eficientemente o problema estatístico da subcertificação, mas sim para o propósito ambicionado por Alberto Melo de “promover a aprendizagem num sentido integral e integrado” (Melo, s/d b: 2), o que sustenta e fomenta, nos termos de Wildemeersch, Jansen, Vandenabeele e Jans (1999) a transição de uma aprendizagem experiencial para uma aprendizagem social<sup>214</sup>. Dito de outro modo, trata-se, em primeiro lugar, de fazer incidir a acção do trabalho de reconhecimento dos adquiridos experienciais da população adulta portuguesa não tanto, e apenas, na individualidade das pessoas mas nas suas realidades sociais, assumindo-se assim, em pleno, um dos grandes pressupostos da pedagogia freiriana de acordo com o qual a *educação autêntica* “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e

---

<sup>214</sup> A transição de uma aprendizagem experiencial para uma aprendizagem social foi formulada por Wildemeersch, Jansen, Vandenabeele e Jans, e de novo reelaborada por Stroobants, Jans e Wildemeersch, e pressupõe um entendimento da educação de adultos como um processo vasto e humanista com três etapas estruturantes: em que se parte da aprendizagem experiencial, para depois problematizar criticamente os dados biográficos enquanto construções sociais, aqui num interregno longo em que ocorre o que estes autores designam como aprendizagem transizional, para chegar por fim aos fundamentos de uma aprendizagem social (cf. Wildemeersch, Jansen, Vandenabeele e Jans, 1999: 105-127; Stroobants, Jans e Wildemeersch, 2001: 114-126).

a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (Freire, 2001a: 84). Ora, se a missão final que interessar na governação pluri-escalar deste sector for a de fazer uma *educação de adultos autêntica*, então, neste caso concreto, as representações resultantes, por exemplo, dos Temas de Vida, previstos no dispositivo nacional de RVCC, terão forçosamente, a nosso ver, que ser usados nas práticas educacionais, em contexto meso e micro-sociológico, como um conjunto de Temas Geradores para possibilitar aos adultos-educandos “pouco escolarizados” a oportunidade, conseqüente, de desenvolver uma leitura da sua leitura anterior do mundo. Isto na medida em que, tal como demonstrou Paulo Freire, “esta leitura mais crítica da leitura anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação” (Freire, 2000: 21), sendo então neste sentido que “a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemónica” (*id., ibid.*). Trata-se ainda, em segundo lugar, de reorganizar o sector a partir do nível subnacional para criar, também, a sua própria retaguarda política e reivindicar-lhe condições efectivas, neste caso para o trabalho das equipas técnicas dos Centros de RVCC, envolvendo um maior desafogo, quer a nível temporal quer a nível financeiro, para permitir que o potencial emancipador da metodologia de base desta modalidade educacional possa ser efectivamente explorado, visando a opção consciente<sup>215</sup>, já não de *técnicos* mas de *educadores*, de querer desencadear, nos processos que acompanham, uma reflexividade que se deseja não apenas psico-educacional para desocultar competências-chave mas sobretudo crítico-sociológica para desocultar competentemente realidades-chave<sup>216</sup>.

---

<sup>215</sup> A este respeito, Wilma Fraser afirma que “os facilitadores devem problematizar o experiencial desde o início. Isto requer um ambiente de apoio. A aprendizagem opera num terreno entre o individual e o social. É pois, um dado adquirido que o MEC deve operar como um processo colectivo e grupal para desconstruir os ‘clichés’ sobre os quais a nossa percepção sobre as nossas experiências se baseia. Assim, a natureza das nossas experiências deve ser analisada para descobrir sinais dos discursos mais amplos que as informam. Isto significa reconhecer o poder dinâmico do processo reflexivo” (Fraser, 1997: 144).

Afinal, como enfatizou Paulo Freire “não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação” (Freire, 1992: 51). A não ser assim, o que poderemos esperar a breve trecho será a disseminação e massificação de uma prática educacional que não faz parte da *educação de adultos autêntica*, no sentido freiriano, e que não sendo problematizadora e desafiadora de realidades sociais injustas, mais não fará do que se constituir como uma prática reprodutora das desigualdades sociais, não obstante a celebração da retórica do *empowerment* dos indivíduos, senão mesmo até como uma prática apaziguadora dos conflitos sociais e destinada, por isso, a adultos activos, mas, recorde-se, cada vez mais na sua especificidade de activos desempregados ou de activos precariamente contratados, no contexto hodierno de uma nova economia, implacável e destruidora do bem-estar social e da ideia de providência social de bens, materiais e imateriais, públicos e colectivos, que a todos interessa cuidar e preservar, como prova derradeira de sermos ainda uma humanidade capaz de se humanizar.

---

<sup>216</sup> Este tipo de reflexividade mais ampla distancia-se profundamente daquela mais pragmática, actualmente incentivada no processo nacional de RVCC, especialmente porque com ela se entende, nas palavras freirianas, que sendo os seres humanos “seres em ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isso mesmo, algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre a sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (Freire, 2001a: 101). No mesmo sentido, também Wilma Fraser afirma “o nosso trabalho com o MEC tem ilustrado as contradições inerentes às nossas noções de empowerment. Também nos tem alertado para o perigo que reside em esquecer que o processo de aprendizagem é, no final de contas, um processo social que terá profundas implicações educacionais e políticas” (Fraser, 1997: 145).

### ***3. O Reconhecimento das Competências Adquiridas e o Senso Comum Educacional no Paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida: Crítica à Despolitização da Educação de Adultos***

Mediante tudo o que foi exposto entendemos que se torna fundamental, numa altura em que se massificam em Portugal estas *novas ofertas de educação e formação de adultos*, reivindicar, a partir do interior do campo<sup>217</sup>, um entendimento político lato para o sector, percepcionado, então, como “um sector específico e especializado de agentes intermediários e de estruturas de intervenção capazes de conceber e de implementar estratégias para facilitar, organizar, planificar, financiar, acompanhar, avaliar a permanente interacção entre o ‘educativo’, o ‘sociocultural’ e o ‘económico’” (Imaginário, Cavaco, Faustino e Amorim, 1998: 164). Trata-se de procurar garantir, pelo debate público esclarecido, que se considere no agendamento político, como defende Luís Rothes, a médio e longo prazo os diferentes planos históricos de afirmação da educação de adultos, revalorizando, por exemplo, a animação comunitária para o desenvolvimento nas ADL como modo de assegurar localmente “a necessidade de garantir aos adultos oportunidades de conseguirem diplomas escolares” e “a necessidade de promover a posse e uso de competências de literacia” (Rothes, 2007: 79), mas sem esquecer a promoção de uma educação pós-inicial que aborde criticamente as relações de poder desiguais que resultam das contradições do capitalismo selvagem que hoje reina globalmente, promovendo-se assim igualmente “uma lógica universalista da acção

---

<sup>217</sup> Referimo-nos aqui ao que conceptualizámos como sendo o campo da educação de adultos, percepcionado por nós sobretudo como um campo de três polaridades dialécticas, em necessária, contraditória e processual relação, e que são: as práticas pedagógicas; as práticas discursivas e as práticas de investigação (cf. Barros, 2009a).

da educação de adultos, que privilegie mas não se esgote no trabalho educativo com os adultos socialmente desfavorecidos e marcados pela exclusão social” (*id., ibid.*). Dito de outra forma, cabe também aos actores educacionais mais directamente envolvidos no sector encetar uma vigilância crítica para evitar que as novas ofertas de EFA se compartimentalizem tornando-se meros dispositivos paliativos, que, a ser assim, não servirão o projecto de emancipação pessoal e social dos cidadãos em geral e dos mais desfavorecidos, podendo pelo contrário, neste último caso, reforçar-se a sua condição de alvo, eterno e imutável, de uma pedagogia pensada para o oprimido, invertendo e pervertendo, assim, os pressupostos pedagógicos desenvolvidos, por exemplo, na obra freiriana ou no paradigma da educação permanente. Ora, para evitar que as novas práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências se transformem em meros mecanismos renovados de confirmação das desigualdades sociais, e de eventuais percursos familiares de exclusão social e educacional, seria importante, no nosso entender, desvincular localmente o processo nacional de RVCC da mera produção rápida de certificados escolares, redireccionando, na medida do possível, o mandato geral da governação pluriescalar do sector para uma missão nova mais próxima da ideia de um serviço público conduzido em prol de uma mudança social mais comprometida com a democratização da democracia vigente.

Este seria então um pressuposto político-pedagógico de base, que consideramos essencial na actual expansão de um sector educacional estratégico para reconduzir esclarecida e participadamente o sentido da transição paradigmática que agora vivemos, mas que, ao faltar, visivelmente, na agenda política hodierna nacional e supranacional para o sector, poderia, por hipótese, estar hoje presente, explícita ou implicitamente, nas orientações meso-institucionais internas para a acção organizacional de agentes educativos afectos ao associativismo cívico e solidário. É neste sentido, que nos interessou estudar um caso no âmbito da sociedade civil portuguesa organizada, com provas dadas ao longo de duas décadas de ser um exemplo actuante e bem sucedido no ensaio de fórmulas criativas e críticas de articulação entre a educação de

adultos e diversas intervenções integradas de desenvolvimento local. Com efeito, a Associação *In Loco*, entre 1985/88 e 1991, bem como entre 1992 e 2000, soube conduzir, como vimos, a sua actividade, que de resto mantém bem documentada, no âmbito da intervenção socioeducativa no sector da educação e formação de adultos de modo a salvaguardar toda uma dinâmica participativa suscitada pela animação local, sendo capaz, ao que tudo indica, de desencadear processos pedagógicos geradores de um conhecimento crítico e multidimensional, fomentados por uma aprendizagem em comum, e desde logo impulsionadores de uma vontade de melhorar as condições de vida e de agir conscientizadamente sobre o local, perspectivando uma gradual concretização de um futuro, viável e desejado, partilhado com as populações locais envolvidas. Na medida, portanto, de ter predominado, neste período, nas suas orientações para a acção organizacional, sobretudo a missão de contribuir para a promoção de uma política educativa integrada a nível local, ancorada numa metodologia de projecto e numa pedagogia da situação, pareceu-nos, por hipótese, que o seu desempenho organizacional, a partir de 2003, quando se estreia enquanto entidade promotora do Centro RVCC da Serra do Caldeirão, poderia conter alternativas humanistas viáveis na governação subnacional das novas modalidades emergentes no panorama da oferta pública do sector, particularmente no que concerne ao reconhecimento dos adquiridos experienciais. Assim, seria de esperar que esta organização, com estatuto de instituição para-pública e de pessoa colectiva de utilidade pública na altura em que enceta a sua colaboração na rede nacional de Centros RVCC, reclamasse com maior vigor e determinação uma estratégia de continuidade e prossecução de um projecto educativo identificável na sua trajectória institucional, certamente agora em moldes novos, mas fundamentalmente enraizado no notável capital de experiência e pensamento crítico já adquirido. Assim, ao existir um tal projecto político-educativo próprio na implementação local do dispositivo de RVCC, então deveríamos encontrar neste contexto práticas concretas de resistência ao crescente afunilamento, centralmente regulado e promovido, desta nova modalidade educacional.

Ora, tendo-se nesta matéria pretendido investigar sobretudo os possíveis traços reveladores de um modo assumidamente contra-hegemónico de produção e recriação local destas novas políticas educacionais movidas por propósitos estatísticos, com base em indicadores transnacionalmente elaborados, temos de assentir efectivamente que se revelou bastante difícil encontrar os elementos procurados, porque, se admitirmos que o projecto educativo próprio desta ADL continua a existir, então a conclusão é a de que não há evidência, no período em observação, da sua efectiva tradução na valência específica do trabalho desenvolvido no seu Centro de RVCC. Deste modo, e embora portadores de um sentido crítico, que registámos nos dados e destacámos na análise, os elementos da equipa técnica do Centro RVCC da Serra do Caldeirão não parecem ter sido, no entanto, até à data em causa, capazes de integrar de facto o seu desempenho, ou de serem conseqüentemente integrados, no âmbito de um projecto político-pedagógico mais vasto e articulado com a história, vocação e missão transversal que esta ADL vem assumindo, os objectivos de intervenção humanistas que a fundaram, e os processos de decisão e de coordenação da ampla actividade socioeducativa que vem desenvolvendo no seu contexto específico de intervenção. Julgamos que daqui sobressai um desafio central para a agenda deste contexto meso-institucional que se prende com garantir a continuidade ou anuir na extinção da sua missiva de contribuir para que a acção local dos cidadãos seja incentivada e promovida “como meio de resistência à nova vaga de colonização global” (Melo, s/d: 1). Se a opção recair sobre reanimar os traços emancipadores do seu projecto educativo próprio, então podemos esperar ainda vir a encontrar neste contexto um outro desempenho educacional menos extensionista do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, que, sem recusar a inegável importância, actualmente predominante no Centro, de contribuir para que os seus processos educativos e formativos favoreçam a efectiva, e centralmente ambicionada, qualificação e certificação da população adulta em termos escolares, se reorientar prioritariamente, porém, a incidência da acção educacional e da estratégia local da intervenção do reconhecimento de adquiridos experienciais em objectivos de promoção do debate crítico e da discussão esclarecida entre pontos de vista

divergentes, para que os adultos-educandos aqui presentes consigam alcançar também um patamar de competências-chave alternativo, porque útil na leitura crítica do mundo e na percepção de que os sujeitos estão sempre inseridos na história a que podem pertencer na qualidade de autores, ou seja, priorizando-se a tarefa estritamente educativa de que fala Michael Apple com “o objectivo de devolver às pessoas um determinado sentido de possibilidade imaginativa” (Apple, 2001: 256).

Um tal projecto político-pedagógico próprio reavivado, resultante da relação criativa entre os objectivos nacionais para o Sistema de RVCC e a experiência anterior capitalizada por esta ADL, significa presentemente, e com base na nossa interpretação dos dados empíricos obtidos e sobretudo das ausências detectadas, principalmente um pertinente desafio para a equipa técnica deste Centro de RVCC, e inferimos que também para as equipas de outros Centros, na medida em que associar os pressupostos de uma pedagogia crítica e emancipatória ao dispositivo nacional de RVCC implica que os educadores de adultos estejam, como sublinha Almerindo Afonso, “comprometidos não apenas com a emancipação pessoal enquanto desenvolvimento em relação à autonomia, à liberdade e à responsabilidade, mas também com a emancipação social enquanto projecto que se inscreve numa mudança mais ampla, colectiva e profunda” (Afonso, 2001: 234). Trata-se, pois, de um problema eminentemente político: o de assumir ou não, pela prática socioeducativa engajada, que há algumas promessas da modernidade relacionadas com a ideia de emancipação<sup>218</sup> que “continuam a merecer ser tidas em consideração na formulação e na concretização das políticas de educação” (*id., ibid.*), isto não obstante o espírito do tempo presente, cuja metanarrativa neoliberal tende a induzir na nova ordem educacional uma “hipervalorização dos pro-

---

<sup>218</sup> A este respeito, Almerindo Afonso esclarece que “em sentido muito amplo e genérico, a ideia de emancipação anda associada às lutas e movimentos sociais que ao longo dos tempos têm mobilizado homens e mulheres com o objectivo de alcançar a libertação de constrangimentos múltiplos de ordem psicológica, religiosa, material, cultural, económica, política” (Afonso, 2001: 223).

jectos individuais” (*id., ibid.*). Depositando-se, então, neste sentido, na própria capacidade dos actores institucionais<sup>219</sup>, particularmente os que detêm uma tradição crítica e cívica, o ensejo de ser bem sucedidos a explorar deliberadamente graus de desarticulação/articulação entre os âmbitos de intervenção nacional e local, tornando assim real a possibilidade, identificada por Alcides Monteiro (2004), de fazer com que o encontro entre a individualidade e o laço social não seja na essência um encontro contraditório<sup>220</sup>, ou no limite, um não encontro<sup>221</sup>.

Ultrapassar o facto de o Centro de RVCC da Serra do Caldeirão poder ser, no período da nossa observação, lido e interpretado como uma valência paradoxal e isolada, com dois anos de existência, no seio da tradição de intervenção socioeducativa, com duas décadas de duração, da própria entidade promotora pressupõe desde logo, necessariamente, uma “crítica do presente, uma visão do futuro e uma estratégia” (Apple, 2001: 257). No entanto, para o efeito, esta

---

<sup>219</sup> Esta capacidade de assumir a politicidade da intervenção é hoje, quanto a nós, fundamental e incontornável, requerendo da sociedade civil organizada uma capacidade de imaginação sociológica para retirar possibilidades de um amplo conjunto de clivagens que hoje marcam o panorama global, de entre as quais Boaventura Sousa Santos refere, por exemplo, a clivagem entre encarar o Estado como inimigo ou como aliado potencial; ou entre envolver-se em lutas nacionais ou globais; ou entre optar pela acção directa ou a acção institucional, só para destacar as mais pertinentes para o âmbito da nossa análise (cf. Sousa Santos, 2005b: 87-99).

<sup>220</sup> A este respeito, Alcides Monteiro questiona: “em que sociedade vivemos nós? Numa sociedade povoada por seres narcisistas, guiados por uma razão instrumental e aceitando o relativismo ético de que cada um possui os seus próprios valores que não são passíveis de discussão? Ou, em alternativa, numa ordem social que assume como necessária e se envolve activamente na gestão de um compromisso entre liberdade individual e solidariedade, em movimentos de afirmação da cidadania?” (Monteiro, 2004: 127).

<sup>221</sup> A este propósito, poderemos convocar as palavras de José Manuel Mendes quando afirma que “o processo de normalização democrática em Portugal assenta na consagração parlamentar de um Estado de direito, num processo inexorável de reelitização da vida política através do regular funcionamento da democracia representativa. Toda a retórica de um Portugal moderno e europeu participa num trabalho constante de construção de uma memória selectiva e de esquecimento de um passado recente revolucionário, pelo abandonar lento e sistemático dos ideais de igualdade e de participação popular” (Mendes, 2005: 182).

estratégia só poderá, desde a nossa óptica, alicerçar-se na recriação de um projecto educativo de fundo para o conjunto da sua acção organizacional hodierna, de modo a envolver numa missão mais integrada e coerente os vários projectos existentes neste contexto institucional, unindo os esforços de grupos e subgrupos no interior da própria organização para tirar o maior partido dos interstícios que ocorrem entre os modelos decretados centralmente e os modelos recriados perifericamente. Criar neste processo novas conexões parciais, mas produtivas, entre o desenvolvimento local e rural e a educação e formação de adultos afigura-se-nos como uma possibilidade de inverter<sup>222</sup> uma tendencial aproximação entre as práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais operacionalizadas neste contexto e a propagação de uma racionalidade técnico-instrumental tomada hegemónica<sup>223</sup> pela governação nacional e supranacional deste sector.

Assim, trabalhando agora as pontes e as intersecções pertinentes<sup>224</sup> no próprio contexto meso-institucional e micro-pedagógico, mas sem abdicar de um ideário emancipatório e humanista, haverá que assumir a produção de modelos pedagógicos e didácticos próprios para explorar uma acção educacional que privilegie no trabalho realizado com os adultos-educandos uma cultura de pro-

---

<sup>222</sup> Pensamos que esta seria também, embora por outra via, uma maneira de introduzir na actuação deste actor institucional, de resto profundamente relevante no seu território de intervenção como vimos, uma “ruptura, possivelmente desejável, com a estratégia actual da *In Loco*” (Melo, s/d: 30). Nesta matéria é de ter em conta o sentido geral da reflexão de Alberto Melo que, referindo-se ao modo como esta ADL tem vindo a participar ao nível da governação municipal, afirma que “pode estar próximo, de facto, o momento certo para a *In Loco* dar um passo em frente na direcção de estruturas locais e processos decisórios mais participativos e capacitantes” (*id., ibid.*). Destacando ainda, nesta possível encruzilhada, que “o grande problema consiste no facto de uma associação como a *In Loco* não possuir fundos próprios e, conseqüentemente, depender de projectos a serem elaborados, propostos e eventualmente aprovados para cobrir os seus custos de funcionamento e de pessoal. Sob tais condicionalismos, como disponibilizar pessoas e tempo para tarefas, mesmo se importantes, para as quais não há financiamento? Terá então a *In Loco* que, inevitavelmente, assumir o simples papel de braço extra da política pública, restando-lhe apenas parcas oportunidades para ocasionalmente ‘meter a colherada?’” (*id., ibid.*).

blemas em detrimento de uma cultura de respostas, colmatando-se assim a gritante ausência detectada, neste contexto, de iniciativas educacionais demarcadas mas complementares do mero balanço de competências para fins de certificação escolar. Não sendo fácil, como sublinham Lima, Guimarães e Oliveira, “conseguir escapar aos elementos de uniformização e homogeneização de uma pedagogia técnico-burocrática que emerge e se abate sobre os promotores associativos locais” (Lima, Guimarães e Oliveira, 2007: 44-45), não deixa, no entanto, de ser nestes territórios intermédios que melhor se poderiam explorar as componentes educacionais previstas na génese do sistema nacional de RVCC, tais como a animação ou a provedoria, mas posteriormente não implementadas no modelo que foi generalizado na rede nacional de Centros de RVCC. Em particular os métodos e técnicas específicos da educação de adultos a par de um trabalho consequente e aprofundado de provedoria poderiam, quanto a nós, contribuir para deslocar o foco de atenção

---

<sup>223</sup> Nas actuais actividades de governação, especialmente a lógica de financiamento tem contribuído claramente para diminuir a independência e a autonomia das organizações da sociedade civil, que assim “passam então de parceiros a contratantes, entidades aparentemente apolíticas que lutam por apoios financeiros com outras organizações semelhantes (...) estes financiamentos parecem comprometer a capacidade e o(s) modo(s) de intervenção mais tradicionais destas organizações (...) a dependência financeira parece enfraquecer a sua legitimidade enquanto entidades não governamentais e enquanto actores independentes nas comunidades em que se inserem, uma vez que as suas finalidades originais são, por vezes, esquecidas e substituídas por outras mais consuetâneas com as políticas sociais e educativas em desenvolvimento” (Lima, Guimarães e Oliveira, 2007: 42-43).

<sup>224</sup> Sem propósitos de exaustividade neste aspecto, poderemos, mesmo assim, referir uma das pontes ou intersecções que percebemos como pertinentes, de entre várias outras possibilidades, ligando-se por exemplo o trabalho de Reconhecimento e Validação de competências de matemática para a vida (MV) e de cidadania e empregabilidade (CE) com a discussão alargada suscitada pelas implicações complexas de emancipação social contidas num dos projectos mais recentes em que a Associação *In Loco* tem vindo a participar: o Projecto São Brás Solidário, que se pode relacionar, por seu turno, quer com o Projecto de Orçamento Participativo para Portugal, cujo lema é mais participação para melhor democracia, quer com a colaboração mantida por esta ADL com a Rede Latino-americana de Sócio-economia Solidária, cuja intervenção consiste em produzir e incentivar o uso da moeda social como alternativa ao capitalismo selvagem, e a democratização da democracia como alternativa à alienação política dos cidadãos (cf. [www.redlases.org.ar](http://www.redlases.org.ar)).

no decorrer do processo de RVCC do individual para o colectivo, criando espaços para que os adultos-educandos, na sua condição participada de cidadãos activos, pudessem discutir os mais diversos problemas comuns imaginando, em paralelo, as mais variadas possibilidades de acção, assim reconhecendo-se e aprofundando-se, neste processo de RVCC alternativamente conduzido, as pretendidas competências-chave mas também adquirindo-se novas formas de perspectivar o mundo, e de agir sobre o mundo, que usualmente não estão presentes nesta modalidade educacional nos moldes actualmente praticados <sup>225</sup>, mais vocacionados para instituir nos adultos activos um saber-fazer, um saber-ser e um saber-estar adequado e, portanto, bem adaptados à ordem social vigente. Por outras palavras, a conjugação de outras metodologias, contextualmente conduzida pelo educador de adultos, propícias à abertura de espaço de debate crítico, incontornável a um trabalho pedagógico de ruptura com o senso comum no sentido de quebrar a resistência à explicação sociológica da condição de vida experienciada por cada adulto, possibilitaria introduzir uma visão sociológica no decurso do próprio processo de balanço de competências, aportando-se ganhos para os envolvidos de sensibilidade à estrutura das forças políticas e sociais, capacitadores de uma leitura do mundo enquanto totalidade, menos permeável, portanto, às explicações naturalizadas das desigualdades sociais. Se a educação de adultos não pode tudo,

---

<sup>225</sup> No âmbito da nossa investigação empírica, etnograficamente conduzida no Centro de RVCC da Serra do Caldeirão, não testemunhámos nas sessões do processo de RVCC previstas para decorrer em grupo (oito no total em 2004 reduzidas para cinco em 2005), espaços de debate deste tipo, predominando, ao invés, a mera explicação e exposição simplificada do Referencial de Competências-chave e do que haveria que se fazer para elaborar rapidamente e com sucesso o Dossier Pessoal. Nas formações complementares e nas formações externas (Acções S@ber +), embora não na totalidade, tendeu a predominar o trabalho pedagógico de tipo mais expositivo por parte do formador, sendo os momentos de trocas de opinião muito balizados, quer por uma agenda prévia e proposta pelo formador, quer por imperativos de restrições de tempo. Parece-nos ser igualmente relevante o facto de ao longo de todo um ano, em que decorreu o nosso trabalho de campo, o trabalho de provedoria, previsto como vimos para as várias fases do processo de RVCC, nunca ter sido realizado, não nos tendo sido tampouco possível encontrar comprovativos ou testemunhos da sua realização passada ou mesmo de um agendamento futuro.

pode certamente ser conduzida segundo um mandato<sup>226</sup> que vá ao encontro da necessidade de colmatar a já assinalada falta de retaguarda educativa e cultural da grande maioria dos adultos portugueses, de modo a permitir a emergência de sujeitos mais autónomos para enfrentar, resistir e procurar mudar as relações de poder desiguais, que não são inevitabilidades mas resultam primeiramente das contradições inerentes a uma determinada forma de organizar politicamente a esfera sócio-económica dos colectivos humanos no mundo. Trata-se, pois, sobretudo de explorar deliberadamente a margem relativa de acção dos actores educacionais mais humanistas e críticos para, assim, reinventar a oferta de reconhecimento de adquiridos experienciais de modo a reforçar, no decurso das suas práticas, as necessárias estratégias de promoção da justiça social, fazendo-se de um tal Centro de RVCC uma outra coisa, agora posta ao serviço de uma *educação de adultos autêntica*, transformando-o por exemplo: num *espaço crítico* nos pressupostos<sup>227</sup> de Dave Hill (2003), ou numa *escola de cidadãos* nos pressupostos<sup>228</sup> de Alberto Melo (2007), ou ainda num *espaço criativo* nos pressupostos<sup>229</sup> de Ian Martin (2000).

É, portanto, também reconhecendo as alternativas que se colocam, hoje, uma vez que toda a educação é política, aos actores institucionais e ao próprio educador de adultos, que melhor se pode-

---

<sup>226</sup> Neste mesmo sentido, Fernando Henrique Belchior afirma que “há que conceber a educação permanente como desenvolvimento cultural, como mudança dos ‘sistemas simbólicos’ (a linguagem, as relações económicas, etc.) que ordenam as práticas, tanto individuais, como colectivas, o que implica o conhecimento e a transformação do meio, nos seus efeitos visíveis e invisíveis, directos e organizados, e difusos ou incidentes; por outras palavras, há que situar a educação no terreno do desenvolvimento comunitário (nos espaços rurais e urbanos), por forma a que se assuma não só a interacção entre o escolar e o extra-escolar, como tudo o que concorre, sustenta, mas também dificulta, compromete ou impede o desenvolvimento cultural” (Belchior, 1990: 127).

<sup>227</sup> Para Dave Hill o espaço crítico “consiste naqueles lugares e espaços sociais onde a crítica fundamental é possível. Um espaço crítico efectivo consiste daqueles lugares e espaços onde a crítica realmente acontece (...) a importância do espaço crítico está no seu potencial ou actualidade de crítica da sociedade em existência e na busca por alternativas. Actualmente na educação o espaço crítico – o espaço para estudos e pesquisas – está sendo comprimido” (Hill, 2003: 31).

rá enfrentar a velha tensão entre assimilação e autonomia, isto na medida em que, como salientam Rothes, Silva, Guimarães, Sancho e Rocha (2006), existem múltiplas soluções organizativas e pedagógicas para a educação de adultos e leituras diversas sobre os desafios prioritários para o sector<sup>230</sup>. Ora, é igualmente neste sentido que não nos é possível admitir a ausência de um projecto político-pedagógico próprio e claro a nível meso-institucional que oriente, criticamente, a acção micro-pedagógica realizada nas valências afectas à educação e formação de adultos e ao reconhecimento dos adquiridos experienciais sobretudo numa associação de tipo cívico e solidário. É, em grande medida, neste alinhamento reflexivo-analítico que temos de admitir uma certa surpresa ao constatar a existência bastante residual de um discurso local mais crítico na equipa técnica do Centro de RVCC da Serra do Caldeirão, onde seria de esperar, pelo contrário, encontrar uma acção discursiva e político-pedagógica de tipo mais alternativo, contestatário e resistente, baseada numa utopia partilhada pelo menos por influência do próprio *ethos* associativo inerente à trajectória e especificidade da própria entida-

---

<sup>228</sup> Para Alberto Melo (2007), uma escola de cidadãos cria sujeitos capazes de analisar rigorosamente a sua situação pessoal e a sua sociedade. Trata-se sobretudo de promover, neste tipo de espaços, a consciência social e política dos cidadãos.

<sup>229</sup> Para Ian Martin “o espaço intermédio entre o micro e o macro quase já não existe, esmagado, de um lado, pelo vício do individualismo possessivo e, do outro lado, pelo poder globalizado das empresas transnacionais. O ponto que eu quero destacar é que, historicamente, aquele tipo de educação de adultos no qual os cidadãos se encontravam para discutir, aprender, argumentar e zangar-se, preenchia, precisamente, este espaço – tornando-o criativo e único. Com efeito, pode ser dito que numa maneira bastante real, a aprendizagem de adultos, quando autónoma e auto-dirigida, constituiu este espaço” (Martin, 2000: 13).

<sup>230</sup> Enfatizando a não neutralidade do papel do educador/formador de pessoas adultas, também Helena Quintas afirma que “diferentes enquadramentos de filosofia educativa apontam diferentes funções para quem orienta processos formativos” (Quintas, 2008: 35). Indo num sentido semelhante as afirmações de Thomas e Harries-Jenkins, ao identificar como principal relação dilemática na história do campo da educação de adultos aquela que na essência separa os desempenhos dos educadores que adoptam o argumento de que “as mudanças sociais devem ser totalmente repudiadas como um objectivo educativo” (Thomas e Harries-Jenkins, 1991: 109), daqueles que adoptam o argumento de que “a mudança social é um objectivo fulcral e legítimo da educação de adultos” (*id.*, *ibid.*).

de promotora. Ou seja, a par de uma prática discursiva mais desalinhada face ao *sensu comum educacional* disseminado<sup>231</sup> que traduz a emergência tendencial de um pensamento único nos discursos oficiais nacionais e europeus sobre educação<sup>232</sup>, esperaríamos verificar, registando inclusive nos nossos descritivos de práticas, iniciativas concretas e sistemáticas que pudessem traduzir a identificação contextual de uma opção ético-política por uma lógica contra-hegemónica de operacionalizar os dispositivos pedagógicos, para garantir então que o trabalho de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, assim desenvolvido, se instituisse mais como ponto de partida num processo educacional permanente capaz de contribuir para instigar processos colectivos novos de transformação social<sup>233</sup>, e menos como um ponto de chegada num processo conjuntural<sup>234</sup> de certificação escolar de larga escala, que no pano-

---

<sup>231</sup> Este *sensu comum educacional* afecto ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida relaciona-se directamente com o que Usher, Bryant e Johnston sublinham ser “a influência hegemónica do pensamento da ‘Nova Direita’ sobre a actual teoria educativa (...) dentro desta hegemonia, características significativas da tradição liberal da educação de adultos têm sido incorporadas e reconstituídas numa nova ortodoxia da educação de adultos que agora destaca a escolha do consumidor, a centralização no aprendente, a competência pessoal, o desenvolvimento individual, e até mesmo o empowerment, dentro de um sistema de mercado livre” (Usher, Bryant e Johnston, 1997: 38-39). Sendo destacado por Shaw e Crowther que “é precisamente através da sua articulação com as ideias humanistas liberais que os discursos de competência se tornam poderosos (...) isto envolveu a redefinição de propósitos e dos processos agora claramente ligados a considerações ideológicas e de mercado, em vez de considerações educativas, dando à velha linguagem novos significados de uma maneira que obscurece a sua verdadeira natureza” (Shaw e Crowther, 1997: 208).

<sup>232</sup> Acerca, por exemplo, do discurso oficial referente à Iniciativa Novas Oportunidade, Rui Canário destaca o que considera ser “uma ‘retórica’ dispensável e pouco esclarecedora (...) tomando como referência a teoria do capital humano, a justificação do programa retoma os habituais e ‘velhos’ clichés sobre a relação directa e linear entre o investimento na qualificação dos recursos humanos e o ‘crescimento económico’, o ‘desenvolvimento’, a ‘superação do atraso’, o ‘emprego’, a ‘produtividade’, a ‘competitividade’ e a ‘coesão social’. Ora, não ficará mal reconhecer que esta relação directa não existe” (Canário, 2007b: 167). Trata-se de um exemplo nacional de uma política para as estatísticas que se baseia hoje no que Usha Brown diz ser uma “retórica inclusiva para uma realidade exclusiva” (Brown, 2000: 38), e que se rege, portanto, por uma lógica paliativa, na medida em que dissemina uma retórica das oportunidades e da empregabilidade que apenas contribui para distribuir ilusões.

rama nacional nos parece ser sobretudo um processo renovado de *prêt-à-porter* que surge na realidade dirigido ao todo mas como se a cada um se tratasse, ocultando retoricamente o seu carácter hodierno de intervenção casuística mais em conformidade com uma agenda de manutenção e reprodução social que coloca hoje as novas ofertas de EFA ao serviço da prevenção social do conflito num mundo crescentemente desigual, antidemocrático e irrefutavelmente injusto.

Sustentamos que uma leitura possível desta situação paradoxal remete para a sua inclusão num fenómeno mais vasto que se relaciona com os perigos inerentes à gravitação da sociedade civil, agora reconvertida em terceiro sector, em torno de um Estado Capitalista Democrático (Offe, 1984) que ao redefinir-se, mais como um Estado Neoliberal do que como um Estado Providência, pressupõe a emergência de novas formas de governação da educação em geral (Dale, 2005), e da educação de adultos em particular, que envolvem novos modelos de produção de políticas sociais (Griffin, 1999a; 1999b) e novas combinações institucionais para articular a relação politicamente complexa entre o Estado, o mercado e a sociedade civil (Sousa Santos, 1998c). Ora, num contexto global particularmente favorável à acumulação económico-financeira, o quadro conceptual das teorias da nova gestão pública

---

<sup>233</sup> Num processo educacional deste tipo, o papel das opções dos actores educacionais directamente implicados nas práticas pedagógicas é central e pressupõe a valorização dos recursos endógenos, a opção por desenvolver uma acção educacional intensiva e de proximidade, e a escolha consequente por uma lógica curricular que encare, sem ambiguidade, o currículo como processo e não como produto, estimulando a reflexão aberta e crítica sobre o contexto sócio-político, promovendo situações de diálogo esclarecido que, desta forma, participe na construção colectiva e dialógica de propósitos para a acção, dando protagonismo aos sujeitos, para que assim se envolvam democraticamente na transformação futura da sua condição social presente.

<sup>234</sup> Este processo parece emergir também facilitado por aquilo a que Shaw e Crowther se referem como sendo “o vácuo teórico criado pela falta de debate sobre os propósitos da educação comunitária” que sublinham “ter permitido ser preenchido por uma metodologia que substitui a função pelo propósito [os meios pelos fins]. A sedução inerente à linguagem libertadora que está ligada sub-repticiamente com a tradição humanista, ajuda agora a esconder a verdadeira natureza da abordagem baseada em competências” (Shaw e Crowther, 1997: 208).

aportaria, significativamente, um conjunto de novas estratégias gestonárias (Trigo, 2002d) que convocam as organizações da sociedade civil organizada a uma constante prestação de contas que coop- ta frequentemente a lógica emancipatória da sua intervenção mais tradicional, redireccionando o seu papel para uma nova participação activa na regulação social da nova ordem emergente. É neste senti- do que actualmente, como afirma Alcides Monteiro, o fenómeno associativo parece encontrar-se, de um modo geral, “atravessado por uma profunda crise, em grande parte derivada da opção por orientações técnico-instrumentais, em detrimento de lógicas cívicas e solidárias, e do apagamento da dimensão do político” (Monteiro, 2004b: 139), sendo cada vez mais difícil encontrar evidências, como sucedeu no caso estudado, de uma orientação da acção orga- nizacional que deliberadamente afronte certas políticas de pendor mais neoliberal, o que pode também ser entendido, como afirma Carlos Montaña, como “mais um passo no histórico processo ideo- lógico de despolitização das organizações e actividades populares” (Montaña, 2002: 149). No âmbito da governação pluriescalar do sector, referente à nova oferta nacional de reconhecimento de adquiridos experienciais (ver Barros, 2009b), esta realidade com- plexa<sup>235</sup> traduz-se sobretudo numa lógica de adaptação e ajuste das orientações meso-políticas e do estilo anterior de intervenção sócio- educativo às novas exigências centralmente definidas de execução do modelo, o que significa, por exemplo, que no confronto político-

---

<sup>235</sup> Nos termos de Montaña, o processo de despolitização do actualmente designado terceiro sector ocorre em dois passos: primeiro, a tentativa de substituir os movimentos sindicalistas, ou seja, os velhos movimentos sociais classistas que questionam as con- dições de produção e a distribuição, pelo novos movimentos sociais, que visam mais questões de consumo e redistribuição; e segundo, a tentativa de substituir os últimos pelas ONGs, actuando agora não contra o Estado mas em parceria com este e articula- damente com o capital. No primeiro momento perdeu-se “a condição de identidades e lutas de classes e o horizonte de questionamento à ordem do capital, à contradição capital/trabalho e ao sistema como um todo” (Montaña, 2002: 149); enquanto no segundo momento se perdeu, para além disso, “a autonomia do movimento pela dependência das ONGs no financiamento estatal, empresarial ou das fundações inter- nacionais, a perspectiva de luta e confronto, trocadas pela ‘parceria’ e ‘acordo’ entre classes, a procedência popular das demandas, passando agora a ser definidas pelas áreas de interesse ou de acção das entidades financeiras ou pelo Estado” (*id.*, *ibid.*).

pedagógico entre favorecer a lógica formativa ou a lógica sumativa no processo de reconhecimento e validação de competências, usualmente prevaleça a lógica sumativa<sup>236</sup> que ao originar o que Licínio Lima designou como “uma mania avaliativa de tipo ‘contábil’” (Lima, 2004c: 223) conduz à elaboração de Dossiers Pessoais bastante mais instrumentalizados na sua concretização factual do que discursivamente se admite. Estas diversas constatações, empiricamente comprovadas, remete-nos para a ideia da existência de uma *teia gestonária na governação subnacional do sector*, que se traduz numa administrativização induzida<sup>237</sup>, para o caso sobretudo pelos programas de financiamento<sup>238</sup> afectos à implementação, quantitativamente regulada, do novo dispositivo nacional de RVCC, que estando bem tecida acarreta actualmente sérios riscos de uma cooptação dos actores institucionais de tipo cívico e solidá-

---

<sup>236</sup> A este respeito Ana Luísa Pires afirma que “parece ser comum que a ênfase seja colocada no processo de validação, de acordo com a lógica sumativa, visto que é o objectivo último dos sistemas implementados na maioria dos países (...) até que ponto será possível evitar o risco deste ‘deslizamento’ da função formativa para a função sumativa, ou, explicitando de outra forma, a desvalorização da função formativa (de processo) em benefício da sumativa (de produto) e o enfoque excessivo no produto final (diploma, certificado, crédito)?” (Pires, 2005a: 567).

<sup>237</sup> Esta administrativização induzida traduz um dos riscos associados à actual redefinição do próprio Estado pós-providência em que é frequente, como sublinham Lima e Afonso, “uma delegação política nas instituições, reduzindo a sua autonomia à execução em conformidade das decisões centralmente definidas” (Lima e Afonso, 2006: 216).

<sup>238</sup> Neste particular, Paula Guimarães enfatiza que “as associações populares que representam ambientes de aprendizagem flexíveis próximos das necessidades educativas de adultos, também parecem estar a enfrentar alguns perigos. Um dos mais significativos é o facto de que essas instituições desenvolveram maneiras diferentes de participação na definição de políticas educativas e sociais. Mas as novas estratégias de dependência social e organizacional estão agora a ser construídas por cima delas” (Guimarães, 2004: 101). No mesmo sentido Lima e Afonso realçam que uma das principais mutações operadas nos contextos associativos implica que hoje os mesmos “se tornaram mais dependentes da contratualização com o Estado e dos respectivos programas de financiamento e parcerias (...) trata-se da emergência de novas configurações, e adopção de distintos processos, morfologias, micro-políticas e relações de poder que vêm contribuindo para alterar a face mais conhecida do associativismo, mesmo quando, aparentemente, de forma silenciosa, ou imediatamente pouco perceptível” (Lima e Afonso, 2006: 220, 221).

rio<sup>239</sup> e de desqualificação dos educadores de adultos com abordagens mais comunitárias e transformadoras, num detrimento do seu potencial e numa forte restrição a um saber-fazer técnico<sup>240</sup> que convoca uma nova lógica de acção para o campo<sup>241</sup> capaz, estamos em crer, de fazer ruir pela “arregimentação da consciência colectiva” (cf. Chomsky, 2000: 43) o edifício da educação de adultos crítica, tradicionalmente centrado no educador de adultos militante e nos pressupostos do paradigma da educação permanente (Barros, 2008b).

Ora, se admitirmos, com Sousa Santos (1998c; 2003), que a grande exigência democrática do tempo presente passa por reivindicar a construção de um novo contrato social, então uma das implicações directas para o nosso campo e problemática de análise pressupõe o acto de exigir que os diversos promotores actuais de educação e formação de adultos, especialmente os de raiz cívica e solidária, participem de facto na concepção, e não apenas na implementação condicionada, do que poderemos designar como uma

---

<sup>239</sup> Licínio Lima esclarece: “pretensamente situado entre o Estado (primeiro sector) e o Mercado (segundo sector), o conceito de Terceiro Sector é frequentemente despolitizado a partir de uma visão sectorial e fragmentadora da totalidade do social (Montaño, 2002). As ONGs representariam o sector mais dinâmico da Sociedade Civil, através do papel de novos intermediários entre os movimentos sociais e o Estado. A tradição de lutas sociais, de militância política e de reivindicação seria agora substituída por um sector mais institucionalizado e organizado, capaz de gerir os problemas sociais através de soluções reformistas mais ou menos pontuais. Assim se ultrapassaria o carácter burocrático e paternalista do Estado e a sua crise fiscal, garantindo, à semelhança do mercado e do mundo empresarial, uma maior eficiência e inovação. A gestão e a negociação tendem a substituir a velha lógica da luta pela transformação, tal como os antigos militantes são parcialmente substituídos por voluntários e por novos profissionais com contratos precários; às lideranças populares de tipo colegial e participativo e aos ‘intelectuais orgânicos’, sucedem-se agora os novos empreendedores e gestores sociais” (Lima, 2004d: 13).

<sup>240</sup> Neste saber-fazer técnico predomina o que Shaw e Crowther designam de “funcionalismo metodológico que põe a ênfase na avaliação do desempenho das funções em vez de atender ao porque de serem ou não importantes. Uma outra implicação desta metodologia é que simplifica demasiadamente a realidade (...) assuntos complexos como valores, poder e ideologia e a sua inscrição nas interacções sociais são ignorados” (Shaw e Crowther, 1997: 210).

outra política pública educativa, reinscrita nos princípios gerais do modelo de políticas sociais de tipo progressivo social-democrata<sup>241</sup>. Trata-se, antes de mais, de começar por defender um espaço político para a “acção rebelde”, em contraponto da “acção conformista” (cf. *id.*, *ibid.*) ou seja “novas ágoras” nos termos de Salette Moraes (2004), de modo a tornar possível pensar e construir políticas educacionais alternativas, porque baseadas num conceito predominantemente emancipatório para a acção desenvolvida no âmbito do sector. Assim, talvez conseguíssemos diminuir de novo a distância que

---

<sup>241</sup> Carlos Montañó refere-se à fetichização das relações humanas, sublinhando a este respeito que o agente de intervenção social voluntário “é induzido a crer que a sua actividade é criadora; porém ele apenas manipula, ocupa-se, preocupa-se com o já existente. Tem uma prática apenas reprodutora, sem criar nada de novo, portanto, sem transformar (...) ele apenas opera, manipula os instrumentos, os aparelhos, porém sem sequer conhecer a estrutura e a sua dinâmica, nem sequer a realidade para além da fenomenicidade, da pseudoconcreticidade. Tem um conhecimento instrumental, operativo, não crítico nem fundamental. Com isto, na verdade, ele é que é instrumentalizado, manipulado, refuncionalizado para a reprodução do sistema que não conhece e considera como dado, estruturalmente inalterável. O ator do ‘terceiro sector’, voluntário ou não, tende a comportar-se desta maneira, ocupando-se em actividades dentro de um sistema considerado como já dado e imutável. Tende a preocupar-se e agir de forma imediata sem crítica, sem visar a transformação, apenas algumas mudanças imediatas, localizadas, que respondam às suas carências diretas (...) esta é, também, a função social das actividades do ‘terceiro sector’: agir de modo desarticulado, imediato, directo, nos ‘problemas’ singulares, numa realidade destotalizada, deseconomizada, despolitizada, imutável, sem história. Este agente deixa de ser sujeito, passa a se materializar num sistema supra-histórico. Já não se faz a (nem se pensa na) história, mas apenas em estórias, singulares e cotidianas” (Montañó, 2002: 242-243). De certa forma é a consciência das diacríticas que enformam este panorama hodierno que, concomitantemente, nos permitem interpretar a “ausência de uma perspectiva problemática ou crítica sobre a dimensão europeia da educação” (Etxeberria, 2000: 60), e a forma complexa como os próprios actores locais desempenham, conscientemente ou não, um papel como parte integrante do processo de disseminação de um senso comum educacional que traduz, para o interior do campo da nova educação e formação de adultos, os pressupostos do que Afonso e Antunes (2001) designaram de um pensamento único que caracteriza a nova agenda teórica e política.

<sup>242</sup> Neste ponto pensamos, em acordo com Licínio Lima, que “é pois indispensável, no momento presente que se retomem e actualizem criticamente projectos interrompidos e promessas não cumpridas com vista a uma educação ao longo de toda a vida, considerada em toda a sua amplitude, comprometida com a emergência de sujeitos democráticos, cidadãos livres e autónomos, capazes de uma leitura crítica do mundo e da tomada da palavra com vista à sua transformação” (Lima, 2003a: 144).

separa “o terreno da *autonomia*, ou seja, o terreno da criação em que nos determinamos, do terreno da *heteronomia*, ou seja, o terreno em que interiorizamos e reproduzimos o que já existe e em que, portanto, somos determinados” (Canário, 2007: 20). No entanto, e como condição, ter-se-ia então que convocar, de novo, a criticidade própria do campo para *re-politizar a intervenção educacional*<sup>243</sup> conduzida por movimentos sociais verdadeiramente autónomos, ou seja, que distingam consequentemente, nas suas práticas discursivas mas também nas suas práticas de intervenção, entre uma noção de autonomia mitigada, no fundo um oxímoro na medida em que se circunscreve à liberdade local de bem implementar o que já foi decidido centralmente, e uma noção de autonomia amplificada, referente à liberdade de decidir e influenciar efectivamente o arbítrio da educação pública de adultos e o sentido do seu mandato a instituir. Perscrutando a realidade educativa hodierna desde o prisma em que nos situámos, só concebendo a participação autónoma como ingerência é que poderemos esperar interferir, desde o nível subnacional, na governação pluriescalar do sector, reclamando propósitos de bem-estar colectivo num processo eminentemente de retaguarda educacional em que está ainda por construir, no contexto português, o cidadão democrático participativo. Parece-nos, inclusivamente, que quando prevalece a heteronomia na esfera pública a acção rebelde dos actores organizacionais pode começar pela atitude de adoptar, na sua agenda, o conceito crítico de não-participação, ou mesmo de contra-participação, pois sendo, a nosso ver, este um “conceito politicamente estratégico” (cf. Griffin, 2001)

---

<sup>243</sup> Trata-se de desconstruir o actual senso comum educacional para conscientizar os actores do campo de que, como sublinha Ian Martin, “o discurso dominante da aprendizagem ao longo da vida (existem ainda outros!) está em perigo, progressivamente, de funcionar primariamente como uma ideologia política e um instrumento de política social – e o que faz, aparentemente de forma paradoxal, tornando-se um substituto para a política. É nos termos em que a aprendizagem ao longo da vida pressupõe que se aprenda que a desconstrução do bem-estar, como um objectivo ideológico e político, se baseia na reconstrução da cidadania. Esta alquimia política é alcançada pela metamorfose da educação de adultos em aprendizagem ao longo da vida. Temos dificuldade em percepcionar este facto porque continuamos a tentar falar sobre a aprendizagem ao longo da vida em termos educativos em vez de em termos políticos” (Martin, 2003: 566-567).

na condução, a partir de dentro, do rumo a reclamar para o próprio campo, acabaria por contribuir para garantir, aos nossos olhos, o fundamental, nomeadamente: que como ponto de partida se salvasse a autonomia da pedagogia da autonomia, ambicionada mas cada vez menos concretizada, porque, como esclarece Licínio Lima, “a pedagogia da autonomia, enquanto acção educativa e prática pedagógica, não é passível de realização de forma independente, totalmente e permanentemente desconectada, da autonomia da pedagogia, isto é, da autonomia do campo pedagógico e dos actores educativos” (Lima, 1999a: 75).

Podemos, assim, concluir que um campo da educação de adultos empenhado em assegurar a sua autonomia, e o agendamento e cumprimento de um mandato ético e humanista de emancipação individual e colectiva para as intervenções operadas pelo sector, representa, quanto a nós, um desafio fundamental para as entidades promotoras e as equipas técnicas dos actuais Centros nacionais despolitizados de RVCC, na medida em que pressupõe uma opção política e, desde logo, um distanciamento daquilo que Licínio Lima designou como uma “educação indecisa” (cf. Lima, 2007), por exemplo, para responder inequivocamente ao repto lançado recentemente por Fernanda Marques, ao interpelar o sector questionando “que quadro ideológico pretendemos que presida hoje às nossas intervenções no campo da educação e formação de adultos? O quadro do exercício de um direito que contribui para o aprofundamento da democracia ou o quadro de um dever que serve, prioritariamente, os interesses do desenvolvimento económico?” (Marques, 2006: 5). Na modalidade educacional concreta aqui estudada, esta questão implica, por exemplo, que se reconheça que é urgente dar outros objectivos ao processo pedagógico-metodológico do balanço de competências para além da mera certificação, pois, ao continuar assim, sustentamos, está-se basicamente a admitir e a consentir a *taylorização do processo* (pela excessiva divisão técnica do trabalho) e a *coisificação dos adultos-educandos-activos*, isto é, no fundo, graças a um expediente administrativo estão-se a instrumentalizar as suas vidas e adquiridos experienciais para cumprir as metas da certificação, num pro-

cesso que assim conduzido, argumentamos, já não é educativo e que ao ser, nestes moldes, massificado, contribui ainda, embora não declaradamente, para desvalorizar o novo certificado, e de forma mais gravosa e sub-reptícia, a vida que o originou, o que de resto nos parece ser um claro paradoxo contido acriticamente, talvez mesmo ingenuamente no sentido freiriano, no *senso comum educacional* do sector, que continua a reclamar e a celebrar publicamente na sua retórica mais disseminada, uma pretensa inquestionável valorização pessoal, obtida sobretudo pelo acesso e participação no sistema nacional de RVCC, e operada por via do acréscimo da auto-estima induzida neste adultos “pouco escolarizados” pela obtenção do certificado, o que na essência é, com efeito, comprovável no imediato curto prazo. O que nos interrogamos, porém, é se este sentimento prevalecerá no mais longo prazo, quando estes adultos-educandos constatarem que numa medida de política educacional casuística, face ao panorama europeu, e de tipo paliativo, face a um cenário de desemprego estrutural, há, como enfatiza António Nóvoa, “um risco grande, bem conhecido dos historiadores da educação, de provocar a depreciação do valor social dos diplomas, prometendo aos menos qualificados a recompensa de um diploma que, no momento em que é alcançado, já é de pouca valia” (Nóvoa, 2007: 12). Ou seja, se admitirmos com Sérgio Grácio (1997) que face a um excesso de diplomas tende a verificar-se uma inovação dos mecanismos de controlo da mobilidade social ascendente, visível no que Kirsch e Desgoutte (1996) chamaram uma “doença do diploma” cuja sintomatologia é construída e anunciada por uma pretensa perda da qualidade dos certificados, ou do nível de exigência requerido para a sua obtenção, que acarretaria consequentemente a sua desvalorização e diminuição do seu valor de uso, bem como do seu valor simbólico de estratificação social, então, e como afirma Liétard, haverá que indagar criticamente para que servem os diplomas hoje em dia, na medida em que surgem novos desafios ontológicos de interpretação e novos mandatos para a intervenção educacional quando se admite que “os diplomas já não são o que eram” (Liétard, 2001: 476). Neste sentido, não deixa de ser possível imaginar que afinal a própria sustentabilidade de um emergente mercado europeu da educa-

ção e formação ao longo da vida<sup>244</sup>, por ora ainda um quase-mercado (Le Grand e Bartlett, 1993) na semi-periferia europeia em que estamos situados (Fortuna, 1987), passa por incentivar quer a oferta, na sua lógica de serviço, quer a procura, na sua lógica de consumo, naquilo que nos parece ser uma dupla hélice viciosa, e crescentemente viciante, de um “genoma educacional” (cf. Kauppila, 2008: 145) que a uma desvalorização qualitativa do certificado faz corresponder a sua valorização quantitativa, ou seja, num processo sócio-político que basicamente adopta uma visão instrumental da educação e formação em geral, e da educação e formação de adultos em particular, em que se *aprende a ter* com a mesma velocidade e intensidade com que se *desaprende a ser*.

Não subscrevemos, portanto, apesar do seu actual protagonismo, esta visão tecnicista e instrumental da educação<sup>245</sup>, que no sector analisado se traduz naquilo que Theo Jansen designa como “a cultura tranquilizante da educação de adultos” (Jansen, 2000: 45), cujo problema decorre em primeiro lugar da sua tipicamente “insuficiente reflexão relativamente à natureza ambivalente das transformações sociais da modernidade tardia, e aos apelos e experiências contraditórios que lhe estão associados” (*id.*, *ibid.*), pelo que hoje em dia, e em segundo lugar, “na comunidade de educadores de adultos já não se procura intervir propositadamente nos processos que continuamente transformam as condições de vida social. Bem pelo contrário, agem como especialistas que facilitam o desenvolvimento das consequências multifacetadas das mudanças sociais nas vidas dos seus clientes” (*id.*, *ibid.*: 43). Para nós, o imperativo passa então por reconhecer, como propõe Ian Martin, que “uma das primeiras e mais urgentes tarefas ao reclamar um objectivo comum [em educação] é reafirmar a nossa agência enquanto educadores: a

---

<sup>244</sup> A este respeito, Fátima Antunes afirma “as bandeiras-projecto para a Europa de edificação do espaço europeu da educação e realização do paradigma da aprendizagem ao longo da vida são marcadas por ambiguidades e ambivalências várias, em que sobressai a traço grosso a ênfase na individualização dos problemas sociais e económicos, um novo pacto entre Estado e sociedade civil com uma distribuição distinta de riscos e responsabilidades entre a autoridade pública e os indivíduos face à educação e ao bem-estar social” (Antunes, 2006b: 88).

nossa capacidade de escolher intervir e actuar para fazer a diferença” (Martin, 2000: 13), até porque, como ele próprio também nos recorda, “certamente somos mais que meros técnicos-gestores de oportunidades de aprendizagem das outras pessoas, ou os guardalivros de contas individuais de aprendizagem” (*id., ibid.*). Ou seja, no contexto da nova ordem educacional emergente, entre trabalhar, no âmbito das novas ofertas de EFA, qualitativamente com a pessoa adulta ou quantitativamente para o indivíduo activo, a escolha, que não será isenta de consequências para os actores envolvidos, terá não obstante, de recair sobre a construção da pessoa, baseada no *aprender a ser* e por referência a um conceito de aprendizagem socialmente responsável e sustentável, sob pena, doutra forma, de se ceder passivamente à presente situação de profunda “erosão dos ideais da educação permanente” (Canário, 2006: 35). Trata-se sobretudo de querer e escolher participar, numa aprendizagem crítica e não mimética, que nos termos de Licínio Lima, “implica não só conhecer e seguir as regras heterónomas, mas também ser capaz de quebrá-las para assim, desaprendendo, poder voltar a aprender; pressupõe consentir e aquiescer, mas também dissentir a certos valores e objectivos, exige intimidade com os conteúdos e as técnicas, mas também distância crítica que fomente a sua reinvenção”

---

<sup>245</sup> Neste particular, Melo, Lima e Almeida afirmam que “sendo certo que toda a formação técnica e instrumental é relevante em função da substantividade e do valor dos seus fins e objectivos, os quais lhe conferem sentido (e carácter político), e que portanto todo o tipo de formações deve subordinar-se a princípios e objectivos educativos, e que, por outro lado, a educação não pode certamente ignorar os objectivos de adaptação, socialização e integração indispensáveis à preparação de cidadãos capazes de se orientarem no mundo, é também indispensável impedir o puro ajustamento mecânico e funcional. Existe uma tensão – e mesmo uma contradição indispensável aos objectivos do esclarecimento, da consciencialização, do pensamento e da acção críticos – entre adaptação e transformação, entre acomodação e mudança, que deve ser objecto do trabalho educativo, da acção pedagógica e da mobilização crítica e cidadã que se identifica com um conceito de EA hoje já internacionalmente reconhecido e com a sua melhor tradição humanista e emancipatória. Denegando, portanto, a mera adaptação funcional, a acomodação, que no limite, como sustenta Cortiella (2000: p. 39), representaria a morte, pois “para nós, em última instância, adaptar-se é morrer. Estar adaptado significa estar acomodado, circunscrito a uma determinada situação, recluso em uma posição específica, adaptar-se é, sobretudo, conformar-se (acatar a forma), ou seja, submeter-se” (Melo, Lima e Almeida, 2002: 122-123).

(Lima, 2003a: 145). No enquadramento teórico-conceitual e político-filosófico em que nos posicionámos, defender a essência e princípios da educação de adultos inscrita nos pressupostos do paradigma da educação permanente indeferindo o espírito geral da nova educação e formação de adultos afecta à estratégia do paradigma da aprendizagem ao longo da vida pressupõe, por um lado, que aceitemos defender e ajudar a construir uma agenda política para o sector de tipo mais radical<sup>246</sup>, e por outro lado, que assumamos adoptar e incentivar o exercício de resistência à despolitização das práticas discursivas, pedagógicas e investigacionais do sector. Posto isto, e se concordarmos com a ideia de que a educação de adultos hodierna se encontra numa encruzilhada, como defendem Finger e Asún (2003), então parece-nos que a melhor forma de “aprender a nossa saída” (*id.*, *ibid.*) será procurando sustentar um horizonte de esperança, mantendo uma vigilância crítica do nosso próprio comprometimento e coerência, enquanto se convoca a vasta contribuição para esta finalidade dada, no nosso entender, pela obra e pensamento freiriano, cujos desafios e propostas principais nos parecem não só incontornáveis para este desiderato como, inclusivamente, profundamente actuais e pertinentes.

Concomitantemente, resta-nos clarificar que pensámos que uma prática de investigação acerca do actual panorama educacional que seja também ela politizada<sup>247</sup>, quando de pendor contra-hegemónico, procurará fundamentar factualmente, como aqui se intentou fazer para a problemática seleccionada, a ideia sublinhada por António Nóvoa de que “olhar para os RVCC como no passado se olhou para as ‘campanhas de alfabetização’, vendo-os como a solução mágica para resolver o ‘atraso educacional português’, seria a

---

<sup>246</sup> A este propósito, Shaw e Crowther afirmam o seguinte: “vemos uma agenda radical para o desenvolvimento da educação de um ponto de vista que coloca o individual dentro do contexto colectivo e permite um compromisso activo e crítico com as questões de poder. ‘Agir sobre’ o mundo requer uma compreensão da relação entre a teoria e a prática em termos muito diferentes daqueles expressos no paradigma da competência (...) requer um novo compromisso com questões de propósito que são explícitas na maneira segundo a qual um poder invisível constrói ‘os problemas’ que muitas vezes constituem o nosso campo de práticas” (Shaw e Crowther, 1997: 212).

mais perigosa das ilusões” (Nóvoa, 2007: 12). Ou seja, pressupusemos que ao desocultar nesta investigação as principais fragilidades democráticas do sistema estávamos a contribuir, desde logo, para o reinventar e fortalecer, no sentido em que acreditamos que actores educacionais conscientizados das possibilidades em aberto podem também, desde aqui, mais facilmente optar por re-politizar o seu papel, reclamando e exercendo a sua autonomia para reorientar o próprio sentido da intervenção, resistindo assim ao mandato educacional que prevalece na agenda política que pretende continuar a massificar<sup>248</sup> uma oferta de reconhecimento de adquiridos experienciais demasiadamente instrumentalizada para quem se identificar, como nós, em primeira instância com os ideais de democratização e de emancipação social aqui explicitamente referidos.

---

<sup>247</sup> Como afirma Henry Giroux, “na ausência de um projecto político, o papel dos intelectuais das universidades é reduzido a um papel técnico repleto de rituais formais e indiferentes aos problemas graves e urgentes que confrontam a sociedade no geral (...) os intelectuais públicos no geral devem combinar os papéis interdependentes do educador crítico e do cidadão activo. Devem encontrar maneiras de aliar a prática do ensino em sala de aula à operacionalização das questões de poder na sociedade em geral (...) estes intelectuais devem operar através das suas instituições, em parte como exilados, como alguém cuja posição passa, no geral, por levantar questões embaraçosas, confrontar ortodoxias e dogmas, ser alguém que não é facilmente cooptado pelos governos e empresas. Nesta perspectiva, o educador enquanto intelectual público, torna-se responsável pela conjugação das diversas experiências que produzem conhecimento, identidades e valores sociais na universidade para a qualidade da vida moral e política na sociedade em geral” (Giroux, 1997: 265).

<sup>248</sup> O mandato de massificar um dispositivo de RVCC instrumentalizado para rapidamente produzir certificações ficou bem patente na apresentação pública da Iniciativa Novas Oportunidades, que anunciaria, por um lado, um crescimento acelerado, a partir de 2006, da Rede nacional de Centros de RVCC, agora rebaptizados como Centros Novas Oportunidades (CNOs), e, por outro lado, o breve alargamento da certificação até ao nível secundário. Podemos ainda referir que até esta data foram certificados ao nível da escolaridade básica, segundo dados da ANQ, um total de 88 882 adultos, sendo 36 856 referentes aos adultos certificados só durante o ano de 2006, o que denota um claro aumento da taxa de certificação resultante do crescimento da rede de Centros (as primeiras certificações para o nível secundário datam já de finais de 2007).



## *Conclusão*

Como forma de concluir uma análise escrita desta natureza retomaremos agora o essencial das linhas mais distintivas e originais da reflexão elaborada. Ora, não obstante o facto de as conclusões de qualquer ensaio científico não serem definitivas, representando, apenas, um leque de conhecimentos possíveis e transitórios, julgamos, ainda assim, ter com esta investigação dado um contributo válido, mesmo que modesto, para ajudar a esclarecer justificadamente os contornos complexos com que se configura hoje a criação, desenvolvimento e implementação do subsistema de educação de adultos em Portugal, na sua vertente do reconhecimento dos adquiridos experienciais.

Neste estudo, mobilizámos sobretudo os autores e obras de referência da sociologia crítica da educação e da sociologia política, porque este saber disciplinar permite, quanto a nós, evidenciar os mecanismos sociais segundo os quais a educação pode contribuir tanto para enquadrar os indivíduos na ordem social pré-existente ao seu nascimento (educação enquanto *educare*), como para promover a acção dos indivíduos para a transformação social e a criação de uma ordem social nova (educação enquanto *educere*). Deste exercício retirámos que a análise e desvelamento da actual realidade social e educacional só poderá ser efectuada por educadores de adultos que aceitem o desafio de pensar de forma complexa, tanto numa análise estrutural do sistema social como numa análise da acção humana sobre o sistema social, isto de forma a exercitarem conscientemente um olhar, um pensar e um agir que, em lugar de simplesmente dicotomizar a realidade, a assumam nas suas unidades dialécticas contraditórias e dela profundamente constitutivas.

Procurámos assim, neste estudo, retirar as ilações decorrentes da análise sociológica e crítica da realidade política e sócio-económica que vivemos para melhor perceber a complexidade das transformações em curso na realidade educacional do campo da educação de adultos em particular.

Não sendo este estudo resultado de uma pesquisa supostamente neutral, em que simplesmente não acreditámos, como se demonstra e justifica na explicitação do racional paradigmático da nossa ontologia, epistemologia e metodologia de investigação que se apresentou na primeira parte, posicionámo-nos firmemente e com clareza, como autora, investigadora e educadora, perante os principais pressupostos, consequências e implicações da globalização neoliberal que está hoje em pleno andamento.

É por isto mesmo que esta investigação ambicionou também contribuir para instaurar uma cultura de problemas em lugar de uma cultura de respostas, assumindo-se que nos revemos, actualmente, sobretudo naqueles pedagogos críticos autênticos que defendem que nestes conturbados tempos neoliberais precisamos de voltar ao pensamento desenvolvido na obra de Paulo Freire, para tentar imaginar novas soluções educativas essenciais que possibilitem a todos poder viver, aprender e trabalhar com preocupações de reciprocidade e não de competitividade. Para nós, os contributos sólidos, as interrogações fundamentais e os desafios centrais que o pensamento freiriano coloca de maneira complexa e dialéctica são, não só de absoluta pertinência transversal para qualquer educador, como na realidade verdadeiramente incontornáveis quando se trata de assumir consequentemente a politicidade da educação, isto é, de iluminar as relações entre poder e pedagogia.

São, em boa medida, as alterações introduzidas pelos processos de globalização nas actividades de governação do sector (financiamento, fornecimento, regulação e propriedade) que possibilitaram quer o ensaio de novos arranjos institucionais (que enformam uma nova lógica de redistribuição de responsabilidades na gestão da provisão da educação de adultos) quer a redefinição dos papéis

desempenhados pelos agentes da regulação social (o Estado, o mercado e a sociedade civil) no conjunto do processo. Evidenciamos, com os dados apresentados, que o Estado capitalista democrático português se assume(embora seguindo linhas de orientação ideológica híbridas que oscilam entre um padrão humanista, por exemplo, mantendo ainda a lógica de serviço público, e um padrão neoliberal, por exemplo, promovendo a lógica conjuntural de programa, como vimos e sistematizámos noutra lugar), também como um Estado articulador da crescente Rede Nacional de entidades promotoras de educação e formação de adultos, institucionalmente mediadas primeiro pela ANEFA, depois pela DGFV e mais recentemente pela ANQ, numa fórmula política compósita em que cabe ao Estado a regulação<sup>249</sup> e o financiamento<sup>250</sup> da oferta de EFA, e à nova rede de promotores, públicos e privados, a propriedade<sup>251</sup> e o fornecimento<sup>252</sup> dessa mesma oferta.

Portanto, esta investigação educacional constituiu-se, teórica e empiricamente, como um estudo de caso atento ao processo de construção e implementação do subsistema de educação de adultos

---

<sup>249</sup> Embora aqui em articulação com a própria ANEFA/DGFV/ANQ, para estipular a definição geral de normas e critérios genéricos organizadores das especificidades da nova oferta.

<sup>250</sup> O financiamento é predominantemente público, mas comporta uma significativa parcela de co-financiamento supranacional proveniente dos Fundos Estruturais da União Europeia. Neste particular, Alberto Melo, enfatiza que, em geral, o novo fenómeno de afluxo de verbas provenientes dos Fundos Estruturais da CEE/UE desencadeado desde a adesão de Portugal a esta organização regional supranacional, contribuiria para “fortalecer os poderes e as administrações centrais, que garantiram desde logo o monopólio da sua programação e gestão (...) procurando em geral os serviços públicos reforçar e alargar o mais possível o seu poder financeiro, técnico e institucional, sem qualquer perspectiva de concepção/gestão partilhadas de programas e medidas” (Melo, 2003: 8).

<sup>251</sup> As entidades promotoras devem pertencer previamente à lista de entidades registadas no INOFOR, de modo a garantir-se a existência e posse dos recursos necessários ao desenvolvimento adequado de acções educativo-formativas.

<sup>252</sup> Tendo o Estado e a ANEFA/DGFV/ANQ previamente estipulado competências e âmbitos de actuação cabe autonomamente às entidades promotoras, respeitando os termos do designado dossier de gestão técnico-pedagógica, assegurar o provimento dos novos serviços educativo-formativos destinados aos adultos.

nacional, centrando-se sobretudo na emergência hodierna das novas orientações, instituições e processos para o sector. Tomou-se então como analisador privilegiado, capaz de circunscrever de forma satisfatória e viável o vasto campo de observação, a criação e operacionalização do sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Com um modo deliberadamente complexo de pesquisar acreditámos ter obtido neste estudo dados para encetar uma discussão (meso e micro-sociológica) acerca do papel contemporâneo da sociedade civil organizada na implementação das inovações sócio-políticas nacionais introduzidas no sector da educação de adultos após efectuarmos uma abordagem etnográfica do campo. Observando como se movem e posicionam os actores da sociedade civil crítica e solidária no quadro emergente da nova ordem educacional deste sector num cenário como o português, pleno de especificidades.

Quisemos assim indagar, no terreno privilegiado das práticas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos, acerca do tipo de interferência que os actores principais, aqui envolvidos, despoletam na implementação das novas políticas públicas de EFA inscritas na agenda globalmente estruturada, procurando o sentido, crítico ou não, das reconstruções locais que se espera que façam das actuais directrizes nacionais e orientações supranacionais preponderantes, de modo a compreender que tipo de papel estão, hoje, a desempenhar os actores mais directamente envolvidos neste sector. Assim, para o estudo da dimensão subnacional da governação hodierna do sector da educação de adultos escolhemos investigar etnograficamente, durante um ano de trabalho de campo antropológico, o Centro de RVCC da Serra do Caldeirão promovido pela Associação *In Loco*. Esta ADL que desenvolve, como vimos, actividade no Algarve há vinte anos, que possui um expressivo capital de experiência crítico acumulado no âmbito mais vasto do campo, e que foi inicialmente presidida por Alberto Melo, constituía, a nosso ver, a entidade promotora com um dos maiores potenciais, de entre as entidades promotoras da Rede Nacional de CRVCC existente à data, podendo ser por isso, e por hipótese, diferente entre iguais no panorama da promoção contratualizada desta nova oferta

pública. Por este motivo, o alvo do estudo não foi a associação enquanto tal, mas sim o plano das suas orientações para a acção no âmbito da educação e formação de adultos, e em concreto: o seu desempenho organizacional entre 2003 e 2005 enquanto Entidade Promotora de um CRVCC.

Tratou-se de assumir nesta investigação que, quanto mais crítica, e regida por valores democráticos, for a actuação de uma associação mais se espera que a sua agenda programática traduza espaços próprios de suporte ao protesto, à resistência a à afirmação social e política de uma cidadania que seja democrática e, face ao contexto político-económico contemporâneo, vincadamente contra-hegemónica (Sousa Santos, 1999). Ou seja, questionámo-nos se haveria hoje a possibilidade efectiva das suas características particulares, enquanto associação cívica e declaradamente crítica aos princípios neoliberais, se repercutirem na sua qualidade de Entidade Promotora, pelo que quisemos saber se a história, vocação e missão transversal que esta ADL vem assumindo, os objectivos de intervenção humanistas que a fundaram, e os processos de decisão e de coordenação da ampla actividade socio-educativa que vem desenvolvendo, e que no seu conjunto enformam um capital de experiência notável no campo da intervenção educacional com adultos em meio rural, seriam suficientes para que as políticas e as práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais, operacionalizadas neste contexto, se distanciassem da racionalidade técnico-instrumental com que tem vindo a ser governada esta oferta na agenda política nacional. A nossa agenda investigacional neste quadrante procurou compreender se, de que modo, e até que ponto, as alterações introduzidas, em contexto português, na relação, plena de especificidades, entre o Estado e a sociedade civil afectaram, ou não, a lógica de acção e intervenção educacional dos actores institucionais reconhecidamente mais críticos. Quisemos averiguar, então, os possíveis dilemas que se colocariam a um certo tipo de associativismo, com tradição reconhecida de intervenção crítica em educação de adultos, na exploração, supusemos que deliberada, da sua própria margem relativa de acção, cujo potencial, do nosso ponto de vista, consiste básica-

mente na possibilidade de contrariar certas orientações de política, encetando, deste modo, quer a busca local de alternativas ao pensamento único educacional, que o paradigma da aprendizagem ao longo da vida parece estar a estimular na generalidade da nova oferta do sector, quer a busca e identificação de possíveis traços reveladores de um modo de produção local de políticas educacionais.

Ora, não obstante terem sido estas, no essencial, as interrogações com que partimos para esta dimensão da pesquisa, a investigação empírica aqui encetada mostrou-nos que há hoje em Portugal poucas possibilidades de se jogar com outras regras (que sejam autónomas e localmente estabelecidas) o jogo complexo em que se tece a teia europeia da governação pluriescalar da “nova educação e formação de adultos”. A tese geral que assim se retira deste trabalho é que instrumentos de política europeia como o Método Aberto de Coordenação (MAC) e a emergência de novas instituições e processos na semiperiferia europeia, traduzidos emblematicamente nos novos programas de financiamento por seu turno afectos à lógica de uma “nova administração pública”, estão a impedir com sucesso, e sem grandes obstáculos ou oposição, o real desenvolvimento de experiências educativas com adultos que se pautem por um horizonte de transformação social.

Com base nos dados desta investigação verificámos que o Estado português controla hoje, indirectamente através do seu novo papel na meta-regulação social, mas de um modo muito eficaz, a acção da sociedade civil organizada logrando dificultar grandemente a missão de Entidades Promotoras como a estudada, que fazendo jus ao seu historial estaria, *a priori*, mais vocacionada para a intervenção educacional e comunitária de cariz crítico e emancipador. Porém, o que observámos foi uma real dificuldade, em se conseguir centrar a acção meso-institucional não tanto nos procedimentos burocráticos-administrativos mas sim, prioritariamente, num debate partilhado e democraticamente alargado da agenda de intervenção educacional pretendida localmente com a prática do reconheci-

to de adquiridos experienciais. O que nos leva a pensar que a forte tensão político-social entre racionalidades de sentido oposto (Monteiro, 2004) parece afinal tender a resolver-se actualmente mais em prol da lógica de regulação e adaptação ao modelo, do que da lógica de emancipação e transformação do modelo. Esta constatação empírica remeteu-nos então para a ideia da existência de uma *teia na governação subnacional do sector*, que se traduz numa administrativa induzida, para o caso sobretudo pelos programas de financiamento afectos à implementação, quantitativamente regulada, do novo dispositivo nacional de RVCC, que estando bem tecida acarreta actualmente sérios riscos de desqualificação dos educadores de adultos com abordagens mais comunitárias e transformadoras.

Perante o que ficámos assim a saber através desta pesquisa empírica, e face quer ao nosso racional metodológico da investigação quer ao cariz do nosso próprio posicionamento político-pedagógico de comprometimento com uma causa emancipatória para a acção educativa neste sector, decidimos iniciar já a etapa de retorno ao terreno, primeiro, para apresentar e problematizar com os actores locais o próprio resultado da nossa acção investigacional registando ainda neste epílogo alguns aspectos da sua reacção, e, seguidamente, para discutir e debater as possíveis formas de acção presente e futura, derivadas da análise etnográfica e crítica por nós empreendida, que ao interrogar as convicções que fundamentam as práticas educacionais correntes a partir de uma reflexão dialógica com pressupostos humanistas abre novos campos de possibilidades, que julgamos agora ser urgente convocar para o debate. Assim, promovemos já no passado dia 5 de Abril do ano de 2009, um primeiro encontro informal com Alberto Melo e Priscila Soares, os dois responsáveis por esta ADL até ao mês de Março de 2009, data em que entrou em funções uma nova direcção. Tratou-se de começar a desencadear o processo de *feedback* ao terreno<sup>253</sup>, onde havíamos colocado um ponto e vírgula e não um

---

<sup>253</sup> Acordámos em realizar um conjunto de sessões de trabalho na Associação *In Loco* para troca de ideias e reflexão interna (por isso mesmo a realizar em primeiro lugar com a actual equipa técnica) a partir das interpretações e propostas produzidas neste estudo. A primeira destas sessões ficaria agendada para o dia 9 de Março de 2010.

ponto final realizando, desta forma, e neste primeiro momento um contacto para devolver, em primeira-mão, a nossa interpretação dos dados, recolhendo simultaneamente outros.

Procedendo assim, ambicionamos também tornar este estudo num trampolim para a acção e intervenção, pois, ao explicitarmos com ele alguns pontos críticos da actual governação pluriescalar do sector, desocultando aspectos relacionados com a compreensão de quem exerce o poder hoje neste domínio, decidimos enfrentar, de algum modo, este paradoxo hodierno que detectámos na formação social portuguesa, e que exprimimos explicitando a nossa perplexidade perante o facto de que os momentos de crise e transição paradigmática e societal deveriam ser, ao contrário do que parece estar a suceder, momentos privilegiados de grande militância e criatividade. Se optarmos, enquanto educadoras e cidadãs, por resistir e combater esta rápida instrumentalização da educação de adultos, tornar-se-á crucial pensar na maneira de desenvolver, sempre que possível em rede, um novo sentido, de carácter mais humanista, para a educação, que possibilite construir uma nova missão e agenda na governação da educação de adultos, baseada no compromisso com valores opostos à competição e ao lucro, como suportes da nossa vida colectiva. Trata-se de dar prosseguimento a uma investigação educacional engajada que ao fim de um processo longo (compreendido entre final de 2003 e meados de 2009) apresenta nesta Monografia escrita críticas empiricamente fundamentadas ao sector, culminando agora com um reatar dos laços ao terreno para dar em contexto de práticas um contributo efectivo ao debate de princípios, que desde a nossa óptica, tem vindo a ficar refém da presente perspectiva gestionária dominante na área. Neste novo ciclo esperamos retomar o que nesta investigação não se conseguiu realizar, adicionando-lhe agora a perspectiva dos actores envolvidos de modo a trabalhar com as pessoas, assumindo assim o papel que acreditámos que os intelectuais devem desempenhar na vida social.

Desde logo procurámos com este estudo fornecer oportunidades teóricas para a reflexão pelo que expusemos para comentário, aos responsáveis principais desta ADL, algumas das conclusões

deste estudo respeitantes sobretudo ao Centro de RVCC da Serra do Caldeirão dando agora ao leitor, basicamente como um complemento neste texto escrito, também reflexo de algumas das suas palavras e impressões face às nossas próprias interpretações dos dados. Assim, por exemplo, obtivemos concordância com a ideia avançada de que uma das principais tensões do campo a merecer um debate público e politicamente mais engajado continuava a ser o dilema que se coloca aos actores educacionais do sector entre operacionalizar nos dispositivos do reconhecimento de adquiridos experienciais a lógica das competências segundo pressupostos gestionários ou segundo pressupostos de *empowerment* pessoal e social. Ao salientarmos como um dos aspectos mais positivos o notável esforço que a equipa técnica do Centro RVCC da Serra do Caldeirão fez no início para ir interpretando e reinterpretando a adequabilidade contextual dos instrumentos de mediação que lhe foram centralmente disponibilizados, face aos objectivos mais ambiciosos a nível educacional e de metacognição pretendidos localmente para o processo de RVCC (e com efeito contemplados no trabalho pedagógico inicial deste Centro), sem nos inibirmos de sublinhar como um dos aspectos mais negativos que este impulso foi esmorecendo (durante o ano em observação e com o claro propósito de simplificar a sua compreensão técnica pelos adultos e agilizar a evolução temporal para cumprir as metas), ao ponto de que o processo que vigorava quando saímos do terreno (cinco sessões de grupo) estar mais restrito no seu potencial emancipador do que o processo que vigorava quando entrámos no terreno (oito sessões de grupo), registámos também um pleno reconhecimento por parte dos nossos interlocutores desta “evolução negativa” ocorrida naquela altura.

Com efeito verificámos, através dos dados desta investigação, que o que prevaleceu na prática micro-sociológica do reconhecimento de adquiridos experienciais observada, no período em causa, foi inclusive a aplicação (crescentemente instrumentalizada face à pressão das metas físicas a atingir) de um modelo híbrido que, metodologicamente, nem é história de vida nem é balanço de competências nem é análise de necessidades. A principal razão para este facto parece-nos ser que as funções previstas no dispositivo ini-

cial concebido pela ANEFA para desenvolver o domínio fundamentalmente educacional da intervenção dos Centros de RVCC, nomeadamente: a animação local, a informação, o aconselhamento, o acompanhamento, e a provedoria foram completamente preteridas pela DGFV face à prioridade dada à intervenção no domínio da avaliação sumativa e célere de competências para certificação escolar do público adulto. Neste cenário, uma das problemáticas-chave características da área e que resulta da contraposição entre o diagnóstico de necessidades e o reconhecimento dos adquiridos perde a essência do seu sentido na medida em que se tratava de uma tensão que coloca no centro do debate a questão da adequação contextualizada dos processos e ofertas de educação e formação de adultos, conferindo importância à experiência de quem aprende com o pressuposto de que as aprendizagens experienciais resultantes do percurso de vida são tão ou mais decisivas para a concretização de novas aprendizagens, desde que avaliadas formativamente, como as aprendizagens formais derivadas do percurso escolar e traduzidas por um certificado. Ou seja, não obstante o seu potencial teórico-pedagógico complexo observa-se cada vez mais, no nosso entender, nos discursos e nas práticas hegemónicas do campo, uma tendência contemporânea para, em contexto de globalização neoliberal, instrumentalizar e fragmentar de novo a lógica do trabalho educativo desenvolvido em torno da revalorização epistemológica da experiência, sobretudo na modalidade educativa não formal, o que tem, evidentemente, repercussões variadas nas actividades e práticas educativas realizadas com adultos. No caso do reconhecimento dos adquiridos experienciais, esta instrumentalização e fragmentação é notória, do nosso ponto de vista, na distância que constatámos existir entre o *Dossier Pessoal preconizado* e o *Dossier Pessoal concretizado* e remeteu-nos para a ideia da importância de efectuar opções que são eminentemente do âmbito da *politicidade* da educação e passam por lidar com o Referencial ou de forma pragmática ou de forma crítica, isto é, por querer trabalhar pedagogicamente, mas escolhendo politicamente entre assegurar tais equivalências (entre as competências de vida e o Referencial) como pontos de chegada, ou pelo contrário organizá-las como pontos de partida. Neste aspecto, quando indagámos os nossos interlocutores se lhes parecia ser

possível lidar com o Referencial de forma mais crítica e menos pragmática, num caso afirmou-se somente que: *o Referencial é sem dúvida muito estruturado e estruturante... mas mesmo assim permite um espaço de manobra para trabalhar...* [E (P) 1], e noutro caso enfatizou-se sobretudo que: *falando com pessoas de vários Centros, vejo que há apesar de tudo interpretações [do Referencial] bastante diferentes...* [E (A) 1]. Ora, este panorama parece-nos, contudo, ser significativamente gravoso quando se tem em conta que toda esta nova oferta nacional de RVCC é assegurada, maioritariamente, por técnicos jovens, muitos dos quais recém-licenciados e que vindo frequentemente de outras áreas das ciências sociais e humanas, que não a área da educação (que garante um contacto prévio com questões de pedagogia), são introduzidos através de processos de rápida socialização profissional e já em contexto de práticas em tarefas de educação e formação de adultos, regidas pelo Referencial, que nos parecem crescentemente pseudo-pedagógicas como reflexo de serem concebidas centralmente à luz do paradigma da aprendizagem ao longo da vida.

A falta de iniciativas centrais (devidamente articuladas com as universidades, politécnicos e centros de investigação) de promoção de formação especializada e de acompanhamento pedagógico das equipas dos Centros de RVCC que registámos no período em que fizemos a nossa investigação etnográfica afigura-se-nos, também, como um factor revelador de uma possível agenda oculta destinada a esbater os aspectos político-pedagógicos mais típicos do sector da educação de adultos face aos aspectos técnico-administrativos de uma nova oferta que se quer pragmaticamente disponível para certificar eficientemente um crescente número de adultos activos no contexto nacional. Assim, contrariando o sentido de uma parte das nossas hipóteses de partida não obtivemos registo de desarticulações estratégicas mesopolíticas conscientemente introduzidas, no Centro RVCC em observação, que fossem capazes de ultrapassar os constrangimentos técnico-processuais impostos sobretudo através dos programas de financiamento. Neste sentido, o que verificámos no trabalho desenvolvido pela equipa técnica, durante o período aqui em

observação, foi que tendeu a predominar progressivamente quer a “função de extensionistas” (Melo, 2000), quer a lógica da “retração por acomodação” (Roths, 2002), atenuando-se, numa relação que quanto a nós é de sentido inverso, a possibilidade efectiva de este Centro ser uma outra coisa, operando localmente com um processo de RVCC próprio, mais distintivo e particular do ponto de vista político-pedagógico. Aliás, o que observámos, na maioria dos discursos e representações correntes ali existentes, foi uma tendência para enfatizar a necessidade de resolver os possíveis obstáculos adjacentes ao desejável fluir do processo (tal como previsto pelo modelo central) mais do que uma deliberada alteração de prioridades no seio do Centro mais consonante, quanto a nós, com a missão mais vasta da própria ADL. Neste âmbito inquietou-nos a identificação que fizemos ao longo deste estudo de alguns sinais que, desde a nossa perspectiva, insinuam a invasão num contexto reconhecidamente crítico da lógica paradigmática mais característica dos pressupostos da aprendizagem ao longo da vida que nos parece estar a começar a ser sucedida em reproduzir e naturalizar, também ao nível da governação subnacional, a desresponsabilização estatal operada já a nível da governação nacional do sector, para o caso culpabilizando-se agora também aqui a inadequação do público para esta oferta, em vez de se insistir em questionar a eventual inadequação da oferta, assim instrumentalizada, para um público adulto pouco escolarizado como consequência de ser vítima crónica de um abandono político com protagonistas concretos a que poucos parecem querer, nos dias de hoje, exigir responsabilidades. Neste particular, não estamos totalmente de acordo com os nossos interlocutores quando mantêm que: *a questão pior é que são empurradas para o RVCC pessoas que não têm perfil...* [E (P) 1.1], embora entendamos a crítica subjacente na afirmação paralela de que: *o processo de RVCC deveria ser dirigido a uma parcela mínima da população, porque não é um processo de qualificação como o poder central inadequadamente divulga...* [E (P) 1.1]. Não obstante, e num cenário em que a oferta geral de EFA está instrumentalizada, ou se exige com clareza e determinação novas e substantivamente distintas ofertas públicas e dispositivos para o sector (que sejam de facto pedagó-

gicos para fazer face à retaguarda educacional que continua a não existir para a maioria da população adulta portuguesa), ou a leitura, desde o nosso ponto de vista, daquilo que se faz (quanto a nós de modo deliberado na agenda política nacional) é afinal a que vê empurrar “este RVCC” (esse sim sem um perfil ou desenho adequado) para as pessoas que apresentam as especificidades claramente identificadas, por exemplo, no relatório preliminar do *Estudo Nacional de Literacia* realizado em 1995, e publicado ainda nesse mesmo ano. Tendemos, neste ponto, portanto, a radicalizar mais a crítica, porque nos parece inadmissível que possuindo-se em Portugal uma tardia e alomórfica construção de um subsistema nacional de educação de adultos (Cf. Barros, 2009a), se consinta em aceitar ainda uma oferta mitigada, pobre e que toma a parte pelo todo, como se a educação de adultos fosse sinónimo de cursos EFA, de RVCC e de ensino recorrente. Posto isto, perguntámos onde está a agenda política que garanta, responsávelmente, aos portugueses, também cidadãos europeus, uma educação de adultos digna desse nome, que sendo perspectivada como um direito inalienável ofereça uma real diversidade de processos pedagógicos capazes de ir ao encontro da realidade educacional portuguesa alterando a situação não apenas no curto e imediato panorama estatístico, mas no longo prazo, que como sabem todos os pedagogos é a duração do tempo em educação.

Nesta linha de raciocínio, intriga-nos profundamente a constatação que fizemos de que a aptidão de tipo técnico-processual e o domínio geral dos trâmites administrativo-burocráticos (ambos incentivados pela esfera do poder central) estarem, em conjunto, a esgotar quase por completo e muito rapidamente o quotidiano e a agenda local, mesmo num Centro que esperaríamos, por hipótese, ser mais irreverente na exploração da sua margem relativa de acção como território intermédio de exercício de uma autonomia relativa. É esta eminente despolitização dos educadores de adultos e a correspondente administrativização induzida de um processo de reconhecimento de adquiridos experienciais, a que não deixamos de reconhecer um potencial educacional, que nos suscita sérias inquietações face ao que nos parece ser uma iminente mutação do sector da edu-

cação de adultos (Barros, 2010b). Trata-se, no entanto, segundo a nossa interpretação da governação hodierna do sector, não de um problema por ventura estruturante a este Centro, mas sim de uma manifestação local de um fenómeno político mais vasto e bem sucedido em que se reorientam e transmutam, sobretudo através de novas regras de financiamento, velhos processos educativos capazes de emancipar e libertar em novos processos de aprendizagem capazes de restringir e condicionar. Seguindo as linhas de um pensamento freirianamente inspirado diríamos então, por outras palavras, que em Portugal, certamente ninguém escolheu nem escolhe ser “pouco escolarizado”, e se a passagem do paradigma da educação permanente para o paradigma da aprendizagem ao longo da vida representasse uma continuidade, como pretendem alguns, e não uma ruptura, então no tipo de processo pedagógico que este paradigma propõe, deveríamos ser capazes de identificar o objectivo maior de promover o ganho, pouco contábil, de uma relação reflexiva sobre a realidade, visando desencadear uma autonomia nos indivíduos e nas classes populares e pouco escolarizadas que lhes possibilitasse a apreensão crítica dos seus contextos de vida e a libertação das situações concretas de opressão em que se encontram (duas competências-chave que não encontramos no Referencial em uso), ou seja, situações por si vividas (como o desemprego e a pobreza) que passariam a ser percebidas como sendo histórica e socialmente instituídas e, portanto, politicamente mutáveis.

Com esta justificativa, empiricamente baseada, sustentámos neste estudo que o que temos presentemente em Portugal é um dispositivo de reconhecimento de adquiridos experienciais que é acima de tudo um processo rápido de certificação, que dada a gritante realidade habilitacional da sua população alvo também confere formações mas de tipo cirúrgico, isto é, acções de formação curtas concebidas e financiadas apenas para remediar défices face ao Referencial de Competências-chave, e não um dispositivo de RVCC que, fazendo jus aos pressupostos da sua génese nacional e internacional, fosse sobretudo um processo de educação de adultos, que também certifica. Parece-nos que o que se incrementa actualmente em Portugal, quase escandalosamente num sector já de si

diminuído, é uma espécie de *dever* de certificação acompanhado de um *direito* aparente à formação. Dadas as características do dispositivo montado e do processo político que o precedeu (ver Barros 2009a), parece-nos igualmente que a recente introdução do Subsistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no campo da educação de adultos em Portugal ilustra paradigmaticamente uma “situação de equívoco tecnocrático” (Lenhardt e Offe, 1984), tratando-se de uma inovação sócio-política portadora de um mandato que possibilitou ao Estado português modificar os termos em que a sua acção de regulação é exercida e percebida, contornando, agora com maior facilidade, mecanismos de concertação que tinham sido democraticamente instituídos durante as últimas três décadas. Destacamos, assim, as particularidades nacionais de um fenómeno mais vasto, reportado a uma “agenda globalmente estruturada em educação” (Dale, 2005), e relacionada com a emergência no centro do sistema mundial do Estado regulador de pendor neoliberal, cuja estratégia de modernização assenta na “formação e desenvolvimento das elites sociais” (Stoer, 1994), e num estreitamento radical dos pressupostos humanistas que desenhavam as políticas educacionais como um direito social para ser democraticamente negociado nos fóruns nacionais dos Estados-providência. Diferentemente, desde a perspectiva em que nos situamos, o que predomina hoje como corolário principal do novo método aberto de coordenação europeu parece ser, e ao invés do que é publicitado, um “estilo vincadamente elitista de gestão pública” (Coraggio, 2000) portador de um “défice democrático” (Antunes, 2006b), e que constitui o pano de fundo da nova política transeuropeia em que emergem novos actores, novas instituições e novos processos educacionais (Barros, 2009a). É, pois, neste cenário de fundo que nasce todo um novo contexto de desenvolvimento das políticas de educação e formação de adultos, em que, significativamente, os actores de EFA nacionais, por relação aos actores globais, e os actores de EFA subnacionais, por relação aos actores nacionais, vêm crescentemente reduzida a sua influência sócio-política ao campo da mera “execução das políticas” (Lima, 1995) que, por sua vez, parecem processar-se, cada vez mais, quer com um carácter discricionário dos critérios de participação quer com

supressão da responsabilização e prestação de contas públicas, num processo que vem evoluindo sob a forma de “vertiginosas mudanças em cascata” (Antunes, 2007), que parecem estar a conduzir na direcção de uma tendencial exclusão dos protagonistas nacionais da educação de adultos de modo a eliminar, assim, os conflitos de interesses, silenciando as divergências. Ora, é, quanto a nós, precisamente neste sentido que se pode interpretar a crescentemente generalizada redução do político ao técnico no campo da educação de adultos, identificável na formação social portuguesa, como este estudo comprovou, sobretudo desde a Agenda de Lisboa.

As conclusões resultantes desta linha de interpretação sairiam, na nossa óptica, ainda mais reforçadas quando indagámos os nossos interlocutores acerca da sua opinião sobre as alterações recentes que têm ocorrido na relação entre o Estado português e a sociedade civil, designadamente no que respeita ao desempenho da Associação *In Loco*. Quisemos em particular saber se esta ADL, na sua qualidade de associação cívica que se distinguiu no passado por praticar uma intervenção socioeducativa mais próxima da tradição crítica do sector da EA, tem ensaiado outras fórmulas mais criativas de interagir reivindicativamente, em parceria, com os poderes centrais, principalmente na sua qualidade de Entidade Promotora de um CRVCC, procurando auscultar a razão de ser da dificuldade observada em identificar, neste contexto, desarticulações estratégicas face às orientações nacionais e supranacionais vigentes. As respostas e comentários obtidos indicam-nos duas linhas principais no tipo de desempenho institucional que está actualmente em curso no, agora, mais certamente designado terceiro sector. Assim, por um lado, é notório que cabe hoje aos parceiros do terceiro sector estabelecer a mediação entre a população e o poder central, facilitando a paz social através de uma aplicação conveniente dos pressupostos da nova regulação social, aos quais a população tem fundamentalmente de se adaptar como de resto se infere por exemplo desta afirmação: *fazemos ver às pessoas que se quiserem obter determinado número de coisas são obrigadas a trabalhar no interior daquele quadro [das normas comunitárias]...* [E (P) 1.3]. Por outro lado, e de forma mais significativa, parece

também haver actualmente um clima de medo generalizado, que não deixa de nos parecer bizarro em Democracia, a não ser que se defenda ter-se atingido também em Portugal um “excesso de democracia” (Crozier, Huntington e Watanuki, 1975), que faz com que os actores do terceiro sector, hoje profundamente profissionalizado e dependente do financiamento público, sejam muito comedidos nas críticas que até gostariam de levar mais longe, como aliás se pode retirar, na nossa leitura, de um conjunto de afirmações que recolhemos no reencontro promovido com os nossos interlocutores e representantes institucionais, tais como estas que apontam desde logo para as duas frentes no trabalho actual desta ADL, nomeadamente, uma frente em que por um lado: *somos obrigados a aceitar as regras do jogo... podemos não aderir completamente a essas regras do jogo, mas somos obrigados a cumpri-las para fazer o nosso trabalho* [E (P) 1.4]; e outra frente em que: *vamos reivindicando uma outra forma de funcionar, mas sem grande sucesso... o que tentamos é fazer ver ao Governo que há regras que são absurdas...* [E (P) 1.5]. Ou de afirmações como estas que apontam para a questão do controlo social, hoje fortemente restabelecido na formação social portuguesa, tanto pelo tipo de acompanhamento feito ao trabalho das Entidades Promotoras do terceiro sector que, na essência, passa somente pelas auditorias aos Centros de RVCC: *não há a mínima preocupação em saber se os objectivos e finalidades locais foram efectivamente alcançadas e como, se o processo era o mais adequado ou se haverá maneiras de o rever e aperfeiçoar, isso não se faz... o que se faz é saber se houve algum tostão que tenha sido mal gasto... isto é, que não tenha sido utilizado segundo as normas...* [E (A) 1.4]; como pelo tipo de asfixia financeira induzida pelo poder central, que coopta a acção tradicional da sociedade civil transmutada em terceiro sector, ao promover a emergência de um novo tipo de associações profissionalizadas, com pessoal remunerado que tem o seu salário refém de financiamentos condicionados (e pagos muitas vezes com atraso) não face à compra da sua mão-de-obra mas face a metas e demais regras impostas e frequentemente alteradas, o que basicamente significa que: *as pessoas estão permanentemente a organizar a sua sobrevivência... não têm tempo nem energia para orga-*

*nizar a sua defesa ou o seu protesto... na realidade aquelas pessoas dos Centros são obrigadas a trabalhar dez/onze horas por dia, e assim não têm sequer tempo para que lhes passe pela cabeça que deveriam revoltar-se... [E (P) 1.12].* Ou seja, associada à Estratégia Europeia de Emprego (EEE) a nova ideia de empregabilidade e flexibilização, que se traduz desde a nossa óptica em simples precariedade laboral (e desemprego), pode ser também pensada, a partir da realidade dos Centros de RVCC, como uma estratégia do poder central para prevenir a revolta e controlar o protesto colectivo man-tendo-se com esse desiderato: *as pessoas permanentemente exaustas e sob pressão de dar respostas a questões administrativas... [E (P) 1.13].*

Para além disto, sai igualmente reforçada, a nosso ver, a ideia, também defendida neste estudo, de que o acentuado ressurgimento hodierno do terceiro sector ocorre, na realidade, não como um processo político autónomo, consequência, como aconteceu no século XIX, de lutas sociais e políticas que visassem aperfeiçoar a providência estatal, mas pelo contrário, ressurge como estrutura funcional ao projecto neoliberal que visa alcançar a retracção das políticas sociais. Desde uma perspectiva crítica, é possível, então, pensar alternativamente neste fenómeno político de “ressurgimento” do terceiro sector, não como uma expansão do papel da sociedade civil mas como uma verdadeira cooptação política da sua tradicional função de contra-ciclo, processada no âmbito de um novo tipo de regulação social, agora largamente inspirado por princípios de pendor neoliberal. Neste sentido, sustentamos ser necessário, actualmente, que as ciências sociais voltem a contribuir para desestabilizar e desnaturalizar a leitura celebratória existente sobre esta matéria, nas narrativas hegemónicas afectas ao poder público, para assim promover a resistência crítica quer à redução conceptual a nível discursivo quer à cooptação prática do potencial transformativo inerente aos pressupostos tradicionais do princípio da comunidade, que são de resto pressupostos de emancipação social, ou seja, que implicam fundamentalmente uma acção autónoma construída *contra* o Estado capitalista democrático, por referência à questão social, desde que equacio-

nada como um “conflito antagónico entre o capital e o trabalho” (Canário, 2007), isto se quisermos, enquanto intelectuais, trabalhar em prol de uma regulação socialmente mais justa. É portanto, pouco surpreendente, à luz do nosso quadro teórico-conceitual, que a responsável da Entidade Promotora deste Centro de RVCC, no âmbito da sua interacção com o Estado afirme: *não tenho sentido abertura nenhuma do poder central para aceitar ouvir o nosso parecer sobre o que seria mais adequado face ao RVCC... nunca senti... aliás as coisas pioraram mesmo quando se passou da ANEFA para a DGFV* [E (P) 1.7]. Neste modelo de partenariado em voga o mais característico da relação entre Estado e terceiro sector parece mesmo ser: *nós nunca somos ouvidos, não se utiliza a experiência, o conhecimento, as competências que foram desenvolvidas no terreno pelos CRVCC...* [E (P) 1.8], ou seja, *a nossa margem para conceber e propor coisas de acordo com o que nós pensámos serem as especificidades do terreno é cada vez menor...* [E (P) 1.9]. Interessando ao Estado unicamente a delegação política de funções que, aliás, a sociedade civil na sua condição de terceiro sector se dispõe a aceitar, como deriva desta declaração: *somos cada vez mais alguém que gere em vez do Estado... o Governo transfere para a dita sociedade civil a gestão dos programas que estão cada vez mais formatados... o nosso campo de manobra é muito apertado, está tudo previsto (de que forma o dinheiro deve ser gasto, exactamente em que linhas, os montantes mínimos e máximos, etc.), todas as regras estão previstas...* [E (P) 1.10]. Ou seja, parece-nos ser cada vez mais claro que as teorias da nova gestão pública aportam um conjunto de novas estratégias gestionárias que convocam as organizações da sociedade civil organizada a uma constante prestação de contas que coopta frequentemente a lógica emancipatória da sua intervenção mais tradicional, redireccionando o seu papel para uma nova participação activa na regulação social da nova ordem emergente.

É também assim, no âmbito do nosso quadro de análise, que se pode interpretar o facto da valência do Centro RVCC da Serra do Caldeirão se constituir, para o período em observação, como “uma valência paradoxal” no âmbito das restantes valências desta

ADL e do seu próprio historial de intervenção. Tratando-se de uma interpretação que seria também validada e reconhecida pelos nossos interlocutores que, neste particular referiram: *a In Loco lançou, por exemplo, a ideia do orçamento participativo, e [mais recentemente] a ideia da economia social..., mas a sua intervenção de tipo mais político não tem passado tanto pelo RVCC...* [E (A) 1.6]. Precisamente pelo facto de este Centro, por nós etnograficamente estudado, não se ter, afinal, constituído “como uma outra coisa”, representando ao invés de uma “escola de cidadãos” emancipados no seio associativo uma espécie de “ilha distante” (à data com dois anos de existência) no mar de uma intervenção associativa mais ampla (com um capital de experiência acumulado em duas décadas), torna-se, de facto, ainda mais claro que é efectivo e grande o poder de cooptação e afunilamento logrado recentemente no campo da educação de adultos. Na nossa leitura, trata-se de um fenómeno que ocorre através de um novo mandato (inscrito nos pressupostos das teorias da nova gestão pública e do paradigma da aprendizagem ao longo da vida) traduzido na acção do novo sistema de RVCC que ilustra a nova governação pluriescalar do sector (Barros, 2009a), quanto a nós, profundamente agressiva no que significa de estreitamento da jovem democracia portuguesa. Como se pode inferir das próximas afirmações dos nossos interlocutores, ao comentar esta dimensão das conclusões do nosso estudo, o novo mandato para o sector que o coopta para fins de controlo social evidencia o risco do eminente desmoronamento do edifício da educação de adultos quer pela desqualificação dos educadores de adultos (mesmo os que trabalham num contexto com potencial de os levar a aderir a uma abordagem mais comunitária e transformadora das suas práticas de reconhecimento de adquiridos), quer pela transformação, discursivamente persuasiva, da “educação” em “formação” e em “aprendizagem”, e do trabalho educativo em trabalho técnico-administrativo. Assim, sublinha-se, por exemplo, que: *a nova geração não tem, e não procura ter, um posicionamento que possa ser considerado especificamente político mas há em quase todos [os elementos da equipa técnica do CRVCC] uma preocupação ética de fazer bem o seu trabalho... o que é já qualquer coisa a referenciar... há uma preocupação de estabelecer uma*

*relação de profundo respeito pelas pessoas, o que não sendo uma atitude política também não deixa de ser um comportamento alternativo na sociedade actual... [E (P) 1.15]. Ainda nesta linha de pensamento, e denotando, do nosso ponto de vista, a ausência de um projecto político-pedagógico definido a nível meso-institucional para integrar esta valência na agenda maior da ADL, afirma-se que: aquelas pessoas são mais novas e não tiveram uma experiência de vida que as prepare para acolher uma mensagem política... nasceram depois do 25 de Abril... e portanto o discurso político de pessoas mais velhas pura e simplesmente não passaria... [E (P) 1.18]. Ao que, foi acrescentado, num registo que corrobora a essência das nossas conclusões nesta matéria, que: elas ouvem-me frequentemente... em várias situações... eu muitas vezes faço um discurso que é mais de desafio do poder, mas sinto que as pessoas têm muito receio desse tipo de posicionamento porque temem que isso possa pôr em causa o seu posto de trabalho... estão muito preocupadas com a manutenção do Centro, com o cumprimento das metas... que é uma forma de garantir que vão ter o seu posto de trabalho... a partir daqui não há espaço para o discurso político... sinto que não há um terreno fértil para acolher esse discurso... mesmo as pessoas mais esclarecidas da equipa, mesmo essas suponho que não têm um posicionamento político claro... [E (P) 1.20].*

Ora, na medida em que acreditámos, como explicitámos e justificámos na primeira parte desta Monografia, que nos pressupostos-base da teoria e etnografia críticas está também o objectivo e a aspiração de deixar pistas e construir bases, teoricamente enformadas, para a acção e intervenção socialmente transformadoras, não nos demitiremos aqui, e como modo de finalizar este resultado escrito da investigação, de realizar ainda um esforço para tecer crítica e construtivamente sugestões e lançar dialogicamente desafios que se alimentam no trabalho de pesquisa por nós desenvolvido. Assim, e como forma de ultrapassar o facto de o Centro de RVCC da Serra do Caldeirão poder ser (no período da nossa observação) lido e interpretado como uma valência paradoxal e isolada no seio da exemplar tradição de intervenção socio-

educativa crítica da própria Entidade Promotora sugerimos ser necessário construir dialéctica e dialogicamente (a partir dos dados que enformam esta crítica do presente) uma visão do futuro e uma estratégia. Haverá, por exemplo, que redireccionar o trabalho do reconhecimento dos adquiridos experienciais na “perspectiva ecológica do desenvolvimento humano” que caracterizou, desde a sua fundação, a tradição de intervenção da Associação *In Loco*. Para cumprir esse objectivo é necessário, no nosso entender, que os elementos da equipa técnica reatem os laços teórico-analíticos com a tradição crítica da educação de adultos para reinventar uma *praxis* que possibilite esgravatar um pouco mais fundo os contextos educacionais e pensar um pouco mais crítica e radicalmente a realidade social. As gerações mais experientes da ADL não podem, a nosso ver, deixar também de *com* eles procurar contribuir para construir uma ontologia e uma epistemologia educacional de cariz radical, para a complexa época actual, que retome a politização dos conceitos e das práticas (junto com a tomada de consideração da dignidade universal e ética da condição humana). Desde logo, uma das consequências fundamentais, a nosso ver, que se podem destacar do exercício dialéctico entre uma ontologia e uma epistemologia radicais é o resgate da dimensão colectiva da educação de adultos. Ora, com esta visão de futuro, uma estratégia possível poderá ser a de re-articular e aprofundar o trabalho da equipa técnica do CRVCC com o trabalho da equipa de animadores locais da rede pré-estabelecida pela *In Loco* no terreno da sua intervenção. Neste particular, parece-nos inclusive que poderá ser extremamente frutífero intentar o “trabalho de tradução” (Sousa Santos, 2002b), entre as práticas das diversas valências desta ADL, isto porque nos parece que deste trabalho de tradução (para o qual pensamos poder desde já contribuir com este estudo) poderá advir uma melhor articulação de base entre as várias linhas de actuação em curso, em moldes que as poderão reforçar reciprocamente. A dialogicidade interna entre as várias práticas e projectos não hegemónicos postos a decorrer separadamente neste contexto organizacional podem criar os fundamentos, quanto a nós, para inspirar a construção de uma prática integrada (e assumidamente contra-hegemónica?).

Trata-se fundamentalmente de co-construir (e querer assumir, não obstante os riscos) um projecto político próprio, para o caso, resultante da relação criativa entre os objectivos nacionais para o Sistema de RVCC e a experiência anterior capitalizada por esta ADL. Embora portadores de um sentido crítico, que registámos nos dados e destacámos na análise, os elementos da equipa técnica do Centro RVCC da Serra do Caldeirão não parecem ter sido no entanto, até à data em causa, capazes de integrar de facto o seu desempenho, ou de serem consequentemente integrados, no âmbito de um projecto político-pedagógico mais vasto e articulado com a história, vocação e missão transversal que esta ADL vem assumindo, os objectivos de intervenção humanistas que a fundaram, e os processos de decisão e de coordenação da ampla actividade socioeducativa que vem desenvolvendo no seu contexto específico de intervenção. Julgamos que daqui sobressai um desafio central para a agenda deste contexto meso-institucional (onde tivemos o privilégio de ancorar a nossa investigação etnográfica) que se prende com garantir a continuidade ou anuir na extinção da sua missiva de fundo de contribuir para que a acção local dos cidadãos seja incentivada e promovida como meio de resistência à nova vaga de colonização global, o que remete para o desafio principal de re-politizar a acção destes vários agentes envolvidos nas práticas da ADL, com destaque para a subsequente, e desde o nosso prisma, inadiável, re-politização da educação de adultos pela acção dos seus protagonistas: educandos e educadores.

Neste sentido, os contributos dados pela investigação empírica para desocultar tanto as incongruências e dificuldades de execução de um modelo centralmente concebido como as mais-valias e inovações criadas localmente serão, estamos em crer, oportunos num momento em que emergem novas instituições e processos educativos no sector, cuja agenda, “globalmente estruturada” (Dale, 2005), urge discutir e debater de forma alargada e extensa. Esta investigação ambicionou, por isso mesmo, contribuir para instalar uma cultura de problemas em lugar de uma cultura de respostas, sendo esta a principal razão porque se insistiu transversalmen-

te ao longo deste estudo na importância de colocar a investigação científica a colaborar para restituir o debate crítico de ideias associado à educação, ou seja, o debate de princípios e ideologias que enformam e justificam as finalidades passíveis de ser atribuídas à educação. Na condição pós-moderna deste tempo indeciso, que Licínio Lima vê reflectido numa educação também ela indecisa, esta atitude por nós assumida é já uma atitude radical face ao actual contexto que tende a uniformizar os discursos e o pensamento educativo em torno de uma perspectiva geral assente numa pretensa neutralidade da educação e na importância da aquisição funcional de competências. Ter obtido esse mesmo reconhecimento, por parte dos nossos interlocutores, representa para nós um incentivo numa jornada que sabemos ter tantas dificuldades como possibilidades: *há uma outra forma de encarar a política na sociedade hoje... as pessoas não se revêem naquilo que para nós era normal como espaço de luta política... mas penso que quando tu tentas realizar o teu trabalho de uma forma política tu estás de alguma forma a contribuir para uma certa alteração deste estado de coisas...* [E (P) 1.25].

Termino este livro ousando o discurso directo e na primeira pessoa, para realçar, ensaiando a escrita de um parágrafo mais dialógico e freiriano, ao meu leitor (e há várias páginas atento interlocutor), que o meu inconformismo manifesto, portanto, é de tipo novo, alternativo à minha própria geração, e vem em contra-ciclo. É o novo inconformismo de que tem vindo a falar Boaventura de Sousa Santos (com quem tive o privilégio de começar a investigar, e que inspirou desde então o meu carácter e perfil como jovem investigadora), o qual nas suas palavras: “é o que resulta da verificação de que hoje e não amanhã seria possível viver num mundo muito melhor” (Sousa Santos, 2002b: 274). Por isso, não pude deixar de admitir e expressar nas páginas deste estudo, e também em primeira-mão aos meus dois interlocutores da ADL, uma certa surpresa ao constatar a existência bastante residual de uma prática e de um discurso local mais crítico, na equipa técnica do Centro de RVCC da Serra do Caldeirão, onde seria de esperar encontrar pelo contrário, e apesar do espírito do tempo, uma acção discursiva e

político-pedagógica de tipo mais alternativo, contestatário e resistente, baseada, como afirmei aqui, numa “utopia partilhada” pelo menos por influência do próprio *ethos* associativo inerente à trajetória e especificidade desta Entidade Promotora. É claro que a acção rebelde a que apelámos por parte dos actores organizacionais poderia também passar pela simples atitude de adoptar, na sua agenda, o conceito crítico de não-participação, e desta forma decidir a não candidatura como entidade promotora de um CRVCC (nos moldes centralmente impostos). Ou seja, poderia esta ser a forma de acção escolhida para protestar: a acção de não aderir. Não obstante, parece-me ser um desafio maior (e mais no espírito desta associação cívica e solidária), o repto de lutar hodiernamente por criar formas novas de emancipação pessoal e colectiva que não sejam facilmente cooptáveis pela nova regulação social dominante. Tenho assim, uma inabalável confiança no poder de convocatória da utopia, tal como a sentiu Eduardo Galiano, escritor uruguaio que sobre ela escreveu o seguinte:

Para qué sirve la utopia?  
...Yo también  
me lo pregunto siempre.  
Porque ella  
Está en el horizonte.  
Y si yo camino dos pasos,  
Ella se aleja dos pasos.  
Y si yo me acerco diez pasos,  
Ella se coloca diez pasos más allá.  
Para qué sirve la utopia?  
Para eso sirve, para caminar.

Penso, portanto, que a dialéctica entre crítica e utopia pode fazer de uma investigação educacional como esta uma utopística (Wallerstein, 1998) para o século XXI, ou seja, um ensaio portador de um conhecimento-emancipação para ajudar no caminho da transformação da “nova educação e formação de adultos” numa educação de adultos renovada e autêntica. Vamos Caminhar?



## ***Referências Bibliográficas e Bibliografia Recomendada***

Afonso, A. J. (1994). A Sociologia da Educação Não-Escolar e a Formação de Animadores/Agentes de Desenvolvimento Local. *Educação de Adultos – Fórum I*, 87-104.

Afonso, A. J. (2001). Emancipação ou Emancipações? A Educação entre a Crise das Metanarrativas e a Hipervalorização dos Projectos Individuais. In António Teodoro (org.). *Educar, Promover, Emancipar – os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia Emancipatória* (pp. 223-244). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Afonso, A. J. & Antunes, F. (2001). Educação, Cidadania e Competitividade: Algumas Questões em torno de uma Nova Agenda Teórica e Política. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21-22, 4-31.

Alcoforado, L. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: Limites e Desafios para a Construção de um Modelo Português de Educação e Formação de Adultos*. Coimbra: Universidade de Coimbra (Tese de Doutoramento).

Almeida, J. F. & Madureira Pinto, J. (1986). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 55-78). Porto Edições Afrontamento.

Almeida, J. F. & Madureira Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Alonso, L. (2007). Formação ao Longo da Vida e Aprender a

Aprender. In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação* (pp. 139-151). Lisboa: CNE/ Ministério da Educação.

Altheide, D. & Johnson, J. (1994). Criteria for Assessing Interpretative Validity in Qualitative Research. In Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (ed.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 485-499). USA: Sage.

Alves, M. P. & Estêvão, C. V. & Morgado, J. C. (2006). Desenvolver e Avaliar Competências na Escola: Metanarrativas de Legitimação em Confronto. In Gérard Figari & Pedro Rodrigues & Maria Palmira Alves & Pierre Valoirs (orgs. /eds). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais – Saberes, Modelos e Métodos* (pp. 255-276). Lisboa: Educa.

Alves, N. & Cabrito, B. & Canário, R. & Gomes, R. (1997). A Escola e o Espaço Local: Políticas e Actores. In Natália Alves *et al.* *Escola e Comunidade Local* (pp. 9-39). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Amado, J. (2001). Um Estudo Etnográfico da Indisciplina na Sala de Aula. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (org.). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas* (pp.167-179). Lisboa: Educa.

ANEFA (2002g). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal – Exame Temático no âmbito da OCDE: I. Relatório Nacional, II Nota de Síntese, III Anexos*. Lisboa: ANEFA.

ANEFA (2002h). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.

ANEFA (2002i). *Referencial de Competências-chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.

ANEFA (2002j). *Dossier Pessoal*. Lisboa: ANEFA.

Antunes, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização*.

*Novas Instituições e Processos Educativos – O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Universidade do Minho.

Antunes, F. (2006b). Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da Educação e visões para o Projecto 'Europa'. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 63-93.

Antunes, F. (2007). A Nova Ordem Educativa Mundial e a União Europeia: A Formação de Professores - dos Princípios Comuns ao Ângulo Português. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 46-64.

Apple, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.

Araújo, S. S. & Fernandes, C. M. (2002). Perfil da População Adulta Envolvida em Acções de Educação, Formação e Certificação da Iniciativa ou Monitorizadas pela ANEFA. In Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão e Maria Márcia Trigo (org.). *Educação e Formação de Adultos – Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade* (pp. 135-150). Lisboa: ANEFA.

Aronowitz, A. & Giroux, H. (1993). *Postmodern Education – Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Associação Direito de Aprender (2007). Educação e Formação de Adultos. In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação* (pp. 85-90). Lisboa: CNE/ Ministério da Educação.

Barbosa, F. (2004). *A Educação de Adultos – Uma Visão Crítica*. Porto: Estratégias Criativas.

Barros, R. (2002). *A Cultura do Camaleão – A Guitarra Portuguesa e os Limites da Representação: Uma Etnografia Crítica no «Porto Capital da Cultura 2001»*. Coimbra: Universidade de Coimbra/FEUC. (Dissertação de Mestrado não publicada).

Barros, R. (2005). The Recognition, Validation and Certification of Key Competences System: A New Way of Promoting Active Citizenship?. In Angelca Ivancic & Petra Javrh (ed.). *Effective Education and Learning for Active Citizenship*. Ljubljana: Andragoski Center Slovenije. [CD-ROM]

Barros, R. (2007a). Contributos para uma Sociologia Política do Campo da Educação de Adultos em Portugal. In AAVV. *Sociedades Contemporâneas – Reflexividade e Acção*. Braga: Universidade do Minho/APS. [CD-ROM]

Barros, R. (2007). As Novas Lógicas de Educação e Formação de Adultos: O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida. In Ernesto Candeias Martins (org.). *Cenários da Educação/Formação: Novos Espaços, Culturas e Saberes*. Castelo Branco: IPCB/ESART/SPCE. [CD-ROM]

Barros, R. (2008a). Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida: o que mudou na Educação de Adultos Hodierna?. In Alice Mendonça e António Bento (org.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 171-194). Madeira: Universidade da Madeira/CIE-UMa.

Barros, R. (2008b). A Educação Formal, a Educação Não Formal e a Educação Informal: Sínteses e Antíteses da Evolução da Ideia de Educação para o Sucesso pensada a partir da óptica da Educação de Adultos. In Jesus Maria Sousa (org.). *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*. Madeira: Universidade da Madeira/SPCE. [CD-ROM]

Barros, R. (2009a). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A Governação Pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006)*. Braga: Universidade do Minho. [Tese de Doutoramento, não publicada].

Barros, R. (2009b). Subsídios para a Construção de um Racional Teórico para Investigar os (Novos) Modos de Governação e Regulação das Políticas Educativas no Sector da Educação de

Adultos em Portugal. In Henrique Ferreira, Sofia Bergano, Graça Santos e Carla Lima (orgs). *Investigar, Avaliar e Descentralizar*. Bragança: IPB/SPCE. [CD-ROM]

Barros, R. (2009c). A Agenda Política Nacional para a Educação de Adultos até Meados dos Anos 80: Uma História de Avanços e Recuos na Promoção do Sucesso Educacional da População Adulta Portuguesa. In Liliana Rodrigues e Paulo Brazão (org.). *Políticas Educativas – Discursos e Práticas* (pp. 147-172). Madeira: Universidade da Madeira/CIE-UMa.

Barros, R. (2010a). A Nova Matriz de Governação e as Políticas Públicas de Educação de Adultos: Mapeando Tensões Fundamentais. In Alejandra Montané e Trinidad Mentado (Ed.) *Tendencias, Desafios y Compromisos en las Políticas Educativas Iberoamericanas*. Barcelona: Universidade de Barcelona/RIAIPE. [CD-ROM]

Barros, R. (2010b). Investigar e Agir para Desafiar o Carácter Instrumental da «Nova EFA» - Pistas para Reanimar a Educação de Adultos como Pedagogia de Oposição. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, nº 12, pp. 46-49.

Belchior, F. H. (1990). *Educação de Adultos e Educação Permanente – a Realidade Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Belloni, I. & Magalhães, H. & Sousa, L. C. (2001). *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez Editora.

Benavente, A. & Rosa, A. & Costa, A. F. & Ávila, P. (1995). *Estudo Nacional de Literacia – Relatório Preliminar*. Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto de Ciências Sociais (policopiado).

Benavente, A. & Rosa, A. & Costa, A. F. & Ávila, P. (1995b). *A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e*

*Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bourgeault, G & Pageau, F. (2000). L'Expression de la Demande et la Reconnaissance des Acquis. In *Politiques d'Éducation et de Formation des Adultes – Actes du Séminaire International de Québec* (pp. 103-122). Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Bron Jr, M. & Guimarães, P. & Castro, R. V. (2009). (Eds.). *The State, Civil Society and the Citizen – Exploring Relationships in the Field of Adult Education in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Canário, R. (2000). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa-Formação/Anefa.

Canário, R. (2002). Posfácio. In *Relatório Nacional – Cursos de Educação e Formação de Adultos “Em Observação” 2000/2001* (pp. 49-53). Lisboa: ANEFA.

Canário, R. (2006). Formação e Adquiridos Experienciais: Entre a Pessoa e o Indivíduo. In Gérard Figari & Pedro Rodrigues & Maria Palmira Alves & Pierre Valoires (orgs. /eds). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais – Saberes, Modelos e Métodos* (pp. 35-46). Lisboa: Educa.

Canário, R. (2007). A Educação e o Movimento Popular do 25 de Abril. In Rui Canário (org.). *Educação Popular & Movimentos Sociais* (pp. 11-36). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Canário, R. (2007b). Multiplicar as Oportunidades Educativas. In Conselho Nacional de Educação. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: CNE.

Canelas, M. (1996). O Algarve e a Regionalização. In *Actas do I*

*Congresso dos Algarvios da Margem Sul do Tejo* (pp. 195-202). Almada: Casa do Algarve do Concelho de Almada.

Caramelo, J. & Correia, J. (2004). Políticas e Figuras do Local: Contribuições para a Construção de um Cosmopolitismo Comunitário. In José Alberto Correia & Rui D’Espiney (org.). *Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local* (pp. 31-44). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.

Caria, T. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores – O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho na Conjuntura da Reforma Educativa dos Anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carré, P. (2001). Motivação e Relação com a Formação. In Philippe Carré & Pierre Caspar (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 285-308). Lisboa: Instituto Piaget.

Castro, J. M. (2000). O Balanço de Competências: Uma Prática com Pressa de se Reinventar. In *O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos – Reflexões sobre um Percurso* (pp.33-40). Lisboa: ANEFA/ANOP.

Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Complexidade e Novas Actividades Profissionais. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação* (Acedido a 11/11/2007 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>).

Cavaco, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados – Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa/UIDCE.

Champy-Remoussenard, P. (2006). Enjeux et Impacts de L’Ecriture sur L’Activité dans le Développement des Pratiques de RVAE. In Gérard Figari & Pedro Rodrigues & Maria Palmira Alves & Pierre

Valoirs (orgs. /eds). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais – Saberes, Modelos e Métodos* (pp. 295-307). Lisboa: Educa.

Chomsky, N. (2000). *O Neoliberalismo e a Ordem Global – Crítica do Lucro*. Lisboa: Editorial Notícias.

Coimbra, J. L., Parada, F., & Imaginário L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade/Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

Conselho Nacional de Educação (2002). *Aprendizagem ao Longo da Vida* (Parecer nº 1/01, redigido por A. Rita Varela). In CNE, *Pareceres e Recomendações, 2001* (pp. 15-136). Lisboa: CNE/Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação (2007a). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação*. Lisboa: CNE/Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação (2007b). *Relatório Final: Como Vamos Melhorar a Educação em Portugal – Novos Compromissos Sociais pela Educação* (Relator: Joaquim Azevedo). Lisboa: CNE/Ministério da Educação.

Coraggio, J. L. (2000). *Propostas do Banco Mundial para a Educação: Sentido Oculto ou Problemas de Conceção?* In Livia De Tommasi, Mirian Jorge Warde e Sérgio Haddad (org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educativas* (pp. 75-124). São Paulo: Cortez Editora.

Correia, A. & Cabete, D. (2002). *O valor do que Aprendemos ao Longo da nossa Vida... e a Importância do Sistema Português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. In Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão e Maria Márcia Trigo (org.). *Educação e Formação de Adultos – Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade* (pp. 45-53). Lisboa: ANEFA.

Couceiro, M. L. P. (2002). *Introdução – “Afinal eu Tenho uma*

História muito Bonita”. In Direcção Geral de Formação Vocacional (ed.). *Entrevistas Biográficas – Competências, Validação e Certificação: Testemunhos*. Lisboa: DGFV.

Cox, R. W. (1980). Social Forces, States and World Orders. *Millennium: Journal of International Studies*, 10 (2), 126-155.

Craveiro da Silva, L. (1979). *Cultura, Participação e Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho.

Crozier, M. & Huntington, S. & Watanuki, J. (1975). *The Crisis of Democracy: Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*. New York: New York UP.

Dale, R. (2005). A Globalização e a Reavaliação da Governação Educacional. Um Caso de Ectopia Sociológica. In António Magalhães e Carlos Alberto Torres, *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI* (pp. 53-69). Porto: Edições Afrontamento.

Deegan, M. J. (2001). The Chicago School of Ethnography. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland e Lyn Lofland (eds.). *Handbook of Ethnography* (pp. 11-25). London: Sage Publications.

Denzin, N. (1994). The Art and Politics of Interpretation. In Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (ed.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 500-515). USA: Sage.

DGFV (2004a). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida – uma mais valia para uma vida com mais valor*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional/Ministério da Educação/CIDEC.

DGFV (2004b). *Reconhecimento e Validação de Competências – Instrumentos de Mediação*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

DGFV (2007). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de*

*Competências Adquiridas ao Longo da Vida –Atualização e Aperfeiçoamento.* Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional/Ministério da Educação/CIDEC.

Duarte, I. (2003). *O Valor da Aprendizagem Experiencial dos Adultos nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (policopiado).

Duarte, I. (2004). *(Re)conhecer os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (policopiado).

Dubouloz, C-J. (2000). Métodos de Análise dos Dados em Investigação Qualitativa. In Marie-Fabienne Fortin (org.). *O Processo de Investigação – Da Concepção à Realização* (pp. 305-320). Loures: Lusociência

Duffy, B. (1997). Análise de Dados Documentais. In Judith Bell (ed.) *Como Realizar um Projecto de Investigação* (pp. 90-98). Lisboa: Gradiva.

Edwards, R., & Boreham, N. (2003). ‘The Centre Cannot Hold’: Complexity and Difference in European Union Policy Towards a Learning Society. *Journal of Education Policy*, 18 (4), 407-421.

Eme, B. (2001). Les Associations ou les Tourments de l’Ambivalence. In Jean-Louis Laville (org.). *Association, Démocratie et Société Civile* (pp. 27-58). Paris: La Découverte/M.A.U.S.S./CRIDA.

Emerson, R. & Fretz, R. & Shaw, L. (2001). Participant Observation and Fieldnotes. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland e Lyn Lofland (eds.). *Handbook of Ethnography* (pp. 352-368). London: Sage Publications.

Erasmie, T. & Lima, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação.* Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.

Erasmie, T. & Lima, L. & Pereira, L. C. (1984). Adult Education and Community Development: Experiences from Programmes in

Northern Portugal. *Convergence*, 4, 17-26.

Estanque, E. (1997). Dilemas da Observação Participante – Notas sobre uma Experiência na Linha de Montagem. *Oficina do CES*, 95, 1-16.

Estrela, A. & Ferreira, J. (2001). Nota de Apresentação. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (org.). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas* (pp. 7-9). Lisboa: Educa.

Etxeberria, F. (2000). *Políticas Educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Editorial Ariel.

Field, J. (2002). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. London: Trentham Books.

Figari, G. (2006). A La Recherche de Méthodologies de Validation des Acquis de l'Expérience. In Gérard Figari & Pedro Rodrigues & Maria Palmira Alves & Pierre Valoirs (orgs. /eds). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais – Saberes, Modelos e Métodos* (pp. 185-198). Lisboa: Educa.

Figueira, C. L. (1999). Os Desafios que se Colocam à Actividade Turística. In *Actas do 10º Congresso de Turismo do Algarve* (pp.999-1006). Silves: Racial Clube.

Figueiredo, F. (2008). Matriosca – A Pedagogia Escolar e o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). In Alice Mendonça e António Bento (org.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 139-144). Madeira: CIE-UMa.

Fine, M. & Weis, L. (1998). Writing the 'Wrongs' of Fieldwork: Confronting Our Own Research/Writing Dilemmas in Urban Ethnographies. In Geoffrey Shacklock e John Smyth (eds.). *Being Reflexive in Critical Educational and Social Research* (pp. 13-35). London. The Falmer Press.

Finger, M. & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa*

*Encruzilhada – Aprender a Nossa Saida*. Porto: Porto Editora.

Firmino da Costa, A. (1986). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.

Foddy, W. (1996). *Como Perguntar – Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Fortin, M-F. & Prud'homme-Brisson, D. & Coutu-Wakulczyk, G. (2000). Noções de Ética em Investigação. In Marie-Fabienne Fortin (org.). *O Processo de Investigação – Da Concepção à Realização* (pp. 113-130). Loures: Lusociência

Fortin, M-F. & Vissandjée, B. (2000). A Revisão da Literatura. In Marie-Fabienne Fortin (org.). *O Processo de Investigação – Da Concepção à Realização* (pp. 73-88). Loures: Lusociência

Fortuna, C. (1987). Desenvolvimento e Sociologia Histórica: Acerca da Teoria do Sistema Mundial Capitalista e da Semiperiferia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 163-190.

Fragoso, A. (2004). Processos Educativos para o Desenvolvimento Local: Um Estudo de Casos em Laboratório Natural. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 3, 111-130.

Fragoso, A. (2005). *Intervenção de António Fragoso no Encontro EFA* (Acedido a 25/04/2006 em [www.direitodeaprender.com.pt](http://www.direitodeaprender.com.pt)).

Fragoso, A. (2005b). Redescobrir Quem Sou para Reinventar Quem Posso Ser. Um Ensaio à Volta dos Processos RVCC. *Revista Proformar On-Line*, 11 (policopiado).

Fragoso, A. (2006). *A Aprendizagem ao Longo da Vida e os Desafios do Emprego* (Acedido a 11/12/2006 em [www.debatereducacao.pt](http://www.debatereducacao.pt)).

Fragoso, A. (2007). As Novas Qualificações em Contexto de Educação

de Adultos: Qualificação ou Certificação? In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação* (pp. 201-213). Lisboa: CNE/ Ministério da Educação.

Fragoso, A. (2009). *Desarrollo Comunitario y Educación*. España-Xátiva: L'UllalEdiciones/Dialogos.

Fragoso, A. & Guimarães, P. (2010). Is There Still a Place for Social Emancipation in Public Policies? Envisioning the Future of Adult Education in Portugal, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA*, 1, 1-2, 17-32.

Fragoso, A. & Lúcio-Villegas, E. & Kurantowicz, E. (2006). Between Global and Local: Adult Learning and Development. In *Human Development and Adult Learning – Proceedings of the first meeting of the ESREA Research Network – Between Global and Local: Adult Learning and Development* (pp. 1-10). Faro: Universidade do Algarve.

Fraser, W. (1997). Making Experience Count... Towards What? In Marjorie Mayo & Jane Thompson (eds.). *Adult Learning Critical Intelligence and Social Change* (pp. 137-145). Leicester: NIACE.

Freire, P. (1968). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1992). *Extensão ou Comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1999b). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (2000). *A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (2001a). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Geertz, C. (1994). *Conocimiento Local*. Barcelona: Paidós.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editorial Atlas

Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope – Theory, Culture and Schooling: a Critical Reader*. USA: Westview Press.

Gomes, I. (2007). Os Desafios da Aprendizagem ao Longo da Vida – Novas Oportunidades de Educação e Formação de Adultos? In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação* (pp. 91-98). Lisboa: CNE/Ministério da Educação.

Goodman, J. (1998). Ideology and Critical Ethnography. In Geoffrey Shacklock e John Smyth (eds.). *Being Reflexive in Critical Educational and Social Research* (pp. 50-66). London. The Falmer Press.

Gordon, T. & Holland, J. & Lahelma, E. (2001). Ethnographic Research in Educational Settings. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland e Lyn Lofland (eds.). *Handbook of Ethnography* (pp. 188-203). London: Sage Publications.

Goyer, L. & Landry, C. & Leclerc, C. (2006). Regard sur une Expérimentation du Bilan des Acquis Relatifs à la Formation Générale de Base en Éducation des Adultes au Québec. In Gérard Figari & Pedro Rodrigues & Maria Palmira Alves & Pierre Valoirs (orgs. /eds). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais – Saberes, Modelos e Métodos* (pp. 61-74). Lisboa: Educa.

Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa.

Grawitz, M. (1986). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.

- Griffin, C. (1999a). Lifelong Learning and Social Democracy. *International Journal of Lifelong Education*, (18), 5, 329-342.
- Griffin, C. (1999b). Lifelong Learning and Welfare Reform. *International Journal of Lifelong Education*, (18), 6, 431-452.
- Griffin, C. (2002). From Education Policy to Lifelong Learning Strategies. In Peter Jarvis (ed.). *The Age of Learning – Education and the Knowledge Society* (pp. 41-54). London: Kogan Page.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (ed.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). USA: Sage.
- Guimarães, P. (2004). Innovations Outside the Formal System: New Forms of Promoting Adult Learning. In Licínio Lima & Paula Guimarães (eds.). *Perspectives on Adult Education in Portugal* (pp. 91-104). Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos
- Guimarães, P. & Silva, O. S. & Sancho, A. V. (2000). Educação/Formação de Adultos nas Associações: Iniciativas Popularmente Promovidas ou Socialmente Organizadas?. In Licínio Lima (org.). *Educação de Adultos -Forum II*, 169-236.
- Hadji, C. (2001). Da Cientificidade dos Discursos sobre a Educação. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (org.). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas* (pp. 37-48). Lisboa: Educa.
- Heyl, B. S. (2001). Ethnographic Interviewing. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland e Lyn Lofland (eds.). *Handbook of Ethnography* (pp. 369-383). London: Sage Publications.
- Hill, D. (2003). O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. *Curriculo sem Fronteiras*, 3 (2), 24-59. (Acedido a 03/10/2004 em [www.curriculosemfronteiras.pt](http://www.curriculosemfronteiras.pt)).

Honoré, B. (1977). *Pour une Théorie de la Formation. Dynamique de la Formativité*. Paris: Payot.

Imaginário, L. & Cavaco, C. & Faustino, F. & Amorim, M. A. (1998). *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

Instituto Nacional de Estatística (1982). *Anuário Estatístico da Região Algarve – 1981*. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística (2002b). *Censos 2001 – Resultados Definitivos do Algarve*. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística (2002c). *Anuário Estatístico da Região Algarve – 2001*. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística (2003). *Sócio-demografia das Áreas de Baixa Densidade do Algarve*. Lisboa: INE.

Iturra, R. (1986). Trabalho de Campo e Observação Participante em Antropologia. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 149-163). Porto: Edições Afrontamento.

Jansen, T. (2000). Dar Sentido às Transformações Sociais. *Educação de Adultos -Forum II*, 43-56.

Kauppila, A. (2008). O Genoma Educacional e o Paradigma da Clonagem: As Lideranças Burocráticas ou a Desantropologização da Educação. In Alice Mendonça e António Bento (org.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 145-170). Madeira: CIE-UMa.

Kincheloe, J. & Maclaren, P. (1994). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (ed.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 138-157). USA: Sage.

Kirsch, J.-L. & Desgoutte, J.-P. (1996). *Diplôme et Déclassement*. Marselha: Bref CERREQ.

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education – From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge: Adult Education.

Kuper, A. (1983). *Anthropology and Anthropologist – The Modern British School*. London: Routledge.

Landry, F. (1989). La Formation Expérientielle: Origines, Définitions et Tendences. *Education Permanente* (100/101), 26-43.

Le Boterf, G (1994). *De la Competence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Le Grand, J. & Bartlett, W. (1993). Quasi-Markets and Social Policy: The Way Forward?. In Julian Le Grand & Will Bartlett (Ed.). *Quasi-Markets and Social Policy* (pp. 202-220). London: The MacMillan Press.

Leite, C. (2004). Prefácio. In Carla Bernardes e Filipa Bizarro Miranda. *Portefólio – Uma Escola de Competências* (pp. 5-6). Porto: Porto Editora.

Leite Viegas, J. M. (2004). Implicações Democráticas das Associações Voluntárias - O Caso Português numa Perspectiva Comparativa Europeia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 46, 33-50.

Lenhardt, G & Offe, C. (1984). Teoria do Estado e Política Social – Tentativas de Explicação Político-Sociológica para as Funções e os Processos Inovadores da Política Social. In Claus Offe *Problemas Estruturais do Estado Capitalista* (pp. 10-53). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos – Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lessard-Hébert, M. & Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Liétard, B. (2001). O Reconhecimento do Adquirido, Um Novo Espaço de Formação?. In Philippe Carré & Pierre Caspar (Dir.). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 475-492). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, A. & Guerreiro, M. (1992). *Projecto RADIAL – Um Olhar e Um Percorso*. Faro: Associação *In Loco*.
- Lima, L. C. (1990). *Projecto-Viana (1983-1988)*. Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1995). Reformar a Administração Escolar: A Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política. *Revista Brasileira de Educação*, 8 (1), 57-71.
- Lima, L. C. (1995b). Crítica da Racionalidade Técnico-Burocrática em Educação: das Articulações e Desarticulações entre Investigação e Acção. In José Ribeiro Dias (org.). *Ciências da Educação: Investigação e Acção – Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 25-38). Braga: SPCE.
- Lima, L. C. (1996a). Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma Crítica do Gerencialismo e da Educação Contábil. *Inovação*, 9 (3), 283-298.
- Lima, L. C. (1998d). Políticas Educativas, Novas (e Velhas) Oportunidades. In *A Educação na Viragem do Século XX – Actas das I Jornadas de Educação*. Braga: Núcleo de Estudantes de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1999a). Autonomia da Pedagogia da Autonomia. *Inovação*, 12, 65-84.

Lima, L. C. (2003a). Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Entre a Mão Direita e a Esquerda de Miró. In *Cruzamentos de Saberes Aprendizagens Sustentáveis*, (pp. 129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, L. C. (2004c). A Democratização das Organizações Educativas e a Participação como Ingerência: Contribuições de Paulo Freire. *Educação de Adultos -Forum III*, 223-235.

Lima, L. C. (2004d). *Políticas Educativas e Educação Popular: A Cidadania Democrática e os Imperativos do Mercado Competitivo*. Policopiado (trabalho apresentado no Seminário Educação, Teoria Social e Pedagogia: 20 anos da Pedagogia da Revolução. Brasil).

Lima, L. C. (2007). *Crítica da Educação Indecisa: a propósito da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire* (Policopiado).

Lima, L. (2010). A Educação faz Tudo? Crítica ao Pedagogismo na “Sociedade da Aprendizagem”, *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.

Lima, L. C. & Afonso, A. J. (2006). Políticas Públicas, Novos contextos e Actores em Educação de Adultos. In Licínio C. Lima (Org.). *Educação Não Escolar de Adultos – Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*, (pp. 205-232). Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. C. & Guimarães, P. & Oliveira, R. (2007). Organização Associativa e Produção Local de Políticas de Educação de Adultos. In Rui Vieira de Castro (org.). *Contexto Organizacional, Orientações e Práticas de Educação de Adultos – Os Cursos EFA numa Associação Local* (pp. 15-44). Vila Verde: ATAHCA/UEA.

Lima, L. C. & Sancho, A. V. (1994a). Formação de Dirigentes e Animadores Associativos – Dados Preliminares de um Inquérito Realizado no Conselho de Braga. *Educação de Adultos - Forum I*, 47-57.

Lima, L. C. & Sancho, A. V. (1994b). Elementos de Análise Sócio-organizacional das Associações Locais – A partir de um

Inquérito-piloto Realizado no Concelho de Braga. *Educação de Adultos – Forum I*, 75-86.

Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.

Lopes, A. (2000). O Perfil do Animador de Balanço de Competências. In *O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos – Reflexões sobre um Percurso* (pp.75-81). Lisboa: ANEFA/ANOP.

Lopez de Ceballos, P. (1998). *Um Método para la Investigación-Acción Participativa*. Madrid: Editorial Popular.

Lúcio-Villegas, E. (1999). Introducción – Formando Estudiantes Reflexivos. In Emilio Lúcio-Villegas Ramos (ed.). *Educación Social y Desarrollo Local* (pp. 7-14). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Lüdke & André (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Maroy, C. (1997). A Análise qualitativa de Entrevistas. In Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux Christian Maroy, Danielle Ruquoy e Pierre de Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.

Marques, F. (2000). A Oficina de Projectos. In *O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos – Reflexões sobre um Percurso* (pp.21-32). Lisboa: ANEFA/ANOP.

Marques, F. (2006). *RVCC – Um Sistema que se Alicerça na Vida* (Acedido a 19/12/2007 em [www.direitodeaprender.pt](http://www.direitodeaprender.pt)).

Marques, F. (2007). Centros RVCC: Análise da Situação e Propostas. In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação* (pp. 177-184). Lisboa: CNE/ Ministério da Educação.

Marques, P. & Rodrigues, C. (2003). *Balanço de Competências – Uma Valorização das Aprendizagens ao Longo da Vida* (policopiado).

Marshall, J. (2001). Self-Reflective Inquiry Practices. In Peter Reason e Hilary Bradbury (eds.). *Handbook of Action Research – Participative Inquiry & Practice* (pp. 433-439). London: Sage Publications.

Martin, I. (2000). Contesting Citizenship. In Jane Thompson & Mae Shaw & Liam Bane (Ed.). *Reclaiming Common Purpose* (pp. 12-14). Nottingham: NIACE.

Martin, I. (2003). Adult Education, Lifelong Learning and Citizenship: some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (6), 566-579.

Martins, A. J. (1991). A Educação/Formação Permanente e a Certificação dos Saberes. In Joaquim Azevedo (org.). *Conferência Nacional – Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional* (pp. 1062-1066). Porto: Ministério da Educação/GETAP.

Maykut, P. & Morehouse, R. (1997). *Beginning Qualitative Research – A Philosophic and Practical Guide*. London: The Falmer Press.

Medeiros, M. (2006). *Competências: Diferentes Lógicas para Diferentes Expectativas*. Recife: Editora Universidade de Pernambuco.

Melamed, L. (1989). Experiential Learning for Adults. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 193-195). England: Pergamon.

Melo, A. (1992). Prefácio. In Angelina Lima & Margarida Guerreiro *Projecto RADIAL – Um Olhar e Um Percurso*. Faro: Associação *In Loco*.

Melo, A. (1994). Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural. *Educação de Adultos -Forum I*, 137-150.

Melo, A. (2000). Políticas e Estratégias Culturais para o Desenvolvimento Local. *Educação de Adultos -Forum II*, 17-28.

Melo, A. (2001). Uma Nova Vontade Política de Relançar a Educação e Formação de Adultos? In António Teodoro (org.). *Educar, Promover, Emancipar – os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia Emancipatória* (pp. 101-120). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Melo, A. (2001b). Agir Localmente, Pensar Globalmente: Testemunho de um Percurso Inspirado em Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 115-122.

Melo, A. (2003). *A Ausência de uma Política de Educação de Adultos como Forma de Controle Social e Alguns Processos de Resistência* (policopiado).

Melo, A. (2005b). Formação de Adultos e Desenvolvimento Local. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.). *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*, (pp. 97-114). Lisboa: EDUCA-Formação.

Melo, A. (2006b). Is There a Right to Development? (policopiado).

Melo, A. (2007). *A Educação e Formação ao Longo da Vida como Via para a Inclusão: Assimilação ou Autonomia?* (policopiado).

Melo, A. (2007b). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Adquiridas. In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação* (pp. 193-200). Lisboa: CNE/ Ministério da Educação.

Melo, A. (s/d). *A Acção Local dos Cidadãos como Meio de Resistência à Nova Vaga de Colonização Global: O Caso da Associação In Loco no Sul de Portugal*. (policopiado).

Melo, A. (s/d - b). *Notas sobre o Tema 'Outras Formas de Pensar a Aprendizagem'* (policopiado).

Melo, A., & Lima, L. C., & Almeida, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos - O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Melo, A., & Soares, P. (1994). Serra do Caldeirão – Construindo a Vontade Colectiva de Mudança. *Formar*, 12, 13-30.

Mendes, J. M. (2005). “Só é Vencido quem Deixa de Lutar”: Protesto e Estado Democrático em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 161-186.

Mendes, J. M. & Seixas, A. M. (2005). Acção Colectiva, Protesto e Cidadania. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 3-6.

Mezirow, J. (1989). Personal Perspective Change Through Adult Learning. In Colin J. Titmus (ed.). *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 195-198). England: Pergamon.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *An Expanded Sourcebook – Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.

Montaño, C. (2002). *Terceiro Sector e Questão Social – Crítica ao Pa-drão Emergente de Intervenção Social*. São Paulo: Cortez Editora.

Monteiro, A. A. (2004b). Renunciar à Autonomia ou o Movimento Associativo numa Encruzilhada. O Exemplo das Iniciativas de Desenvolvimento Local (IDL's) em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 69, 139-157.

Moraes, S. C. (2004). É Possível a Construção de Políticas Públicas Emancipatórias em Educação?. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 225-246.

Morin, E. (1998). *Sociologia*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Murphy, E. & Dingwall, R. (2001). The Ethics Of Ethnography. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland e Lyn Lofland (eds.). *Handbook of Ethnography* (pp. 339-351). London: Sage Publications.

Neto, M. (1999). A Saliência Identitária dos Algarvios Expressa através do Turismo. In *Actas do 10º Congresso de Turismo do Algarve* (pp. 957-965). Silves: Raca Club.

Nogueira, A. I. C. (2003). *Portólios Reflexivos: o que são e para que servem?* (policopiado).

Nogueira, A. I. C. (2007). Motivar os Adultos para a Aprendizagem. In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação* (pp. 161-166). Lisboa: CNE/ Ministério da Educação.

Norbeck, J. (1983). *Associações Populares para o Desenvolvimento*. Lisboa: Direcção Geral de Educação de Adultos.

Nóvoa, A. (2007). É Preciso Manter uma Vigilância Crítica sobre o Reconhecimento de Adquiridos – Entrevista a António Nóvoa. In *Aprender ao Longo da Vida*, 7, 10-18.

Offe, C. (1984). *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Olabuénaga, J. (1999). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Oliveira, R. (2004). Almejando o Alargamento da Participação dos Adultos em Actividades de Educação e Formação: O Caso do Modelo EFA. *Educação de Adultos – Fórum III*, 87-110.

Osório, A. R. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Palma, G. & Dias, N. (2001). *Dar Rosto à Intervenção – Os Animadores de Desenvolvimento Local*. Faro: Associação *In Loco*.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. London: Sage Publications.

Peretz, H. (2000). *Métodos em Sociologia*. Lisboa: Temas e Debates.

Pérez, A. & Sierra, F. (2001). Pode a Abordagem Etnográfica Produzir Conhecimentos Pertinentes nas Ciências Sociais? In Albano Estrela e Júlia Ferreira (org.). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas* (pp.153-166). Lisboa: Educa.

Pérez Serrano, G (1998a). *Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.

Pérez Serrano, G (1998b). *Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes – II. Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: Editorial La Muralla.

Pineau, G, & Liétard, B. & Chaput, M. (1991). *Reconnaitre les Acquis – Demarches d'Exploration Personnalisee*. Paris : Ed. Universitaires/UNMFREO.

Pinto, S. (2008). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Consequências para a Avaliação na Escola e na Formação Profissional. In Alice Mendonça e António Bento (org.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 57-80). Madeira: CIE-UMa.

Pires, A. L. (2002). *Do Porquê e Para Quê do Reconhecimento e Validação de Competências às Questões Metodológicas* (policopiado).

Pires, A. L. (2005a). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.

Pires, A. L. (2005b). *O Reconhecimento e a Validação das Aprendizagens dos Adultos: Contributos para a Reflexão Educativa* (policopiado).

Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos – Vida no Currículo e Currículo na Vida*. Lisboa: Agencia Nacional para a Qualificação.

Rangel, Oliveira, A. (2004). Centros de Reconhecimento e Validação de Competências: Como se Avalia um Percorso Profissional e de Vida? *A Página da Educação*, 140 (139, 22. (Acedido a 11/10/2004 em [www.apagina.pt](http://www.apagina.pt))

Reidy, M. & Mercier, L. (2000). A Triangulação. In Marie-Fabienne Fortin (ed.). *O Processo de Investigação – Da Concepção à Realização* (pp. 321-328). Loures: Lusociência.

Reis, J. (1996b). O Desenvolvimento Local: Condições e Possibilidades. In Rudy van den Hoven e Maria Helena Nunes (org.). *Desenvolvimento e Acção Local* (pp. 35- 46). Lisboa: Edições Fim de Século.

Renes Ayala, V. (1993). *Luchar contra la Pobreza Hoy*. Madrid: Ediciones Hoac.

Resende, A. & Ribeiro, M. J. (2000). Os instrumentos de Mediação no Processo de Balanço de Competências. In *O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos – Reflexões sobre um Percorso* (pp.61-74). Lisboa: ANEFA/ANOP.

Ribeiro, C. (2000). Ideias-Força do Modelo Oficinas de Projectos e Balanço de Competências. In *O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos – Reflexões sobre um Percurso* (pp.15-20). Lisboa: ANEFA/ANOP.

Rock, P. (2001). Symbolic Interactionism and Ethnography. In Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland e Lyn Lofland (eds.). *Handbook of Ethnography* (pp. 26-38). London: Sage Publications.

Rodrigues, Â. (2001). A Investigação do Núcleo Magmático do Processo Educativo: A Observação de Situações Educativas. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (org.). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas* (pp.59-70). Lisboa: Educa.

Romão, I. (1995). *O Balanço de Competências – Conhecer-se e Reconhecer-se para Gerir os seus Adquiridos Pessoais e Profissionais*. Lisboa: Comissão Para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres.

Rosa, J. C. (1991). Avaliação, Certificação e Reconhecimento de Competências e Qualificações. In Joaquim Azevedo (org.). *Conferência Nacional – Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional* (pp. 1057-1061). Porto: Ministério da Educação/ GETAP.

Roths, L. A. (2002). Inovação Sustentada no Reconhecimento e Certificação de Competências de Vida dos Adultos. In Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão e Maria Márcia Trigo (org.). *Educação e Formação de Adultos – Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade* (pp. 151-158). Lisboa: ANEFA.

Roths, L. A. (2003). Associativismo, Poderes e Democracia. *Rumos Juvenis*, 1, 33.

Roths, L. A. (2004). A Formação de Educadores de Adultos em Portugal: Trajectos e Tendências. *Educação de Adultos – Forum III*, 61-86.

Rothés, L. A. (2007). Educação e Formação de Adultos em Portugal: Circunstâncias e Desafios. In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação* (pp. 75-84). Lisboa: CNE/ Ministério da Educação.

Rothés, L. A. & Silva, O. S. & Guimarães, P. & Sancho, A. V. & Rocha, M. A. T. (2006). Para uma Caracterização de Formas de Organização e de Dispositivos Pedagógicos de Educação e Formação de Adultos. In Licínio C. Lima (Org.). *Educação Não Escolar de Adultos – Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*, (pp. 181-204). Braga: Universidade do Minho.

Rousseau, N. & Saillant, F. (2000). Abordagens de Investigação Qualitativa. In Marie-Fabienne Fortin (ed.). *O Processo de Investigação – Da Concepção à Realização* (pp. 147-160). Loures: Lusociência.

Ruquoy, D. (1997). Situação de Entrevista e Estratégia do entrevistador. In Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux Christian Maroy, Danielle Ruquoy e Pierre de Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.

Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e Crítica das Fontes de Documentação nos Domínios Económico, Social e Político. In Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux Christian Maroy, Danielle Ruquoy e Pierre de Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva.

Sanger, J. (1996). *The Compleat Observer? A Field Research Guide to Observation*. London: The Falmer Press.

Santos Silva, A. (1990). *Educação de Adultos – Educação Para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor.

Santos Silva, A. (2002). *Por uma Política de Ideias em Educação*. Porto Edições ASA.

Santos Silva, A. & Madureira Pinto, J. (1986). Uma Visão Global sobre as Ciências Sociais. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 9-28). Porto Edições Afrontamento.

Shaw, M. & Crowther, J. (1997). Beyond Subversion. In Marjorie Mayo & Jane Thompson (eds.). *Adult Learning Critical Intelligence and Social Change* (pp. 204-218). Leicester: NIACE.

Silva, M. I. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes. Metodologias de Investigação-Ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Smith, J. & Shacklock, G. (1998). Behind the 'Cleansing' of Socially Critical Research Accounts. In Geoffrey Shacklock e John Smyth (eds.). *Being Reflexive in Critical Educational and Social Research* (pp. 1-12). London. The Falmer Press.

Soares, P. (1993). *Formação Profissional/Criação de Emprego de Mulheres em Meio Rural – Uma Experiência em Curso* (policopiado).

Soares, P. (1996). Construir a Imagem da Serra do Caldeirão. *Leader Magazine – Os Desafios para os Territórios Rurais*, 12, 1-3.

Soares, P. (2001). *Formação para o Desenvolvimento – Formação/Inserção Profissional Territorializada*. Faro: Associação *In Loco*.

Soares, P. (2007). Algumas Reflexões em Torno do Processo de RVCC. In Conselho Nacional de Educação, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação* (pp. 189-192). Lisboa: CNE/Ministério da Educação.

Sousa Santos, B. (1995). *Towards a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge.

Sousa Santos, B. (1995b). Sociedade-Providência ou Autoritarismo Social? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 42, i-vii.

Sousa Santos, B. (1995c). *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

Sousa Santos, B. (1998). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Sousa Santos, B. (1998c). Uma exigência Cosmopolita: Entre o Pré-contratualismo e o Pós-contratualismo. In João Ferreira do Amaral (coord.), *Europa Social – Actas do Seminário Internacional* (pp. 449-480). Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa Santos, B. (1999). A Reinvenção Solidária e Participativa do Estado. *Oficina do CES*, 134, 1-51.

Sousa Santos, B. (1999b). Porque é tão difícil construir uma Teoria Crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215.

Sousa Santos, B. (2000). *A Crítica da Razão Indolente – Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

Sousa Santos, B. (2002b). Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.

Sousa Santos, B. (2003). *Democratizar a Democracia. Os Caminhos da Democracia Participativa*. Porto: Edições Afrontamento.

Sousa Santos, B. (2005b). *O Fórum Social Mundial – Manual de Uso*. Porto: Edições Afrontamento.

Stake, R. (1994). Case Studies. In Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (ed.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). USA: Sage.

Stoer, S. (1994). O Estado e as Políticas Educativas: Uma Proposta de Mandato Renovado para a Escola Democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.

Stroobants, V., Jans, M., & Wildemeersch, D. (2001). Making Sense of Learning for Work. Towards a Framework of Traditional Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1/2), 114-126.

Teodoro, A. (2003a). *Globalização e Educação – Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto. Edições Afrontamento.

Thomas, J. E. & Harries-Jenkins, G (1991). Adult Education and Social Change. In Sallie Westwood & J. E. Thomas (ed.). *The Politics of Adult Education* (pp. 109-122). Leicester. NIACE.

Torres, C. A. (1993). *Sociologia Política da Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Trigo, M. M. (2002c). Balanço de Dois Anos de Actividade da e na ANEFA. In Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão e Maria Márcia Trigo (org.). *Educação e Formação de Adultos – Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade* (pp. 120-126). Lisboa: ANEFA.

Trigo, M. M. (2002d). Políticas de Desenvolvimento e Gestão das Pessoas. In Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão e Maria Márcia Trigo (org.). *Educação e Formação de Adultos – Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade* (pp. 180-184). Lisboa: ANEFA.

Trigo, M. M. (2007). O Duplo Imperativo da ALV e da Competitividade. In Conselho Nacional de Educação,

*Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação* (pp. 61-72). Lisboa: CNE/ Ministério da Educação.

Umbelino, A. (2004). *A Construção do Dossier Pessoal* (Comunicação do Seminário da Rede Nacional de Centros RVCC/DGFV. Policopiado).

Usher, R. (1998). A Critique of the Neglected Epistemological Assumptions of Educational Research. In David Scott e Robin Usher (ed.). *Understanding Educational Research* (pp. 9-32). New York: Routledge.

Vachon, B. (2000). Agente de desenvolvimento: Jardineiro do Desenvolvimento Local, *A Rede para o Desenvolvimento Local*, 15, 26-28.

Veiga, S. & Pereira, A. C. (2000). Balanço de Competências: Metodologia e Orientação do Processo. In *O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos – Reflexões sobre um Percurso* (pp.51-60). Lisboa: ANEFA/ANOP.

Wallerstein, I. (1998). *Utopistics, or Historical Choices of Twenty-First Century*. New York: The New Press.

Weil, S., & McGill, I. (1996). *Making Sense of Experiential Learning – Diversity in Theory and Practice*. UK: Open University Press.

Wildemeersch, D. & Jansen, T. & Vandenabeele, J. & Jans, M. (1999). Aprendizagem Social: Uma Nova Perspectiva sobre a Aprendizagem em Sistemas Participados. In *Separata – Educação de Adultos Fórum III*, 25, 105-127.

Woods, P. (1996). *Researching the Art of Teaching – Ethnography for Educational Use*. London: Routledge.

Yin, R. (2002). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.



