



Educação de adultos em Portugal: modos de pensar e modos de fazer

Rui Vieira de Castro
Amélia Vitória Sancho
Paula Guimarães

Este texto surge na sequência da participação dos autores num projecto dirigido para a caracterização das práticas desenvolvidas em organizações e estruturas orientadas para a educação de adultos, em diversos países europeus (Buischool *et al.*, 2005). Agora, procuramos ir mais longe na caracterização dos contextos e práticas então objecto de descrição no panorama português, clarificando aspectos da história das organizações envolvidas, das políticas de educação e formação, tácita ou explicitamente assumidas, das estruturas organizativas adoptadas, dos princípios e formas de acção privilegiados. Começamos por sinalizar alguns aspectos das políticas de educação de adultos que nas últimas três décadas têm sido adoptadas em Portugal; apresentamos, depois, as coordenadas fundamentais do trabalho de pesquisa desenvolvido; a discussão dos principais resultados obtidos constitui o objecto da terceira e quarta partes do artigo que conclui com uma revisão de alguns dos principais aspectos analisados.

1

Políticas de educação de adultos em Portugal:
intermitências e desconexões

O lento reconhecimento da educação de adultos enquanto campo de práticas especializadas permitiu que, do ponto de vista das políticas educativas, Portugal tivesse conhecido, da instauração da democracia em 25 de Abril de 1974 até aos nossos dias, um percurso sinuoso, globalmente caracterizável pela existência de abordagens segmentadas sobre contextos de intervenção que têm tido existências insuladas, cruzando-se ou comunicando entre si em raros momentos. Uma análise, ainda que esquemática, das políticas desenvolvidas nos últimos 30 anos permitirá evidenciar intervenções que, tendo favorecido o desenvolvimento de certos domínios, não ultrapassaram, no entanto, uma abordagem parcelar, fragmentada e sectorial (Melo, Lima & Almeida, 2002). A educação formal, nomeadamente o ensino nocturno dirigido a adultos, e as campanhas de alfabetização e de educação popular conheceram particular visibilidade no período de 1974 a 1976 (Melo & Benavente, 1978); a educação de base, entendida enquanto alfabetização, o ensino, visando o cumprimento da escolaridade obrigatória, e as acções de desenvolvimento promovidas pelas associações culturais e de animação foram acolhidas no âmbito do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (Ministério da Educação, 1979); o ensino recorrente e a educação extra-escolar surgem com maior expressão no desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro); a oferta de uma segunda oportunidade à população sem escolaridade obrigatória, relacionada com a iniciação profissional (Almeida *et al.*, 1995), e, posteriormente, o apoio ao desenvolvimento do ensino básico recorrente com orientações profissionalizantes ganharam proeminência nas acções incluídas no Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, Subprograma 3 – Educação de Adultos, entre 1989 e 1994; mais recentemente, são os cursos de educação e formação de adultos, os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e as acções S@ber+, iniciativas incluídas no Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos 1999-2006 (cf. Melo, Matos e Silva, 2001)¹, que surgem a marcar a agenda.

É importante ainda considerar que muitas destas medidas de política, sobretudo aquelas que antecederam o Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos 1999-2006, favoreceram a segmentação dos diferentes domínios da educação de adultos e, em casos como o do ensino e da formação profissional, promoveram um desenvolvimento paralelo de áreas que apenas se intersectam pelo facto de envolverem adultos. Esta situação traduz-se na coexistência contemporânea de mundos de intervenção tão afastados quanto estranhos que, não se reconhecendo, evitam comunicar, recorrendo a linguagens tão distintas quanto incompatíveis (cf. Cardim, 2005).

No quadro actual, há duas modalidades no campo da Educação de Adultos que, pelo destaque que lhes é atribuído pelas políticas educativas dominantes, ganham especial relevância – o ensino recorrente e a educação extra-escolar e os cursos de educação e formação de adultos. Contudo, estas acções, orientadas sobretudo para a certificação escolar e também profissional, não esgotam um campo marcado pela diversidade, que inclui muitas outras iniciativas e de formatos variados, embora pouco conhecidas e reconhecidas socialmente.

Ensino recorrente e educação extra-escolar

O ensino recorrente, básico e secundário, criado no contexto da Lei de Bases do Sistema Educativo, consiste numa modalidade prioritária de segunda oportunidade, destinada a indivíduos que não concluíram a escolaridade obrigatória até aos 16 anos ou que ultrapassaram a idade de 18 anos para a conclusão do ensino pós-obrigatório. Tendo como objectivos a eliminação do analfabetismo e a promoção da educação escolar, permite a obtenção dos mesmos diplomas e certificados que aqueles que são atribuídos pelo ensino regular, contemplando formas de acesso, planos e métodos de estudo criados e desenvolvidos tendo em conta as características dos alunos a que se destinam (idade, experiência de vida e nível de conhecimentos que demonstrem). Procurando atenuar os desequilíbrios educativos existentes na população portuguesa, esta é uma modalidade que se deseja caracterizada pela flexibilidade e diversidade das formas de organização e concretização e pela descontinuidade no tempo e pela alternância nos espaços, sendo os planos curriculares definidos a partir

das capacidades individuais a desenvolver nos diversos níveis de ensino e em função das diferentes características e necessidades dos adultos.

Também tutelada pelo Ministério da Educação, é possível encontrar uma outra modalidade de educação de natureza complementar ou de suprimento da carência da educação escolar, a educação extra-escolar, que tem como finalidade favorecer o desenvolvimento de conhecimentos e aptidões através de acções de natureza formal ou não formal, estando preferencialmente destinada a indivíduos que não concluíram o ensino obrigatório. Integrando-se numa perspectiva de educação permanente e visando a globalidade e a continuidade da acção educativa, tem como objectivos a aquisição e o desenvolvimento de atitudes, valores, competências e conhecimentos que permitam o desenvolvimento pessoal dos adultos e o desempenho adequado dos seus diferentes papéis sociais. A educação extra-escolar apresenta os seguintes vectores: a eliminação do analfabetismo literal e funcional; a promoção da igualdade de oportunidades educativas e profissionais daqueles que não frequentaram ou abandonaram o sistema regular de ensino, através da alfabetização e da educação de base de adultos; o desenvolvimento de atitudes de solidariedade social e de participação nas comunidades; a promoção da reconversão e do aperfeiçoamento profissionais, como forma de preparar para o emprego; o desenvolvimento de aptidões tecnológicas e de saberes técnicos que favoreçam a adaptação às mudanças que caracterizam as sociedades contemporâneas; a ocupação criativa dos tempos livres com actividades de natureza cultural.

Estas iniciativas, distintas do ensino recorrente pela amplitude dos programas e dos conteúdos, bem como por não visarem a obtenção de um diploma, podem ser concebidas tendo por base estruturas de extensão cultural do sistema escolar ou sistemas abertos, com recurso a tecnologias educativas específicas. Estas acções podem ser implementadas por uma significativa diversidade de organizações, entre elas, agências do Ministério da Educação, autarquias, associações de educação popular, culturais, recreativas, de estudantes, de jovens, etc., sindicatos, comissões de trabalhadores, organizações cívicas, confessionais, entre outras, assim se procurando envolver a sociedade civil na educação e na elevação dos níveis educativos da população. Esta modalidade pretende-se relevante na promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos dos jovens e adultos, através da generalização das respostas e da

diversidade de alternativas educativas, assim como da criação de condições de participação e adequação do subsistema às necessidades, interesses e características dos adultos e do meio em que se inserem.

Pese embora a importância do ensino recorrente e da educação extra-escolar no sector da educação de adultos, mais daquele do que desta, no que concerne a sua implantação a nível nacional, diversas análises efectuadas sugerem limitações e constrangimentos deste tipo de oferta, dos quais se destacam a complexidade do subsistema, a sua excessiva formalização, evidenciada na rigidez organizativa e numa orientação predominante para públicos jovens, atingidos pelo insucesso escolar, e menos para adultos, facto particularmente visível no caso do ensino básico recorrente (Sancho, 1993; Esteves, 1996; Silva & Rothes, 1998; Pinto, Matos & Rothes, 1998). De resto, tendo como pano de fundo estas limitações e os constrangimentos referidos, em 2003, foi proposta uma revisão do ensino recorrente, pelo Ministério de Educação, que não foi levada a termo. Contudo, crê-se que, proximamente, se registará uma mudança significativa nas duas modalidades referidas, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, lançada pelo Governo, em 2005. Dados os desenvolvimentos que a Iniciativa Novas Oportunidades, promovida pelo XVII Governo Constitucional, vai conhecendo, são de esperar mudanças significativas, a curto prazo, ao nível do ensino recorrente básico, como se prevê igualmente que aconteça no caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Os cursos de educação e formação de adultos

A partir do final dos anos 90, tendo como pano de fundo as orientações da União Europeia expressas em diferentes documentos e os objectivos estabelecidos por sucessivos governos, visando o desenvolvimento da "Sociedade da Informação e do Conhecimento" e uma maior aproximação entre educação e formação, começam a ser concretizadas políticas que prevêm a promoção de diferentes ofertas públicas com o objectivo de relançar a educação de adultos (Melo, Matos e Silva, 2001). De entre estas ofertas², ganham especial relevância os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Resultando da articulação entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, de

início sob a alçada da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos e, após a extinção desta última em 2002, da Direcção-Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação, os cursos EFA consistem em iniciativas que surgem com o objectivo de reforçar a educação e a formação ao longo da vida. Estes cursos, baseados numa organização curricular, em conteúdos e numa estrutura pedagógica de natureza flexível, visam proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos maiores de 18 anos, pouco qualificados, em particular aos que não concluíram o ensino obrigatório, e, também, contribuir para a redução, entre a população activa, do número de adultos com baixas qualificações escolares e profissionais.

Estas acções procuram conjugar diversos dispositivos, nomeadamente o referencial de competências-chave (cf. ANEFA 2002), o processo de reconhecimento e validação de competências adquiridas em situações não formais e informais de aprendizagem e percursos de formação modulares e integrados, a contemplar nas componentes de formação de base e de formação profissionalizante que os cursos comportam. A reivindicação de uma perspectiva construtivista do currículo e da aprendizagem e a opção por um quadro aberto e flexível do ponto de vista pedagógico e organizativo são aspectos a destacar. Neste contexto, a avaliação pedagógica pretende ter um carácter eminentemente formativo, esperando-se que ocorra ao longo do processo de formação, sendo sobretudo qualitativa e orientadora³.

Os cursos EFA, que podem ser implementados por diversas entidades formadoras, designadamente autarquias, empresas, sindicatos, associações culturais, sectoriais, municipais e de desenvolvimento local, instituições privadas sem fins lucrativos, centros de formação profissional ou escolas, possibilitam a dinamização das parcerias locais, devido à proximidade das instituições promotoras com as populações, bem como ao conhecimento das condições, recursos, necessidades e interesses das pessoas e das comunidades.

A avaliação destes cursos tem sido globalmente favorável, apontando-se para "um balanço positivo de uma realidade heterogénea" (Ávila, 2004). Algumas tensões devem, porém, ser apontadas. Verifica-se, por exemplo, uma distribuição regional desigual destes cursos, sendo o número de acções implementadas no Norte do país mais expressivo do que em qualquer outra região. É também de realçar o facto de nestes cursos se tender a privilegiar certos destinatários; as mulheres, os adultos desempregados e aqueles que são referenciados com

sendo desfavorecidos são dominantes nas ofertas, excluindo-se muitos outros que desejavelmente seria de incluir. A esta experiência tem sido associada a consolidação de um modelo inovador de formação que rompe com as abordagens escolares mais tradicionais, suportado em competências chave e na articulação entre formação de carácter geral e formação profissionalizante. A natureza inovadora da relação estabelecida entre os formadores, no contexto da equipa de formação, e entre formadores e formandos é outro aspecto que os que neles participam enfatizam (cf. Couceiro & Patrocínio, 2002; Rothés, 2003; Oliveira, 2003).

O campo das práticas de educação de adultos não se esgota, no entanto, no ensino recorrente, na educação extra-escolar e nos cursos EFA. Outras modalidades de educação de adultos podem ser encontradas na actualidade. Devido à inexistência de um quadro legal regulador, à variedade das agências, dos públicos, dos dispositivos e dos contextos de intervenção, estas acções inscrevem-se em processos de desenvolvimento heterogéneos. A pertinência de muitas destas acções, pensadas a partir de problemas sentidos localmente, favorece um maior envolvimento dos actores na construção de soluções; por isso, são em muitas ocasiões iniciativas que permitem uma maior consciencialização dos actores para a sua situação social e educativa (cf. Canário, 1999: 64-67).

2

Conhecer práticas e modalidades de educação e formação de adultos: uma estratégia

O campo de práticas de educação de adultos é, como vimos, reconhecidamente heterogéneo, variando tais práticas, por vezes de forma acentuada, em função dos contextos em que são desenvolvidas, dos sujeitos que as interpretam, dos objectivos que lhes são associados, dos dispositivos pedagógicos que as estruturam, dos condicionamentos espaciais e temporais que as caracterizam. Num certo sentido, poderá dizer-se que a heterogeneidade é constitutiva do próprio campo.

A natureza multimodal das práticas de educação de adultos e o carácter menos orgânico do campo têm efeitos diversos, entre os quais, um défice de reconhecimento, às vezes, de auto-(re)conhecimento de algumas práticas de educação de adultos e a valorização de determinados tipos, de certas modalidades, em detrimento de outros. A conjugação destes dois efeitos implica, muitas vezes, o silenciamento de experiências que ensaiam novas possibilidades, de experiências com potencial de inovação e impacto local efectivo.

À diversidade de práticas que constituem o campo e ao carácter pouco institucionalizado de muitas delas, que tem favorecido o surgimento de inúmeras expressões para designar as iniciativas que vão sendo levadas a cabo e uma expansão das próprias representações que os diferentes actores possuem sobre as iniciativas implementadas, tem correspondido uma amplificação dos arranjos organizacionais que as suportam, evidentes na variedade de agências promotoras de acções de educação de adultos e dos seus dispositivos, do ponto de vista das formas, métodos e técnicas pedagógicas ou modos de avaliação das mesmas (cf. Lima, 2006; Canário, 1999 e Canário & Cabrito, 2005; Bélanger & Federighi, 2000 e Foley, 2004, entre outros). Neste contexto, encontram-se em concorrência diferentes formações discursivas que procuram determinar o que “vale” e o que “não vale” como educação de adultos. A equivalência entre educação de adultos e formação profissional, que hoje pode ser reconhecida em discursos produzidos por múltiplos sujeitos e agências, é evidência das tensões que atravessam o campo e da tendência para a instituição, como formação dominante, de um entendimento redutor da educação de adultos.

É neste pano de fundo que se inscreve este trabalho que pretende constituir-se como contributo para um diagnóstico do campo de práticas de educação de adultos em Portugal, lançando sobre ele um olhar atento à variedade das experiências, procurando ser sensível e dar visibilidade a essa mesma diversidade. A selecção dos casos a que nele se procede não tem subjacente uma qualquer lógica legitimadora ou “partidária”. A preocupação primeira é sempre a de interrogar, de compreender, de interpretar as práticas e os contextos nos quais aquelas se vão concretizando.

Dada a amplitude e diversidade do campo de práticas, os casos seleccionados para estudo são vistos como elementos de um cenário vasto nos quais se

acredita ser possível, entretanto, identificar algumas orientações que o percorrem. Neste quadro, faz sentido associar a análise dos casos seleccionados à caracterização das políticas de educação e formação de adultos que neste momento estão em desenvolvimento em Portugal, tendências nacionais que se inscrevem noutras de carácter mais global e que, genericamente, enfatizam seja a necessidade de aumentar as competências pessoais em processos de “aprendizagem ao longo da vida”, seja a “solução formação” para fazer face à crise do trabalho (cf. Lima, 2002, 2004, 2005 e 2006; Canário & Cabrito, 2005; Bélanger & Federighi, 2000).

O nosso objecto centra-se sobre algumas ofertas públicas. A descrição e análise destas ofertas, de carácter formal e não formal, escolar e não escolar, será concretizada operando-se sobre três contextos específicos, todos localizados no Norte de Portugal, nos concelhos de Famalicão, Guimarães e Arcos de Valdevez, em meio urbano: uma unidade de coordenação concelhia de ensino recorrente e educação extra-escolar, doravante designada como *unidade*; uma associação privada sem fins lucrativos, a *associação*; e um centro de saúde, o *centro*. Apesar da diversidade de acções que hoje são propostas aos adultos, a opção por estes três casos deveu-se ao facto de dois deles se inscreverem em políticas públicas de educação e formação, privilegiando os adultos, enquanto que, no caso do *centro*, as iniciativas promovidas se inscrevem contrastivamente num quadro de formas alternativas de educação, nomeadamente de educação para a saúde, envolvendo potencialmente outros modos de pensar e de agir do ponto de vista educativo para e com adultos.

A análise procurará comparar os contextos e as modalidades estudadas do ponto de vista dos tempos e dos espaços, dos objectivos e dos conteúdos das acções de educação e formação, dos destinatários (jovens e/ou adultos), das formas de organização e dos impactos individuais e sociais. Nesta comparação, a ênfase será colocada ora na evidência do que é similar na diversidade (dimensões comuns, regularidades), ora na evidência das descontinuidades, das singularidades. Não há, como decorre do que já antes ficou dito, qualquer tipo de preocupação com a natureza “amostral” destes casos, assumindo-se claramente a opção por uma metodologia multicasos.

Apresentados de uma forma mais sistemática, são os seguintes os objectivos orientadores do estudo:

- i. Descrever distintos contextos de educação de adultos do ponto de vista da história das organizações em que as práticas de educação e formação são desenvolvidas e da sua inscrição em quadros institucionais mais vastos;
- ii. Caracterizar as organizações seleccionadas do ponto de vista da sua estrutura e dos recursos humanos, materiais e financeiros de que dispõem;
- iii. Reflectir sobre objectivos, métodos pedagógicos e instrumentos utilizados nas diferentes modalidades e iniciativas de educação e formação;
- iv. Analisar a capacidade de recriação e reinvenção dos contextos e das práticas educativas em estudo, privilegiando a sua interpretação e explorando as possibilidades de se estar a assistir a uma apropriação diferenciada realizada pelas diferentes agências.

A concretização destes objectivos envolveu o recurso a diferentes dispositivos de produção de dados que resultaram fundamentalmente da realização de um inquérito por questionário, de entrevistas e de análise documental, assim como de observações de práticas de educação e formação.

Passaremos, de seguida, à apresentação e discussão dos dados obtidos, na procura de aspectos distintivos e comuns que, de alguma forma, possam ser, ainda que provisoriamente, perspectivados como elementos de identidade das práticas contemporâneas de educação de adultos em Portugal, genericamente consideradas. Concretizado um olhar centrado fundamentalmente na história e nas estruturas, ora à procura das constantes ora dos lugares de variação, a *démarche* analítica considerará depois as abordagens pedagógicas, os métodos, os dispositivos, os instrumentos adoptados por forma a relevar-se os elementos de continuidade/descontinuidade com idênticas dimensões em outros contextos e práticas.

3

Lugares de educação de adultos: história, estrutura e recursos

O quadro de políticas, programas e iniciativas apresentado no ponto 1. enquadra um elevado número das acções de educação de adultos que hoje são desenvolvidas em Portugal. A existência deste quadro não significa, porém, que todas as acções sejam por ele balizadas ou que, naquelas que nele se desenvolvem, não ocorram operações de reinterpretação das suas orientações. Assumimos, pois, que entre as orientações e as práticas podem existir e existem, de facto, tensões e contradições que importa analisar, constituindo a exploração destes espaços de possibilidade um objectivo central deste estudo.

Génese e desenvolvimento

Inscrevendo-se em contextos diferenciados, orientando a sua acção para públicos distintos, adoptando princípios de organização diversos, as três agências estudadas apresentam, no entanto, alguns elementos em comum. A opção pela selecção de contextos múltiplos de intervenção, extravasando os limites do local de implantação da organização, e um modo de acção materializado no envolvimento em redes de organizações orientadas para o desenvolvimento de acções educativas são alguns desses aspectos.

As organizações em análise localizam-se em meios urbanos; contudo, os seus âmbitos de acção ultrapassam habitualmente o seu espaço de inserção, desenvolvendo acções noutras locais, num quadro de colaboração com outras instituições públicas ou privadas. Em alguns casos, as iniciativas educativas têm áreas de incidência ao nível do concelho ou, mesmo, para lá dos limites do mesmo. Encontra-se assim um modo de acção que, sendo centrado do ponto de vista da decisão, planificação, coordenação e avaliação, é descentrado no que se refere aos espaços de intervenção, opção que parece traduzir preocupações de aproximação com os destinatários das iniciativas, na busca do envolvimento

de jovens e adultos que residem ou trabalham longe das suas sedes, visando incluir quem pudesse ser excluído devido à distância física.

As parcerias, que surgem discursivamente associadas a modos de intervenção mais partilhados, mais informados e sustentados, são também uma prática comum a todas as organizações estudadas. Estas parcerias, que podem ser de natureza técnico-científica, como no caso da formação de formadores das organizações em análise, são estabelecidas em diversos momentos, seja no levantamento de necessidades ou na implementação de acções, produzindo desse modo resultados efectivos mais expressivos, seja nas fases de concepção, acompanhamento e avaliação de actividades e projectos.

Estas parcerias podem eleger como interlocutores quer entidades públicas, como autarquias, infantários e escolas, centros de emprego e de segurança social, etc., quer entidades privadas, de solidariedade social, associações, cooperativas, etc. Por exemplo, a *unidade* apresenta uma grande capacidade de intervenção ao nível da educação extra-escolar, devido à colaboração existente com a câmara municipal. Este facto permite-lhe ter uma oferta mais vasta e diversificada de cursos, a existência de apoios administrativos às iniciativas levadas a cabo, assim como o pagamento de outras despesas, como o transporte dos alunos que frequentam os cursos do ensino básico recorrente do 1.º e 2.º ciclos, considerados fundamentais para o desenvolvimento de um número tão elevado de acções e o envolvimento dos adultos nas acções de ensino. Embora esta parceria esteja prevista, uma vez que de acordo com a legislação em vigor cabe às autarquias suportar diversas despesas relacionadas com a implementação de acções de ensino básico, a verdade é que este apoio é mais expressivo neste concelho do que em muitos outros, levando a que esta seja considerada uma situação excepcional na zona Norte do país.

No caso do *centro*, as parcerias estabelecidas, quer com a câmara municipal, quer com o centro de segurança social, favorecem a identificação e o envolvimento de outros públicos para além daqueles que seriam os destinatários mais evidentes das iniciativas de educação para a saúde. Consegue-se deste modo envolver um maior número de pessoas nas iniciativas levadas a cabo, bem como favorecer a existência de acções mais regulares e sistematizadas.

De entre instituições estudadas, a *associação* apresenta-se como o caso mais emblemático da importância das articulações de que agora falamos. Na verdade, o desenvolvimento de parcerias aparenta ser um dos objectivos mais relevantes para a *associação*, dado que os destinatários das iniciativas que promove exigem estratégias mais sofisticadas para assegurar o seu envolvimento efectivo, acrescentando que os próprios programas de apoio a estas acções, em muitas circunstâncias, fazem depender os financiamentos da capacidade de as organizações trabalharem em articulação com outras instituições. Esta orientação não deve ser desligada do facto de a própria *associação* ter surgido na sequência do aprofundamento de uma parceria:

A [associação] surgiu no contexto em que uma associação de municípios (...) encomendou à empresa X o primeiro plano estratégico para [a região], que traçasse os objectivos para o desenvolvimento do território, durante a vigência do II Quadro Comunitário de Apoio. Uma das conclusões desse plano estratégico era a falta de uma entidade que interviesse nas áreas de desenvolvimento (...). Essa ideia da Associação de Municípios, juntamente com a vontade de cinco jovens que estavam à procura do primeiro emprego e que indirectamente já vinham a colaborar com ela em alguns projectos, deu origem à criação da associação, com a candidatura ao Instituto de Emprego e Formação Profissional, para criarem uma Iniciativa Local de Emprego (...) através do qual se recebia um pequeno montante para arrancarem com a associação. (Entrevista A)

Do ponto de vista das organizações estudadas, na perspectiva do alargamento do número e de uma mais vincada especificidade dos destinatários das suas iniciativas, alargando-as a jovens e adultos, a grupos sociais e profissionais diferenciados, as parcerias apresentam óbvias vantagens. Por um lado, permitem identificar públicos que dificilmente seriam imediatamente reconhecidos por cada uma das organizações, aceder a um conhecimento mais detalhado dos problemas e das necessidades das pessoas, bem como conceber e desenvolver modos de actuação que, porque mais partilhados, têm elevada probabilidade de se tornarem mais eficientes e eficazes nos seus propósitos. Este é, por exemplo, o caso da actuação da *unidade* que, no contexto das parcerias, obtém uma identificação de problemas sociais e educativos mais rigorosa, bem como dos

adultos destinatários com necessidades mais prementes, através do diagnóstico social elaborado pelas instituições que compõem a rede social:

Este trabalho tem a (...) ver com o diagnóstico social feito no concelho e um diagnóstico de necessidades em que se chegou à conclusão de que a população empregada e desempregada tinha um elevado índice de baixa escolaridade e até de analfabetismo. (...) Em função destes diagnósticos, os parceiros da Rede Social juntaram-se (...) nesse Grupo de Formação, a que chamamos Grupo de Formação Profissional (...) e chegámos à conclusão que era importante as instituições saberem (...) que tipo de formação é que as pessoas precisam, para não lançarem formação e depois ficarem sem formandos (...). (Entrevista B)

Para o *centro*, as parcerias impõem-se pela natureza dos problemas sentidos pelas populações e pela dificuldade enfrentada pela organização em responder a solicitações e desafios isoladamente:

É impensável um serviço local de saúde não trabalhar em parceria (...) com a autarquia (...) com lares de idosos, infantários, escolas, associações, centros de segurança social (...). A saúde é multifactorial, não é? (...) A maior parte dos problemas graves que temos aqui na saúde tem por base as condições socioeconómicas... (Entrevista C)

Em síntese, as agências estudadas, partilhando alguns aspectos comuns, nomeadamente no que diz respeito à sua forma de inserção no espaço geográfico e aos modos de inscrição nas redes formativas, revelam, em simultâneo, importantes diferenças.

Desde logo, são distintas entre si do ponto de vista do seu estatuto jurídico, das circunstâncias da sua criação, dos princípios que as orientam, do enquadramento da sua acção, assim como da estrutura que apresentam, do grau de autonomia da sua acção, das fontes de financiamento de que dispõem e dos recursos humanos que possuem.

No caso da *unidade*, trata-se de um serviço da administração pública portuguesa, remontando a sua criação aos finais da década de 70, tendo iniciado a sua actividade em 1979. O *centro* é também um serviço da administração pública,

estabelecido em 1983, na sequência do trabalho desenvolvido por profissionais de saúde que exerciam as suas actividades em serviço ambulatorio. São, em ambos os casos, organizações que emergiram no contexto da estruturação das redes de serviços educativos e de saúde em Portugal, num momento de expansão das políticas sociais mais características do Estado-providência, no quadro de processos de *democratização* e *modernização*.

A *associação*, uma organização privada sem fins lucrativos, foi criada em 1993, resultando da vontade concertada de diversas instituições, públicas e privadas, de constituir uma associação que, na perspectiva da promoção de acções de desenvolvimento local, pudesse tirar partido das possibilidades de obtenção de apoios financeiros enquadrados nas políticas de coesão social da União Europeia, nomeadamente do Fundo Social Europeu e dos Quadros Comunitários de Apoio. Tal como aconteceu com inúmeras outras, a *associação* surge neste novo contexto, caracterizado pela existência de novas condições de suporte à existência de associações de desenvolvimento local e pela assunção de novas formas de concepção e de desenvolvimento de práticas associativas, corporizando a emergência de *novos associativismos* (cf. Guimarães, Silva e Sancho, 1998).

Assim, o aparecimento da *unidade* prende-se com a importância de desenvolver a educação de adultos, nas vertentes do ensino básico recorrente e da educação extra-escolar, a criação do *centro* visa a prestação de cuidados de saúde, a *associação* surge tendo como principal finalidade o desenvolvimento local. As diferenças identificadas na génese destas organizações têm correspondência nos objectivos e nas principais actividades por elas levadas a cabo.

A *unidade* promove acções de educação formal dos 1.º e 2.º ciclos do ensino recorrente e de educação extra-escolar [não formal], procurando desta forma combater o analfabetismo, aumentar os níveis de escolarização da população do concelho no qual se encontra sediada e dinamizar iniciativas de valorização pessoal, profissional e social. Para o *centro*, a garantia da prestação de cuidados de saúde à população local constitui o objectivo mais significativo da organização; contudo, se a actividade principal não é a educação, nos cuidados de saúde promovidos, as iniciativas de informação e divulgação, sensibilização, formação, desenvolvimento local e comunitário são frequentemente conside-

radas, reconhecendo-se que a mudança de estilos de vida e de hábitos de alimentação, higiene e segurança obriga a uma diversificação de estratégias de intervenção, na qual a educação e formação de jovens e adultos ganham uma expressão cada vez mais significativa. Pelo seu lado, a *associação* tem como meta o desenvolvimento integrado do território, nas variadas dimensões da formação, investigação, promoção de projectos de desenvolvimento rural, de igualdade de oportunidades entre mulheres e homens e de combate à pobreza. Estes objectivos genéricos foram, ao longo da curta história da *associação*, objecto de diferentes interpretações. Se em meados da década de 1990 o desenvolvimento local e rural constituíam a finalidade primeira das acções desenvolvidas pela *associação*, posteriormente, a formação profissional veio a revestir um papel central, vindo, mais recentemente, os cursos de educação e formação de adultos a exigir os esforços concertados da grande maioria dos seus profissionais.

Estrutura e recursos

Os diferentes enquadramentos das três organizações, bem como a natureza diferenciada da sua missão, têm expressão nas suas formas de estruturação. Na *unidade* e no *centro*, os órgãos de direcção e os serviços administrativos e de apoio são sensivelmente os mesmos que podem ser encontrados em organizações similares, reguladas que são todas elas pela legislação em vigor. Já na *associação*, os serviços administrativos e de apoio são constituídos, substituídos e/ou extintos de acordo com o número e a natureza das acções que se encontram em desenvolvimento; deste modo, se nela existiram, em tempos, departamentos de consultoria socioeconómica e de cooperação, no momento em que este trabalho foi realizado, tais departamentos tinham desaparecido e as funções por eles asseguradas encontram-se diluídas noutros, entretanto criados ou tornados mais activos.

A este elevado grau de fluidez e de plasticidade apresentado pela *associação* do ponto de vista da sua estrutura corresponde uma maior autonomia na acção. Quer a *unidade* quer o *centro*, porque são organizações públicas directamente dependentes de órgãos do Estado, nomeadamente dos Ministérios da Educação e da Saúde, em diversos níveis (administração, gestão de recursos humanos

e financiamento), têm um grau de autonomia relativo. A sua natureza é a de “serviços locais”, seja da Direcção Regional da Educação, através da Coordenação de Área Educativa, seja da Direcção Regional de Saúde, através da Administração Regional de Saúde; o *centro* é descrito como de *segunda geração*, baseando-se num modelo integrado de serviços de internamento de crianças e de maternidade, bem como de ambulatório. Esta autonomia limitada é vista como constrangedora das possibilidades de intervenção face aos problemas e às necessidades identificados, tornando mais complexos e morosos os processos de decisão e actuação. Ainda assim, os constrangimentos são representados como mais fortes no caso da *unidade*; sendo um organização de educação local legalmente reconhecida, não existe, porém, regulamentação específica para o seu funcionamento, levando a sua responsável a admitir que “(...) [é] um serviço local, não [é] mais nada. Nem [é] um serviço descentralizado, porque não [tem] competências delegadas” (Entrevista B). Ao contrário, como assinálamos, a *associação* aparece dotada de um grau de autonomia que, ao longo da sua história, foi favorecendo apostas em distintos objectivos orientadores e modos de actuação e intervenção.

Como resultado destes factos, as três agências apresentam perfis de acção não coincidentes. Nos casos da *unidade* e do *centro* há uma certa regularidade no tipo de intervenções promovidas; as suas iniciativas essenciais, nomeadamente no desenvolvimento de acções de ensino e de educação extra-escolar, num caso, e de promoção de cuidados de saúde, no outro, são sistemáticas e apresentam características idênticas, o que permite o seu reconhecimento social como serviços fundamentais nos concelhos nos quais se situam. No caso da *associação*, o seu estatuto parece mais fluido, também devido ao facto de as iniciativas mais emblemáticas terem variado, tendo dependido sobretudo das políticas sociais e dos programas de apoio em vigor, quer da responsabilidade do Estado português, quer da União Europeia. Este facto leva a que, na localidade na qual tem sede, a *associação* possua um estatuto difuso e complexo, ora sendo identificada como uma escola ou centro de formação, ora como um serviço de segurança social de natureza administrativa.

Às diferenças nas finalidades e estruturas das agências estudadas correspondem também diferenças nos seus recursos financeiros e humanos. A consideração das redes de relações que sustentam o seu financiamento permite perceber

distintas vinculações que, naturalmente, terão expressão no enquadramento e na natureza das acções de educação de adultos desenvolvidas. O *centro* tem um financiamento público⁴ a que acrescem as verbas que decorrem da aplicação de taxas moderadoras, receitas próprias que, no entanto, são pouco significativas. Também na *unidade*, o financiamento é público, provindo da Direcção Regional de Educação, em montantes mais expressivos para as acções de ensino de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico recorrente, através do pagamento dos salários dos professores, e da autarquia, através do pagamento da funcionária administrativa e das bolsas aos formadores nas iniciativas de educação extra-escolar. Tanto num como noutro caso, a escassez do financiamento é um problema referido pelos responsáveis das agências. As dificuldades orçamentais enfrentadas quer pelo Ministério da Educação quer pelo Ministério da Saúde reflectem-se nas acções empreendidas. Traduzem-se, de um lado, em constrangimentos ao nível dos recursos humanos e materiais no desenvolvimento das acções e, de outro, na redução das possibilidades de organizar as actividades consideradas necessárias face às crescentes necessidades educativas e de educação para a saúde das populações. No caso da *unidade*, as restrições de ordem financeira representam mesmo o principal problema sentido, dado o elevado número de iniciativas que procura desenvolver, tanto ao nível do ensino recorrente como da educação extra-escolar. Estas dificuldades traduzem-se numa oferta obrigada a ficar limitada a locais que disponham não apenas dos necessários recursos materiais de apoio aos cursos, mas mesmo de recursos humanos.

Contudo, e uma vez que as acções levadas a cabo são em maior número hoje que em algum momento no passado, fruto também das parcerias estabelecidas, tanto a *unidade* quanto o *centro* revelam uma relativa satisfação pelo trabalho realizado. No caso da *unidade*, as fontes de financiamento são consideradas insuficientes e pouco diversificadas, mas os recursos existentes, com destaque para aqueles que são disponibilizados pela autarquia local, vão garantindo a participação de muitos dos alunos interessados:

(...) a DRE financia-nos alguns cursos, muito poucos. A grande maioria é financiada pela Câmara Municipal, para além de toda a disponibilidade de salas, recursos humanos, materiais; também ainda suporta o pagamento de alguns formadores externos do extra-escolar. E depois também o transporte que fornece aos alunos do 1.º e 2.º ciclos. A quem precisar. Só fica em casa quem quer! (Entrevista B)

No caso do *centro*, como vimos, as despesas inerentes à promoção de acções de educação e formação são suportadas por verbas de funcionamento e pelas taxas moderadoras. Estas taxas são pagas por uma pequena parte dos utentes, sendo o seu valor definido a partir dos rendimentos auferidos, o que leva a que muitas pessoas estejam isentas. Ora, muitas das acções de informação e sensibilização levadas a efeito no contexto das consultas obrigam ao seu pagamento, facto que inicialmente foi visto como uma limitação à participação de todos, mas que não teve os efeitos receados:

[Os recursos financeiros para a promoção de acções vêm do] Orçamento Geral do Estado, canalizados através da Administração Regional de Saúde e depois pela Direcção-Geral para este Centro de Saúde, por receitas próprias através das taxas moderadoras (...) no valor de 2,50 euros. E arriscámos. E o que verificámos, para surpresa nossa, é que eles vêm. Vêm todos. (Entrevista C)

Pelo seu lado, a *associação* depende em grande medida dos fundos estruturais e dos programas do Fundo Social Europeu, que geram cerca de 75% do financiamento global, e da segurança social portuguesa, donde provêm cerca de 25% dos fundos, sendo que as quotas pagas pelos associados representam um valor "insignificante" e "simbólico". Embora a escassez de recursos financeiros não seja apresentada como um constrangimento, a irregularidade dos financiamentos, bem como as regras a que se encontram sujeitos, em constante alteração, são vistas como sérios obstáculos, dado que limitam a autonomia da decisão e intervenção, prejudicando um desenvolvimento regular das actividades. Neste quadro, a *associação* afirma a necessidade de diversificar fontes de receita, nomeadamente através da prestação de serviços remunerados a outras entidades, dado que a dependência dos financiamentos públicos, nacionais ou supranacionais, gera sérios problemas nos períodos de negociação dos quadros comunitários ou dos programas, devido à morosidade dos processos e aos calendários rígidos. Contudo, esta prestação de serviços especializados, que nos objectivos da *associação* vem expressa como "investigação", exigiria uma sua readaptação que, dada a sua actual dependência financeira, só poderia ser forçada externamente, por exemplo, pelos programas de financiamento nacionais e da União Europeia.

As vinculações financeiras das agências estudadas, diversas nas suas formas e nos seus parceiros, têm assim em comum o facto de gerarem constrangimentos nas suas esferas de decisão, tornando-as, num certo sentido, reféns de lógicas externas muito dificilmente controláveis e com grandes impactos no desenho e no desenvolvimento das acções de educação de adultos que protagonizam ou pretendem protagonizar.

Ao nível dos recursos humanos, quer a *unidade* quer a *associação* apresentam equipas fixas de profissionais que asseguram o funcionamento da organização, a coordenação e a gestão das acções que levam a cabo. Estas equipas são compostas por dirigentes ou responsáveis e quadros administrativos ou auxiliares. Para além destes, nomeadamente do caso da *associação*, outros profissionais nelas trabalham, psicólogos, sociólogos, assistentes sociais, etc., assegurando o desenvolvimento das iniciativas de educação e formação no quadro dos projectos em curso. As contratações destas pessoas são efectuadas pela própria organização, mediante as acções que se encontram em desenvolvimento e as verbas que estão disponíveis.

No caso da *unidade*, os profissionais, que são professores, são contratados pela Direcção Regional de Educação com base nas necessidades educativas identificadas, nos recursos financeiros e humanos disponíveis e nas orientações ministeriais, num quadro nem sempre coerente. No ano lectivo de 2005/2006, treze professores asseguraram os cursos do ensino recorrente, dois no 1.º e onze no 2.º ciclo, a que se juntavam dezasseis formadores externos⁵. Todos estes profissionais possuíam habilitação ou experiência profissional relevante para o trabalho que desenvolviam; os professores tinham habilitação própria para a docência e os formadores externos nas acções de educação extra-escolar eram profissionais no campo em que leccionavam. Todavia, estes recursos humanos parecem insuficientes para as reais necessidades educativas do concelho, pois o número de inscritos em cursos do ensino básico recorrente e de educação extra-escolar é muito superior àquele que participa nas acções realizadas. Ainda assim, ao longo dos últimos cinco anos, o número de profissionais tem vindo a diminuir, nomeadamente entre aqueles que possuem vínculo contratual com o Ministério da Educação. Neste contexto adverso, a autarquia continua a assegurar a maioria das bolsas dos formadores, de resto um aspecto determinante para se assegurar o elevado número de acções de educação extra-escolar promovidas por esta organização.

A *unidade* apresenta um número limitado de efectivos na gestão e no desenvolvimento das acções que promove, tarefas em que estão envolvidas a coordenadora concelhia e uma funcionária administrativa, a primeira dependente da Direcção Regional de Educação e a segunda da Câmara Municipal.

Situação diversa pôde ser encontrada nas outras duas organizações estudadas. Nos últimos cinco anos, o número de profissionais do *centro* tem vindo a aumentar, por efeito do aumento do número de residentes no concelho. Assim, na sua estrutura de coordenação, o *centro* possui um director e três outros dirigentes, um médico, uma enfermeira e um funcionário administrativo, assim como responsáveis pelos diversos programas, médicos ou enfermeiros. Trabalham ainda no *centro* cinquenta e quatro enfermeiros, dezanove médicos e vinte e oito funcionários, a maioria dos quais possui um vínculo contratual estável com a organização. Complementarmente à prestação de cuidados de saúde, são sobretudo os enfermeiros que se dedicam à formação, sejam acções de informação e sensibilização ou iniciativas de formação de técnicos na comunidade (de auxiliares dos lares de idosos, por exemplo).

Quanto à *associação*, o número de profissionais que nela trabalha, na maior parte mulheres, maioritariamente com idades entre os 25 e 35 anos, tem vindo a aumentar nos últimos cinco anos, aumento sobretudo expressivo entre os formadores, cujo número triplicou⁶. A *associação* possui uma estrutura de direcção composta por três dirigentes, não remunerados, e uma administradora, remunerada com vínculo estável em regime parcial. Vinte e três técnicos licenciados, a tempo inteiro, asseguram o trabalho desenvolvido, possuindo nove deles vínculo contratual estável e estando catorze com contrato de trabalho provisório. Para além destes, cinquenta formadores asseguram as acções de educação e formação, em regime de prestação de serviços, de acordo com as regras estabelecidas pelo Fundo Social Europeu, possuindo experiência relevante na área da formação na qual são responsáveis e, na maioria dos casos, habilitação de nível superior. A experiência profissional dos formadores, a sua ligação à *associação* e até as acções de formação frequentadas são critérios afirmados como relevantes na sua selecção:

Nós temos dado alguma prioridade àqueles formadores que só vivem da formação ou que não são colocados (são professores e não são colocados) ou porque optaram por essa profissão – ser formadores.

Quase todos dão exclusivamente formação, fazem da formação a sua vida profissional. E são pessoas que trabalham connosco desde que começámos a fazer educação e formação de adultos, já têm bastante experiência. Mantemos mais ou menos as mesmas equipas, até porque se investiu em formação. (Entrevista A)

Porém, e ao contrário das duas outras organizações estudadas, devido à natureza contratual da relação com muitas destas pessoas, em particular os formadores externos, a *associação* tem visto aumentar e diminuir os seus profissionais, dependendo dos recursos financeiros disponíveis. Embora seja afirmado que a *associação* tem como um dos seus mais significativos objectivos a educação e formação de adultos, ela não integra um quadro de formadores internos, com vínculo estável, possuindo no seu lugar um reduzido quadro de técnicos que asseguram a concepção, coordenação, acompanhamento e avaliação das iniciativas de educação e formação de adultos e de formação profissional levadas a cabo. Assim, ao contrário da *unidade* que é reconhecida socialmente como uma *escola* para adultos, a *associação* é percebida como um *serviço* que organiza acções de formação para públicos específicos, ainda que diversificados.

4

Lugares de educação de adultos: regularidades e singularidades no trabalho pedagógico

Tendo-se constituído em diferentes momentos históricos e, por isso, em articulação com políticas sociais públicas não necessariamente convergentes, estas organizações vão traduzindo nas suas intervenções educativas e formativas modos simultaneamente regulares e diferenciados de conceber e desenvolver as suas práticas, espelhando aquelas políticas ou reinterpretando-as.

A clarificação dos sentidos de tais regularidades e diferenças envolverá, agora, no movimento analítico que estamos a desenvolver, a consideração das caracte-

rísticas das iniciativas de educação e formação de adultos promovidas, de informação e sensibilização, de educação não formal e de educação formal, quanto i) à forma como essas acções surgiram e aos locais em que decorrem; ii) aos seus objectivos e conteúdos, iii) às formas de organização e de avaliação adoptadas; e iv) aos destinatários que envolvem e aos impactos individuais e sociais das acções em causa.

Iniciativas de informação e sensibilização:
a importância da sistematicidade e da experimentação

Cabem nesta categoria as acções preventivas e de sensibilização organizadas pelo *centro* sobre temas específicos de saúde, higiene e segurança, a partir de orientações do Ministério da Saúde, da rede social ou ainda de regras do Rendimento Social de Inserção; é o caso também das iniciativas promovidas pela *unidade*, de divulgação dos cursos do ensino recorrente e de educação extra-escolar; é o caso, ainda, das acções dinamizadas pela *associação* relativas às iniciativas promovidas, de educação e formação de adultos ou de formação profissional. Estas acções são concretizadas em circunstâncias diversas, podendo envolver a apresentação de motivos ou de razões que lhe subjazem e de conteúdos informacionais específicos, a demonstração de procedimentos com o objectivo de mostrar como executar determinada tarefa em circunstâncias determinadas, mas também trabalho de análise e interpretação, no caso das acções que envolvem debate e discussão de temas relevantes. Iniciativas deste tipo instituem destinatários muito diferenciados, sendo os seus impactos individuais e sociais difíceis de avaliar. Podem decorrer em espaços muitos diversos, ocorrendo em locais mais ou menos dirigidos a actividades de carácter educativo, envolver um número mais ou menos elevado de pessoas e apresentar uma estrutura mais ou menos flexível.

Se é verdade que muitas destas acções se caracterizam por um baixo grau de estruturação, certas iniciativas de informação e sensibilização evidenciam alguma preocupação na sua articulação com eventos levados a efeito pelas mesmas ou por outras organizações. Assim, pôde verificar-se que o *centro* aproveitou as comemorações do Dia Mundial da Saúde para, no âmbito do

projecto “Mexa-se pela sua saúde”, desenvolvido em 2005, realizar diversas actividades de animação de rua, visitas a escolas, sessões públicas destinadas a pais e a crianças, orientadas para a difusão, entre públicos necessariamente heterogéneos, de informações sobre práticas saudáveis que são facilmente reconhecíveis pelas populações locais, nomeadamente pelos adultos:

Nós aqui temos os problemas dos diabéticos e da obesidade que é um dos factores que está a comprometer muitos aspectos da saúde – questões reumáticas, por exemplo – e achamos que a nossa população tem um ritmo (...) não se vê as pessoas a andar (...). Aliás, elas acham que o exercício físico está atribuído ao trabalho. Trabalho e não preciso de fazer mais nada. E como trabalho na agricultura, neste trabalho há um grande desgaste. Só que depois não conseguem conjugar. E a população é francamente obesa. (Entrevista C)

Também no desenvolvimento do Programa PROGRIFE, o *centro* procurou articular a disseminação de informação sobre comportamentos saudáveis com a prestação de cuidados de saúde no domicílio, mobilizando para o efeito uma unidade móvel utilizada exclusivamente para as zonas da serra, em locais pouco acessíveis devido à distância, às dificuldades de acesso e transportes, etc. A possibilidade de reiterar a mesma mensagem parece favorecer a aprendizagem e, ao longo do tempo, permitir mudanças de comportamentos que, não sendo imediatamente identificáveis pelas autoridades locais de saúde, traduzem-se a médio prazo numa menor afluência, ao *centro*, de adultos com determinadas patologias:

Foi um trabalho sistematizado. Fizemos pelo menos quatro intervenções na comunidade: uma animação de rua e visitas a escolas; fizemos uma sessão pública para pais e crianças, outra só com crianças. Como houve uma sistematização ao longo do ano, verificaram-se resultados. A maior parte das intervenções é naquele dia – são mais pontuais. O que nos levou a pensar que devíamos fazer menos, mas mais sistematizadas do que pontuais. (Entrevista C)

Uma característica comum a todas estas acções é o seu carácter tendencialmente pouco articulado, motivadas que são pela resposta a problemas concretos e imediatos. Embora em muitas circunstâncias levadas a efeito em colaboração

com outras organizações locais, estas iniciativas acabam por evidenciar diferentes agendas, o que frequentemente permite a existência de objectivos de acção nem sempre congruentes e consensuais. Devido a estes factos e também porque se dirigem a um número elevado, mas indeterminado, de pessoas, as numerosas iniciativas de informação e sensibilização que identificámos não correspondem ao desenvolvimento de uma estratégia integrada e articulada. Prevaecem sobretudo as iniciativas de carácter pontual, muitas vezes de natureza experimental, levadas a cabo por equipas ou pessoas que, no momento, se comprometem com o seu desenvolvimento. Este carácter experimental das acções não pode deixar de aqui ser valorizado. A possibilidade de reagir face a problemas sentidos quer pelas populações, quer pelos profissionais de saúde, de conceber respostas, de reflectir sobre os resultados e de voltar a agir permite o desenho de modalidades educativas mais adequadas e de maior impacto nas mudança de comportamento e atitudes dos adultos:

É uma apreciação do ponto de vista de cada um dos elementos que constitui a equipa de trabalho e se o factor que está a comprometer a qualidade de vida daquela pessoa for a componente da saúde, encaminhamos essa pessoas para a saúde; se for da educação, terá que recorrer a esse sector; se for o emprego... É assim. É um trabalhar com muitas fragilidades, com muitas limitações. (...) acho que só conseguiremos alguma coisa se estes diferentes serviços estiverem em articulação. É assim. Não o que acontece, que agora vai para a saúde; depois acaba a saúde e vai para a educação; depois... Quando damos por ela, passaram 10 anos... Acho que tinha que ser em simultâneo e parece-me que se pode articular. (Entrevista C)

Para além destas acções, outras foram sendo promovidas pelo centro, baseadas em formas de organização mais complexas. Entre estas, destacamos aquelas delineadas no contexto da rede social e com o apoio de diferentes projectos, nomeadamente o Programa Saúde XXI, que procuram preparar o trabalho a ser posteriormente desenvolvido por outras agências, em particular a segurança social, o centro de emprego, a escola e/ou o centro de formação profissional. Trata-se de iniciativas dirigidas a grupos específicos, socialmente excluídos ou em risco de exclusão social, entre os quais mulheres, indivíduos toxicodependentes e famílias alargadas, carenciadas e desestruturadas, grupos afectados

por doenças específicas, como a diabetes e a obesidade, em todos os casos dependentes de outros indivíduos ou de instituições diversas. É neste contexto que são levadas a cabo acções de formação em gestão doméstica ou iniciativas versando sobre conteúdos e problemas do quotidiano, tendo como principais objectivos a identificação dos factores comprometedores da qualidade de vida das pessoas e da sua produtividade enquanto trabalhadores e dos modos de os ultrapassar, pela promoção de cuidados de saúde:

É essencialmente o vincular os comportamentos de saúde. (...) Por exemplo, uma boa sopa não precisa de ser dispendiosa. Digo isso às mães que não têm muitos recursos; isto garante-lhes uma boa alimentação se tiver os nutrientes mais importantes e necessários. (...) O que considero que será o principal obstáculo a esta nossa finalidade é efectivamente as pessoas não perceberem que a saúde é o resultado dos seus próprios comportamentos. (...) As pessoas dizem-me: «A minha mãe morreu cedo.» E eu digo: «Mas porque é que a senhora não faz por prolongar a sua vida? Pode alterar esse padrão, porque os hábitos dos pais reproduzem-se.» (...) É a reprodução dos modelos familiares. O peso da família é mais forte do que o dos profissionais da saúde. E a dificuldade é perceber. Por exemplo, eu estou a pensar nos hipertensos e nos diabéticos, porque são as doenças que matam mais. Preocupam todas as pessoas. (...) mas o que leva um doente a não mudar o seu comportamento, quando ele sabe que isso vai ter determinadas consequências graves para ele próprio? (Entrevista C)

Para a realização deste tipo de acções, a longa experiência acumulada pelas organizações é determinante; por exemplo, no caso do *centro*, o desenvolvimento do programa de Rendimento Social de Inserção, realizado num concelho piloto por causa de algumas características determinantes como a ruralidade, a precariedade e a interioridade, representou uma mais valia significativa. Por outro lado, a continuidade das acções de informação e sensibilização, de que é exemplo um programa de rádio semanal que é transmitido já há alguns anos, permite a acumulação de saberes que possibilitam intervenções mais coerentes, reflectidas e de maior impacto:

(...) depois temos uma intervenção que dizemos é de base populacional, porque nós não sabemos quem é que está a ouvir a nossa comunicação,

a quem é dirigida. Temos um programa de rádio, às terças-feiras, que, de uma forma calendarizada, procura abordar diferentes temas – um percurso pelas áreas todas. Por exemplo, tendo em conta as comemorações dos dias mundiais de saúde, já sabemos de que forma é que elas vão ser distribuídas ao longo do ano e antecipadamente já sabemos; nesta fase, temos de falar nisto e naquilo. Por exemplo, agora nas questões da onda de calor, nós fomos à rádio alertar a população para os cuidados a ter. (...) Quanto à rádio, nós preparamos a informação de forma diferente. Lá está, nós conhecemos o público e temos que ter uma linguagem própria. A informação é diferente. (Entrevista C)

Iniciativas de educação não formal:

a relevância de privilegiar destinatários específicos

No caso das acções de formação de curta duração promovidas pelo *centro*, é patente a preocupação em enquadrar as acções do ponto de vista teórico. Ao contrário das iniciativas destinadas à comunidade, estas acções são orientadas para destinatários específicos, de acordo com o momento do ciclo de vida no qual se encontram, com a vulnerabilidade dos grupos de doentes, com os factores e as necessidades específicas que os caracterizam, relacionadas estas com as diversas patologias de que são portadores. Em situações de apoio a familiares de doentes em casos de internamento prolongado, para além das conversas levadas a efeito em sala, salas de tratamentos e de trabalho, são organizadas sessões de formação nas quais se dão a conhecer os cuidados de higiene e de conforto a ter com aquelas pessoas; nestes momentos, a demonstração de procedimentos e a reflexão sobre as práticas são muito relevantes, não só na formação de formadores como na formação dos adultos que participam nas iniciativas organizadas:

[Na formação dos profissionais] Os modelos de formação que nós utilizamos aqui são modelos de formação que não se restringem só à sala de aula. Nós reunimo-nos aqui e discutimos alguns aspectos; se temos algum enquadramento teórico ou suporte teórico para sustentar a formação, e aqui discutimos. Depois vamos para o nosso dia-a-dia,

o contexto de trabalho, e depois voltamos, uma/duas semanas depois para analisar as dificuldades em relação àquilo que se preconiza e aquilo que se faz e como se pode fazer melhor. (...) Com a comunidade, por exemplo, na área dos idosos, nós temos dois modelos, um em sala, onde passamos a informação e conversamos com as pessoas sobre os cuidados de saúde com os idosos. Porque as pessoas idosas têm estas necessidades e porque nos preocupamos com isso e depois, normalmente, vêm 2/3 semanas para o nosso internamento, onde nós procuramos passar a mensagem das necessidades dos cuidados de higiene, cuidados de conforto... (Entrevista C)

Também nestas acções, a avaliação do grau de consecução dos objectivos pretendidos, bem como dos impactos individuais e sociais, revela-se uma tarefa difícil, dado que se procura envolver destinatários muito diversificados e residentes em locais por vezes distantes das organizações em estudo. Talvez por isso, na perspectiva dos promotores das acções, a avaliação, sobretudo a quantitativa, é uma tarefa entendida como menos relevante, sendo sobretudo enfatizada a qualidade da informação transmitida pelos profissionais e a mudança de comportamentos e atitudes das populações.

Para além destas acções, outras havia ainda de média duração para públicos específicos. Tratava-se, sobretudo, de iniciativas realizadas em locais diversificados, pontuais, com objectivos e públicos delimitados, combinando em muitas situações modos de educação e formação distintos. Neste quadro, merecem destaque os cursos para ajudantes familiares e para famílias de acolhimento desenvolvidos pelo *centro*, as iniciativas da educação extra-escolar, cursos socioeducativos e socioprofissionais promovidas pela *unidade*, e as acções de formação profissional de curta duração, nas áreas da costura, acção educativa, geriatria, apoio familiar e à comunidade, e instalação e operação de sistemas informáticos, organizadas pelas *associação*. Estas acções surgem de um conjunto de problemas identificados pelas próprias agências ou por outras organizações, através de diagnósticos de necessidades, num trabalho que é frequentemente realizado em parceria com outras entidades, nomeadamente no quadro da rede social, e com o apoio de programas de financiamento nacionais ou da União Europeia. Com elas procura-se articular objectivos de natureza mais geral, no plano do desenvolvimento pessoal e social, por exemplo, com outros mais

específicos, frequentemente de formação profissional ou profissionalizante. Se nas acções de informação o formato das iniciativas é variável, experimental e frequentemente dependente do esforço de voluntários ou profissionais mais ou menos preparados para efeito, nestes casos trata-se muitas vezes de cursos ou acções de formação organizadas num formato tradicional em sala de aula, recorrendo a exposições, demonstrações, exercícios e tarefas desenvolvidas individualmente ou em grupo. Nestes casos, os impactos individuais e sociais são frequentemente avaliados, sendo valorizados aqueles que revelam mudanças nos modos de vida dos formandos, em particular quando estas alterações envolvem o emprego (encontrar ou mudar de emprego, por exemplo).

No conjunto de acções que estamos a descrever, aqui organizadas em função de um critério de progressiva formalização, encontramos os cursos de educação extra-escolar promovidos pela *unidade*, acções de educação não formal desenvolvidas em espaços e tempos diversos, distintas, em consequência, das acções de cariz escolar pela natureza dos seus objectivos e conteúdos, não visando a certificação escolar. Estas iniciativas abarcam temas tão diversificados quanto a animação sociocultural, o auxílio na acção educativa a crianças, nomeadamente aquelas que apresentam deficiências, e a jovens, destinando-se a indivíduos com baixa qualificação escolar e profissional⁷.

As áreas temáticas dos nossos cursos têm a ver com o acordo, a procura e a necessidade dos candidatos. (...) Não temos curso de pintura; mas aparece aqui alguém a dizer: «Gostava de ter um curso de pintura». Deixa uma inscrição e se aparecer um grupo de 15 a 20 pessoas, eu tento falar com alguém que eu conheça que seja especialista nessa área (...) e tento depois no ano seguinte lançar um curso com essas pessoas. É preciso ter um mínimo de formandos, um formador e verba disponível – se a câmara apoia a bolsa. (Entrevista B)

Havia muitas auxiliares de acção educativa que tinham um curso e que perguntavam: «Não há formação para nós?» Comecei também a ver que havia muitas auxiliares que eram postas a tomar conta de crianças com necessidades educativas especiais sem terem a mínima noção do que é isso. O que é que eu fiz? Organizei um curso que eu achava importante, um complemento do curso de base de auxiliares – Curso de

Apoio Específico a Crianças – que é um curso que ajuda as auxiliares de acção educativa a aprender a lidar com situações de crianças com necessidades educativas especiais. Nada de conhecimentos científicos muito aprofundados, nem de fundamentação; apenas saberes sobre cuidados básicos, o acompanhamento. Para responder a questões como as seguintes: como hei-de lidar com uma criança com necessidades educativas especiais? o que fazer? que brincadeiras desenvolver? o que procurar? (Entrevista B)

Apesar da redução do número de professores destacados para o efeito pelo Ministério da Educação e do menor número de bolsas atribuídas para os formadores das iniciativas de educação extra-escolar, regista-se um aumento de adultos interessados em frequentar as iniciativas propostas, situação certamente relacionada com os seus impactos pessoais e sociais. Os efeitos mais valorizados pelos formandos são as relações interpessoais estabelecidas ao longo dos cursos que, em alguns casos, se mantêm para além das acções, e o aumento da capacidade de intervenção em esferas tão diversas como a família, o grupo de amigos e colegas e a comunidade local, o que é frequentemente valorizado pelos formadores e pela coordenadora concelhia.

Iniciativas deste teor têm como principais vectores o combate ao analfabetismo literal e funcional, a promoção da igualdade de oportunidades educativas e profissionais daqueles que não frequentam o sistema regular de ensino através da educação de base de adultos, o desenvolvimento de atitudes de solidariedade social e de participação nas comunidades e a ocupação criativa dos tempos livres com actividades de natureza cultural. Para além destes, outros objectivos podem emergir, por iniciativa dos adultos que procuram a *unidade* e que manifestam vontade de frequentar acções de formação profissional, expressão do *espírito do tempo* que favorece a ênfase no papel da educação de adultos na resolução dos problemas do desemprego. Neste contexto, emergem objectivos como reconversão e o aperfeiçoamento profissionais, como forma de preparar para o emprego, ou o desenvolvimento de aptidões tecnológicas e do saber técnico que favoreçam a adaptação às mudanças que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Este *hibridismo* nos objectivos das acções, que ora destacam a promoção da democracia, da participação cívica, etc., ora valorizam a ligação entre educação

e trabalho, encontra correspondência nos métodos pedagógicos seleccionados. Assim, na busca de metodologias congruentes, os formadores privilegiam a exposição de conteúdos, a demonstração, a execução de trabalhos práticos e as visitas de estudo, estando em muitas circunstâncias esta escolha dependente dos conteúdos, dos formandos, da sua motivação e dos seus ritmos de aprendizagem, como foi possível verificar em sessões por nós observadas.

(...) é formação em sala de aula e, no entanto, não é por isso que deve ser mais ou menos valorizado, dependendo daquilo que se faz na sala de aula. Acho que se valoriza muito os ritmos individuais; acho que se desenvolve muito a parte pessoal, o contacto com as pessoas, os ritmos de aprendizagem. (Entrevista B)

(...) depende muito da dinâmica dos formadores, não é? Há cursos em que se fazem muitas visitas de estudo, têm uma forma de trabalhar aberta, mas é numa sala de aula. Há cursos que depois têm estágios, por exemplo, no caso do Curso de Apoio a Idosos. A formadora faz parte de uma associação de trabalhadores, depois promove nessa associação onde é dirigente que deixem as formandas que não trabalham em apoio a idosos para aí fazerem o seu estágio. (Entrevista B)

Iniciativas de educação tendencialmente formal:
a importância de certificar e qualificar

Algumas das acções desenvolvidas pela *unidade* e pela *associação* apresentavam graus de formalização elevados. É o caso dos cursos do 1.º e 2.º ciclos do ensino recorrente e dos cursos de educação e formação de adultos, iniciativas que agora nos propomos considerar e que representam as acções com maior significado que estas duas organizações promovem, quer pelo número de pessoas nelas envolvidas (alunos, formandos, professores, educadores e coordenadores), quer pelas relações que envolvem com as políticas de educação de adultos.

Os cursos de ensino recorrente (1.º e 2.º ciclos) encontram-se enquadrados pela Lei de Bases do Sistema Educativo; os contornos que assumem no caso

estudado são efeito do desenvolvimento de políticas sociais de inclusão, em particular no contexto do Rendimento Social de Inserção. Os cursos surgem como resposta aos problemas educativos identificados a nível nacional e a nível local, através de diagnósticos de necessidades. Os objectivos que lhes são associados relevam a diminuição das taxas de analfabetismo, o aumento dos níveis de escolarização, a promoção da inserção profissional de jovens e adultos em risco e o combate ao abandono escolar. A estes objectivos juntam-se outros de carácter mais geral como, por exemplo, facilitar o acesso a equipamentos sociais disponíveis, gerir e reorganizar os mesmos, tendo em vista a equidade social, promover a formação escolar e profissional e o acesso ao emprego, corrigir assimetrias educativas e sociais e favorecer o desenvolvimento local.

Os destinatários das acções incluem adultos que não tenham cumprido o primeiro e segundo ciclos do ensino básico; no momento em que realizámos o nosso estudo, havia 140 alunos a frequentar estes cursos.

Os cursos do ensino recorrente seguem as orientações estabelecidas pela legislação em vigor e pautam-se por programas cujos conteúdos são oficialmente definidos; para além das que se encontram plasmadas nos manuais escolares e outros materiais didácticos existentes no mercado, muitas vezes mais adequados a crianças e jovens, os professores concebem estratégias de intervenção orientadas para a motivação dos alunos adultos e para as suas necessidades educativas.

Estas acções desenvolvem-se em sala de aula, em espaços escolares cedidos por autarquias ou outras organizações, recorrendo-se com frequência a métodos pedagógicos como a exposição e o desenvolvimento de tarefas e exercícios; contudo, foi-nos referido pela coordenadora concelhia o esforço de alguns professores para respeitar o ritmo individual dos alunos e manter relações interpessoais menos assimétricas. Foi reportado que métodos pedagógicos mais activos, como o trabalho de grupo, são também utilizados, em particular em momentos nos quais se procura motivar os alunos adultos. Neste âmbito, o trabalho dos professores é visto como fundamental, inclusivamente aquele que extravasa os conteúdos "programáticos":

Os alunos recorrem muito ao professor para resolver os problemas pessoais ou para ajudar. (...) Eu vou ao banco, à EDP; às vezes lá me

encontrava com os alunos para ajudar; e com os professores actuais é o mesmo. (...) Porque as pessoas recorrem muito a nós. Se sentem que existe proximidade dos formadores e de quem organiza isto, nós somos vistos com um refúgio; é como se fôssemos uma segunda família. (...) Por isso é que para cativar as pessoas é preciso, para além de todo o material disponível, as pessoas terem uma certa sensibilidade e cativar os alunos. (Entrevista B)

Nestes cursos, a avaliação incide sobre os alunos e sobre os seus desempenhos na leitura, na escrita, no cálculo, bem como na discussão e compreensão de temas contemporâneos relevantes, cabendo ao professor a produção dos exercícios e dos testes a serem efectuados. Talvez seja este o momento onde é mais evidente o confronto entre mundos culturais diferenciados e, em muitas circunstâncias, opostos. De um lado, as subculturas dos alunos, marcadas pelos *grupos sociais de pertença*, as suas experiências e os seus anseios relativamente à vida e à escola. De outro lado, a cultura escolar, baseada no conhecimento instituído, formal e legítimo, personificado pelos professores; é neste contexto que se confrontam visões do mundo e, sobretudo, da escola, as que valorizam a experiência dos alunos e a reflexão sobre os seus quotidianos e as que valorizam práticas de ensino transmissivo e a aquisição de saberes descontextualizados. Entre estas duas visões, curiosamente, os alunos apostam em muitas circunstâncias na segunda; na verdade, neste confronto, a socialização escolar anterior pode ser determinante; a proximidade com uma determinada *representação de escola* interiorizada por cada sujeito na sua vivência escolar pode fundar a motivação para continuar a estudar:

Apesar de ser o modelo escolar, de ter muitos defeitos e tudo mais, penso que por vezes os adultos se identificam mais com este modelo. Embora possa não ser o mais adequado ao desenvolvimento das competências que se pretende, adequado à empregabilidade e a essas situações, é uma forma à qual as pessoas estão ligadas desde a sua infância, também por causa dos filhos ou de outros familiares (...). E se um professor vai para a aula e não leva trabalho efectivo de ler e escrever, os formandos começam a massacrar o professor: «Então nós viemos para aqui para conversar?». E se calhar aquela conversa tem um objectivo; mas eles querem trabalhar e escrever, querem trabalhar as competências da

matemática (...). E sentem-se bem, sendo uma aprendizagem muito relacionada com aquilo que esperam (...). E depois é um trabalho muito individualizado; um professor está agora com este aluno, agora está aquele com dúvidas (...). Apesar do modelo ser escolar, ter estas dificuldades todas e estes defeitos, é um trabalho no qual nós valorizamos a individualidade de cada pessoa e os seus ritmos de aprendizagem (...).
(Entrevista B)

Também a *associação* desenvolve acções com um elevado grau de estruturação, nomeadamente os cursos de educação e formação de adultos (EFA). Os cursos EFA são acções surgidas no âmbito dos quadros comunitários de apoio da União Europeia, designadamente o Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social, combinando duas importantes vertentes: a educação, nomeadamente até ao nono ano de escolaridade, e a qualificação profissional. Os principais objectivos destas iniciativas são, em consequência, elevar o nível de qualificação escolar e profissional da população e responder às necessidades do mercado de trabalho. As necessidades de educação e formação são identificadas a partir de um diagnóstico de necessidades efectuado pela própria *associação* e/ou por outras instituições.

(...) através do diagnóstico de necessidades revemos anualmente e actualizamos o nosso plano de acção local, que é um documento de caracterização do território, em termos educacionais, populacionais, económicos. Fazemos uma caracterização do território; permite-nos ter um retrato actualizado. (...) Actualmente é a Universidade Y, através do Departamento de Sociologia, que nos está a fazer o diagnóstico de necessidades para o próximo ano. (Entrevista A)

Do ponto de vista pedagógico, estes cursos procuram combinar a formação em sala de aula com formação em contexto de trabalho, através da realização de um estágio. Estes cursos iniciam-se por um balanço de competências que fornece dados relevantes para o trabalho pedagógico a desenvolver posteriormente, baseado nas experiências e nos conhecimentos adquiridos pelos formandos. A abordagem dos diferentes conteúdos é estruturada através do que se designa por *temas de vida*, de modo a motivar e estimular o interesse dos formandos, traduzindo-se num modelo de formação considerado inovador,

centrado nos adultos, nas suas histórias de vida e nas suas necessidades. Este trabalho assenta sobretudo em métodos activos, através dos quais se apela à participação dos formandos, sendo privilegiados os trabalhos de grupo, as visitas de estudo, a simulação e a prática simulada, o *role playing*, entre outros:

Eu atribuo esse interesse ao modelo de formação, porque esse modelo é baseado na experiência de vida deles, das pessoas, muito centrado nelas. A pessoa é o centro, já não é o professor ou a matéria (...); no centro está a pessoa e as suas experiências de vida. É uma formação muito prática e que apela muito à participação do formando, quer na definição dos objectivos, quer dos conteúdos. (Entrevista A)

Temos formação em sala, tanto teórica como prática simulada, e depois temos a formação em contexto real de trabalho (...). Em sala, os formandos não estão sempre fechados na sala (...); procura-se que tenham algum contacto com o mundo real, através de visitas de estudo a empresas (...) ou a centros sociais. (...) este ano experimentámos um novo método que até correu bastante bem (...) que era algumas aulas práticas simuladas em infantários (...) para aos poucos se irem habituando e para terem noção daquilo que os espera. (Entrevista A)

Os cursos promovidos pela associação são sobretudo dirigidos à formação de trabalhadores de sectores técnicos especializados como electricidade, instalação e operação de sistemas informáticos, técnicas comerciais, jardinagem, carpintaria e costura, entre outros, e do sector da acção social, como o apoio à família e à comunidade, geriatria e acção educativa. São em particular mulheres, entre os 30 e os 50 anos, que os frequentam, embora maioritariamente homens integrem os cursos de electricidade e carpintaria. Devido à crise experimentada por diferentes sectores económicos dominantes na região do Vale do Ave, no Norte de Portugal, em que a *associação* se insere, zona na qual a sua intervenção tem maior impacto, o número de interessados na frequência destes cursos, em particular desempregados, tem aumentado nos últimos cinco anos, provocando um excesso de procura a que o número de vagas disponíveis não tem sido capaz de responder. Neste contexto, a selecção dos formandos assume contornos particularmente sensíveis, facto que conduziu a que a *associação* tenha recentemente contratado profissionais qualificados, nomeadamente psicólogos,

para coordenar esse processo, promovendo a adopção de critérios de escolha complementares aos definidos pelas agências financiadoras.

Os responsáveis da *associação* consideram que o grau de consecução dos objectivos ligados à concepção e ao desenvolvimento dos cursos é amplamente satisfatório, devido aos impactos individuais e sociais que lhes é possível associar, nomeadamente pelas possibilidades de acesso ou de progresso no emprego que ofereciam. Neste sentido, foi reportada a existência de uma percentagem significativa de formandos que, tendo iniciado os cursos enquanto desempregados, tinha obtido trabalho após a conclusão dos mesmos (esta taxa rondava os 75%). Este facto era explicado sobretudo pelo cumprimento da escolaridade obrigatória, não implicando necessariamente actividade profissional na área da formação. Este resultado, do ponto de vista dos responsáveis da *associação*, não era dissociável das características do trabalho nela desenvolvido, materializado num acompanhamento muito próximo dos formandos, através do apoio prestado pelos seus profissionais; por exemplo, no momento em que se tornava visível algum desinteresse por parte dos formandos relativamente aos projectos de formação em que se encontravam envolvidos, estes profissionais procuravam conhecer as razões de tal desinteresse, podendo alguns dos formandos ser encaminhados para outras propostas educativas e formativas:

Aqui também são grupos pequenos, são 15 pessoas, e quando vemos que um formando está em risco de não conseguir concluir o seu percurso, damos-lhe mais atenção. Procura-se que ele tome outras atitudes, o que nem sempre conseguimos. Às vezes, desiste um ou dois. Há também aqueles formandos que não conseguem ser validados a todas as competências. Nós, nesses casos, o que fazemos é encaminhar para o RVCC para formações complementares, para depois passarem novamente pelo processo de RVC. (Entrevista A)

Um outro facto explicativo sugerido para o sucesso destes cursos prende-se com as funções atribuídas à avaliação. Nestes cursos, a avaliação incide sobre o processo de formação, sobre o desempenho dos formadores, formandos e mediadores e sobre a própria organização; conjugadas com a auto-avaliação dos formandos, estas práticas, induzindo uma forte regulação (auto e hetero) sobre os projectos, são vistas como potenciadoras da sua adequação e da sua qualidade⁸.

A avaliação tem vários objectivos. Temos de avaliar a formação em si, a forma como decorre, os equipamentos disponibilizados, a forma como foi organizada. Temos como objectivo avaliar o desempenho dos formadores, para nós termos um feed-back do que se passa na formação e também ter algum feed-back do nosso próprio desempenho, em termos organizativos. Por outro lado, os formandos também são alvo de avaliação, quer pelos formadores, quer eles próprios fazem uma auto-avaliação. Tudo isto nos permite ir introduzindo melhorias nos nossos procedimentos enquanto entidade formadora e enquanto promotores de formação. (Entrevista A)

5 Para uma síntese interpretativa

Os casos abordados evidenciam a existência, no campo da educação de adultos, de uma acentuada diversidade de agências, estruturas, programas, medidas, dispositivos e apoios que no-lo devolvem como campo acentuadamente multifacetado. Como antes foi dito, preocupação subjacente a este texto foi a de se contribuir para a reconstrução de uma realidade dispersa, para o reconhecimento dos actores e da sua legitimidade, para a reconstrução do objecto (cf. Canário, 1999; Bélanger & Federighi, 2000), procurando-se, em suma, visibilizar um campo e a multiplicidade de iniciativas que o compõem. Neste sentido, os casos estudados revelam que há aspectos significativos para além do que é imediatamente reconhecível, mesmo quando consideramos apenas a parte da realidade que escolhemos estudar.

A diversidade de acções evidencia uma valorização crescente dos contributos da educação de adultos (ainda que, como temos vindo a dizer, ela possa não ser reconhecida como tal), não apenas como estratégia de formação, muitas vezes retoricamente investida enquanto caminho para debelar a crise do trabalho, mas também como estratégia de promoção social e cívica, de reforço da

democracia, da justiça social, da participação e da cidadania activa. A educação de adultos assume, como anotámos, um papel importante na cena educativa de diversos países. Num certo sentido, pode até dizer-se que existe hoje, no plano discursivo, uma sua hipervalorização, sendo embora claro que a este movimento corresponde um outro que é o da sua reconfiguração decorrente de uma vinculação imediata e tendencialmente exclusiva à “empregabilidade” e às “necessidades” do mercado de trabalho.

Neste contexto, parecem de resto abandonadas ou relegadas para um segundo plano outras abordagens mais tradicionais da educação de adultos. No entanto, talvez esta tendência, visível a nível europeu e internacional (cf. Melo, Lima & Almeida, 2002; Bélanger & Federighi, 2000 e Foley, 2004, entre outros), esconda diferentes interpretações do trabalho em educação de adultos, dilua variações entre projectos que, porque distintos nas suas finalidades, nos seus públicos, nos seus objectos e métodos, correspondem, de facto, a diferentes agendas educativas. Os casos estudados revelam estas tensões e contradições constituindo, também por isso, um objecto relevante para ensaiar um olhar analítico.

Considerada, agora retrospectivamente, a abordagem adoptada, dela resulta um conjunto de linhas organizadoras que gostaríamos de sinteticamente precisar apesar de, como foi sendo reiteradamente afirmado, o carácter heterogéneo desse objecto, traduzido numa realidade que se apresenta frequentemente como difusa, suscitar desafiadoramente a questão da sua construção. Não sem antes revisitarmos duas orientações “programáticas” principais que adoptámos.

Reconstruir o objecto de análise é a primeira dessas orientações. Com ela pretendemos assinalar a diversidade de iniciativas de educação de adultos que estão em curso, o carácter heterogéneo das realidades que podem ser encontradas e a relevância de um olhar “englobante”. Os casos analisados apresentam, como tivemos ocasião de verificar, semelhanças e diferenças a diversos níveis. As regularidades e singularidades evidenciadas, nas estruturas das organizações, nos seus modos de intervenção, nas suas potencialidades e limitações, confrontam o analista com dificuldades de construção de um objecto coerente, dificuldades que, aliás, não se pretende terem sido aqui ultrapassadas, devendo, a nosso ver, ser aquele objectivo perseguido, de modo a favorecer a

legitimidade epistemológica da qual o campo parece carecer. Uma tal reconstrução terá que passar pelo desenvolvimento de muitos outros trabalhos, que contenham olhares múltiplos e enfatizem dimensões diversas, permitindo desse modo a visibilização de práticas que em muitas circunstâncias não são socialmente reconhecidas como iniciativas de educação de adultos.

Objectivar e subjectivar o debate constituiu a nossa segunda linha programática. A reconstrução do campo, através da objectivação do debate, permite a identificação de práticas diversas, mas igualmente relevantes no campo da educação de adultos. Embora o campo de práticas em análise não se esgote nos casos aqui descritos, da *associação*, maioritariamente através dos Cursos de Educação e Formação, da *unidade*, por via dos Cursos de Ensino Básico Recorrente e de Educação Extra-Escolar, do *centro*, através de acções de informação e sensibilização de educação para a saúde, eles são de alguma forma paradigmáticos. Objectivado, ainda que parcialmente, o campo, procurou-se, subsequentemente, subjectivar a discussão, através da reflexão sobre as práticas, tendo como referência um quadro de valores em que a promoção da democracia, da justiça, da participação e da cidadania ganham expressão maior, justificada adicionalmente pelo papel que as próprias organizações se atribuem ou que a elas é cometido.

É verdade que, em algumas das agências locais orientadas para a promoção da educação de adultos, os processos de participação social estão a sofrer profundas alterações, por vezes pondo em causa o potencial educativo, e não apenas formativo, que tradicionalmente lhes era reconhecido. No caso da *associação*, a sua natureza, os seus objectivos e modo de funcionamento envolvem possibilidades, mas também produzem constrangimentos; apesar de esta organização ter demonstrado alguma plasticidade e capacidade de adaptação aos novos desafios gerados pelas políticas públicas de educação e pelas regras de controlo da sua acção inerentes a muitos programas de financiamento, na verdade, ela mudou sensivelmente ao longo do tempo, enquadrando-se agora num novo tipo de associações muito dinâmicas na procura de recursos financeiros, mas mais dependentes do Estado. Suportadas pela experiência acumulada no âmbito dos diversos Quadros Comunitários de Apoio, um *capital de candidaturas* (cf. Rothes, 2005) garante-lhes a sua existência, mas força-as a uma reinvenção das suas finalidades e formas de intervenção, mais consen-

tâneas com a importância de sobreviver num contexto no qual competem com outras associações do que com o desenvolvimento de acções de educação de adultos que promovam a democracia, a justiça social e a participação. No caso da *unidade*, a incerteza dos tempos que actualmente vivemos, marcados por problemas económicos e sociais graves, como o desemprego e as desigualdades sociais, assim como pelas dúvidas relativas à continuidade do ensino básico recorrente para os próximos anos, vai gerando um quadro de incertezas que tornam problemática a assunção de um projecto de educação de adultos, ainda que sejam visíveis alguns esforços interessantes no sentido da reinvenção da educação extra-escolar, buscando-se outros modelos que não os de matriz transmissiva. Apesar disso, em muitas situações, o que vai perpassando é, ainda, a atribuição de um estatuto de menoridade ao trabalho desenvolvido na *escola da noite* (cf. Sancho, 1993).

Com muita frequência, nestes processos, os adultos são frequentemente guiados por percursos previamente definidos, tendo por base diagnósticos de necessidades efectuados por referência a critérios que muitas vezes lhes são estranhos, com a obrigação explícita ou implícita de frequentar ofertas educativas que nem sempre permitem encontrar respostas para os seus problemas quotidianos e para as suas situações individuais. Este é o caso das acções de natureza mais formal levadas a cabo quer pela *unidade*, no caso do ensino básico recorrente, quer pela *associação*, através dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Estas acções, pensadas a partir de uma concepção de educação de adultos frequentemente baseada no *défice*, de tipo *ortopédica* (cf. Correia, 1997), estão orientadas para dar resposta a necessidades e a problemas que muitas vezes não são reconhecidos enquanto tal pelos adultos. Em qualquer caso, em dimensões eventualmente não intencionadas, por exemplo no plano relacional ou ocupacional, aqui poderão ser gerados efeitos relevantes para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Curiosamente, no caso do *centro*, as iniciativas, motivadas por problemas mais primaciais da vida das pessoas, pese embora o facto de serem sobretudo de informação e sensibilização, de possuírem uma natureza pedagógica pouco consistente e de revelarem um grau de estruturação menor e de carácter mais experimental, parecem apresentar um maior potencial de transformação dos comportamentos e atitudes dos adultos.

Revistas algumas assunções fundamentais, trata-se, agora, de relevar algumas das linhas de leitura dos dados que se foram impondo ao olhar dos analistas.

Conceder centralidade a certas dimensões da educação de adultos é um enunciado que nos parece adequado para dar conta da crescente valorização que, na actualidade, algumas dimensões e modos de trabalho da educação de adultos parecem merecer. Aqui ganha relevo a ênfase atribuída à *aprendizagem ao longo da vida*, lema de políticas que têm em vista a construção de uma “sociedade da informação e do conhecimento” e de uma economia europeia mais competitiva a nível global, valorizando os indivíduos e as suas “competências”, bem como, neste contexto, a promoção da formação e da formação profissional. Neste quadro, os Cursos de Educação e Formação da *associação* são um bom exemplo do impacto que as realizações financiadas por programas da União Europeia, nomeadamente o Programa Operacional para o Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), têm no panorama da educação de adultos em Portugal.

As políticas de *aprendizagem ao longo da vida* surgem ainda associadas a uma maior centralidade concedida às organizações não-governamentais e outras com fins lucrativos que têm hoje a seu cargo o desenvolvimento da maior parte daqueles cursos, sobretudo desde que o Programa S@ber + foi lançado. Este facto traduziu-se em algumas mudanças fundamentais. A primeira liga-se ao surgimento destas novas organizações e de novos actores na promoção de acções de educação e formação de adultos. Ora, se à primeira vista esta entrada de novos actores pode parecer vantajosa para o desenvolvimento do campo, as lógicas de intervenção destas organizações e da acção dos formadores materializam interesses e objectivos em algumas circunstâncias dificilmente articuláveis com os interesses e objectivos dos adultos em formação e com os princípios de uma educação de adultos promotora de democracia, justiça social e participação.

Contraditoriamente, a dificuldade, ou mesmo a impossibilidade, de o *centro* aceder a estes programas de financiamento, se levanta problemas de concepção e desenvolvimento de um maior número de iniciativas, permite o exercício de uma autonomia relativa na criação e recriação de práticas de informação e sensibilização que elegem os adultos como alvo. Estas práticas, baseadas na experimentação, suportadas pela tentativa e pelo erro, reflectidas e recon-

ceptualizadas no momento e após a sua realização, apesar de serem muitas vezes efémeras e voláteis, comportam um valor pedagógico que não pode deixar de ser enfatizado.

Valorizar modos específicos de intervenção pedagógica é um enunciado que provavelmente descreve de forma adequada a prevalência de pedagogias de tipo transmissivo, agora associadas à formação e à ligação desta ao mundo do trabalho. Estas formas mais estruturadas e rígidas de ensinar e aprender, em muitas circunstâncias enquadradas em programas marcados por forte regulação e controlo, são identificáveis seja em acções levadas a cabo pela *associação*, frequentemente inspiradas pelas normas das organizações escolares, seja nas iniciativas da *unidade* de ensino básico recorrente. A influência de modelos baseados na transmissão de saberes descontextualizados, eventualmente alheios às experiências dos alunos, quando transpostos para a educação dos adultos, tem como efeito característico a escolarização das práticas de educação de adultos (Canário, 1999).

Neste quadro, ora desaparecem ora são relegadas para um plano menor outras dimensões, sendo subestimados outros modos pedagógico de agir, como aqueles que associam a reflexão à acção, a teoria à prática, que mobilizam os saberes prévios, que articulam saberes de múltipla origem, individuais e/ou colectivos.

Apostar no envolvimento em aprendizagens significativas, através do recurso a formas, métodos, técnicas e estratégias diversificadas e contextualizadas, adequadas aos interesses, às motivações e às necessidades dos adultos, é um lema que pode ser utilizado para descrever algumas das acções analisadas. Os casos estudados revelam apostas diferenciadas em termos científicos e pedagógicos, dependendo em muitas circunstâncias dos grupos aos quais as acções se destinam, dos materiais de apoio disponíveis, do empenho de professores e formadores. Assim:

- formandos e formadores envolvidos em Cursos de Educação e Formação de Adultos promovidos pela *associação* afirmaram graus elevados de empenhamento nas actividades, no caso dos formandos devido à esperança de conseguirem encontrar um novo rumo de vida e, no caso dos formadores, devido ao carácter inovador dos conteúdos explorados, nomeadamente os

temas de vida trabalhados, e à abordagem pedagógica, seja na formação de base, mais dinâmica e activa, seja na formação profissionalizante, em que os contextos de trabalho parecem ser mais determinantes para as aprendizagens dos adultos;

- alunos e professores do ensino básico recorrente dinamizado pela *unidade* procuram formas regulares e simultaneamente alternativas de intervenção pedagógica. De um lado, os professores desenham modos de acção pedagógica baseados na sua experiência profissional de ensino que, confrontados com as dificuldades de vida e de aprendizagem dos adultos, procuram recriar. De outro lado, os adultos, alunos de uma escola menor, face à importância que atribuem ao conhecimento (do qual nem sempre conhecem a utilidade e com o qual nem sempre se identificam) e à avaliação positiva do papel da escola, reconhecem a distância que os separa da cultura instituída e dos saberes oficiais, mas enfatizam as sociabilidades no interior do grupo;
- formandos e formadores dos Cursos de Educação Extra-Escolar organizados pela *unidade* revelam também uma acentuada sintonia com os objectivos dos cursos; no caso dos formandos, devido à possibilidade de nos seus tempos desocupados realizarem actividades úteis e com significado e de puderem desenvolver novas sociabilidades e, no caso dos formadores, de abordarem conteúdos e problemáticas que conhecem bem, sem que para tal estejam dependentes de regras de funcionamento e normas de avaliação rígidas, características das organizações escolares;
- profissionais e populações envolvidos nas acções de informação e sensibilização implementadas pelo *centro* exprimem igualmente um significativo envolvimento nas acções promovidas, no caso dos adultos pela aposta em procurar respostas para necessidades sentidas e, no caso dos profissionais, pela possibilidade de experimentar novos modos de intervenção e de reflectir sobre o seu resultado.

Os casos analisados neste texto revelam um importante envolvimento de diferentes actores que, em diversos níveis, contribuem para o reconhecimento e desenvolvimento da educação de adultos. Destes, destacam-se: os próprios adultos que, na procura de outros saberes e outros espaços de socialização, desenvolvem outras aprendizagens e capacidades; os professores, formadores e profissionais de variadas áreas que se empenham numa intervenção peda-

gógica que seja eficiente, efectiva e relevante para os alunos e formandos; as organizações promotoras de acções de educação de adultos que, na procura de novas ofertas educativas e formativas e oportunidades de aprendizagem, se confrontam com tensões e desafios diversos; as estruturas públicas responsáveis pela educação de adultos, entre estas os diferentes departamentos do Estado, que acompanham o desenvolvimento das acções de natureza mais ou menos formal.

Todavia, nem sempre este envolvimento é acompanhado por uma reflexão sobre os processos em curso, seja devido à falta de tradição na formalização educacionalmente balizada de problemas e necessidades, por parte dos adultos, seja devido aos objectivos e interesses que orientam aqueles processos, não sistematicamente articuláveis com uma versão da educação de adultos que privilegie o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de um olhar possibilitador de uma leitura crítica do mundo, a construção das condições necessárias a uma intervenção transformadora das realidades circundantes.

Neste contexto, urge ouvir formadores e formandos, conhecer as suas motivações e expectativas, reflectir (com os próprios) sobre as acções de educação de adultos e os seus significados, de modo a avaliar a utilidade e a relevância de momentos de educação e aprendizagem que não podem deixar de ter em consideração aqueles para os quais foram concebidos e desenvolvidos.

Este exercício de reflexão é dotado de enormes potencialidades, sobretudo se permitir o confronto e o diálogo entre diversas visões do mundo, umas baseadas nas experiências de vida, outras suportadas pelo conhecimento convencional, instituído e legítimo, se favorecer a articulação entre os saberes individuais, se fizer intersectar as subculturas que os adultos partilham, promovendo, por esta via, maior igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativos.

Este diálogo poderá, além disso, favorecer um reconhecimento não só social, como pedagógico, político e cívico da educação de adultos que reforçará o próprio campo, favorecendo a implementação de uma educação humanista, democrática e cidadã ao alcance de todos (Melo, Lima & Almeida, 2002), para a qual, naturalmente, uma política pública, global e integrada, ainda por conceptualizar e concretizar, poderá constituir um alicerce fundamental.

Notas

¹ Neste contexto, raras foram as ocasiões em que se verificou uma abordagem conjugada das diversas áreas da educação de adultos. Destes raros momentos de articulação, destaca-se a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que procurou conectar o ensino recorrente e a educação extra-escolar. Porém, pelos recursos disponibilizados, bem como pelo número de acções implementadas até hoje, esta tentativa em nenhum momento permitiu que o sector em análise ganhasse centralidade (cf. Sancho, 1993; Pinto, Matos & Rothes, 1998; Silva & Rothes, 1998; e Melo, Lima & Almeida, 2002, entre outros).

² Para além dos cursos EFA, o Programa S@ber + contemplou ainda o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e as Acções S@ber +, entre outras iniciativas.

³ Quando concluídos com sucesso, os Cursos de Educação e Formação de Adultos conferem uma dupla certificação escolar e profissional que pode ser de nível B1 (equivalente ao 4.º ano da escolaridade e ao certificado de formação profissional de nível 1), de nível B2 (equivalente ao 6.º ano da escolaridade e ao certificado de formação profissional de nível 1) ou de nível B3 (equivalente ao 9.º ano da escolaridade e ao certificado de formação profissional de nível 2).

⁴ O centro de saúde possui um "orçamento programa" cuja gestão é efectuada pela sub-região de saúde, condicionado pela sua produtividade (expressa pelo número de consultas e visitas domiciliárias realizadas).

⁵ Todos estes formadores encontravam-se em regime de prestação de serviços, sendo que quatro eram pagos pela Direcção Regional de Educação e doze pela Câmara Municipal.

⁶ O pessoal dirigente e administrativo manteve-se o mesmo nestes últimos cinco anos.

⁷ No período em que desenvolvemos o nosso estudo, 250 formandos frequentavam estes cursos.

⁸ Estas avaliações eram subsequentemente consideradas pela agência financiadora que delas fazia depender os apoios a atribuir posteriormente; a mesma função era cometida a auditorias que podiam ser efectuadas por entidades dependentes ou não destas agências.

Referências

Almeida, João Ferreira, Coord.; Rosa, Alexandre; Pedroso, Paulo; Quedas, Maria João; Silva, J. A. Vieira da & Capucha, Luís (1995). *Avaliação do PRODEP/Subprograma Educação de Adultos. Relatório Final (Versão provisória)*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica e Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa/CIDEC e CIES (documento policopiado).

- ANEFA (2002). *Referencial de Competências-Chave. Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA/Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Ministério da Educação.
- Ávila, Patrícia (2004). *Relatório Nacional de Avaliação. Cursos EFA 2002/2003*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Bélanger, Paul & Federighi, Paolo (2000). *La Libération Difficile des Forces Créatrices. Analyse Transnationale des Politiques d'Éducation et de Formation des Adultes*. Paris: UNESCO.
- Buiskool, Bert-Jan; Grijpstra, Douwe; van Kan, Carlos; van Lakeeveld, Jaap & den Oudendammer, Frowine (2005). *Developing Local Learning Centres and Learning Partnerships as Part of Member States Targets for Reaching the Lisbon Goals in the Field of Education and Training*. Leiden: Leiden University (documento policopiado).
- Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Canário, Rui & Cabrito, Belmiro, Orgs. (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Cardim, José Casqueiro (2005). *Formação Profissional: Problemas e Políticas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Correia, José Alberto (1997). Formação e Trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 13-41.
- Couceiro, Maria do Loreto & Patrocínio, Tomás (2002). *Cursos de Educação e Formação de Adultos "Em Observação" 2000/2001. Relatório Nacional*. Lisboa: ANEFA.
- Esteves, Maria José (1996). O Retorno à Escola: Uma Segunda Oportunidade? Trajectórias sociais e escolares dos jovens e adultos que frequentam os cursos do ensino recorrente de adultos. *Inovação*, 9, pp. 219-239.
- Foley, Griff, Edt. (2004). *Dimensions of Adult Learning. Adult Education and Training in a Global Era*. Berkshire: Open University Press.

- Guimarães, Paula; Silva, Olívia Santos & Sancho, Amélia Vitória (1998). A Educação/Formação de Adultos nas Associações: Iniciativas popularmente promovidas ou socialmente organizadas? *Forum*, pp. 47-109.
- Lima, Licínio C. (2002). Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In AA. VV., *Cruzamentos e Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 129-148.
- Lima, Licínio C., Org. (2004). *Educação de Adultos. Fórum III*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, Licínio C. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 30-60.
- Lima, Licínio C., Org. (2006). *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação de Adultos em Contextos Associativos*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Melo, Alberto & Benavente, Ana (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Melo, Alberto, Coord.; Matos, Lisete & Silva, Olívia Santos (2001). *Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação de Adultos (1999-2006)*. Lisboa: ANEFA.
- Melo, Alberto; Lima, Licínio C. & Almeida, Mariana (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*. Lisboa: ANEFA/Ministério da Segurança Social e do Trabalho/Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, Raquel (2003). Almejando o Alargamento e a Participação dos Adultos em Actividades de Educação e Formação: O caso do modelo EFA. *Forum*, 34, pp.87-110.
- Pinto, Jorge, Coord.; Matos, Lisete & Rothes, Luís Areal (1998). *Relatório do Estudo de Avaliação do Ensino Recorrente*. Lisboa: Ministério da

Educação/Secretaria de Estado da Educação e Inovação (documento policopiado).

Roths, Luís Areal (2003). *Cursos de Educação de Adultos 2002. Relatório de Avaliação da Região Norte*. Maia: Direcção-Geral de Formação Vocacional (documento policopiado).

Roths, Luís Areal (2005). *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (tese de doutoramento não publicada).

Sancho, Amélia Vitória (1993). *A Escola na Educação de Adultos. A Educação de Adultos na Escola*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia (tese de mestrado não publicada).

Silva, Augusto S. & Roths, Luís Areal (1998). Educação de Adultos. In A. S. Silva et al., *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Volume III*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp.11-103.