



UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Faculdade de Ciências e Tecnologia

**Secção Autónoma de Ciências Sociais Aplicadas - Ciências de
Educação**

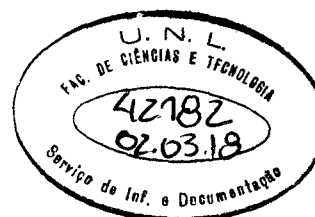
**EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO DE SI E
IMPACTO NA COMUNIDADE**

**Contributo da passagem por um curso sócio-educativo numa
história de vida**

Maria Noélia Soares Barroso Nogueira

LISBOA

2000



AGRADECIMENTOS

Um reconhecido agradecimento à Professora Teresa Ambrósio e à Professora Maria do Loreto Couceiro, pela orientação e apoio que me permitiram concretizar esta etapa da minha vida. Os meus agradecimentos também a todos os professores e funcionários da secção, colegas e amigos que me acompanharam neste percurso.

*À minha filha que partilhou comigo
os momentos mais difíceis.*

*O que me move é a paixão pela
"Educação de Adultos" onde eu "cresci"
e onde tento, numa postura de
autenticidade e transparência, de
mãos dadas com os outros, procurar o
o caminho para abrir novos horizontes.*

RESUMO

O presente trabalho inscreve-se na problemática da educação/formação, que constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade adequada aos desafios actuais, uma sociedade cognitiva, baseada na cidadania e na justiça.

A “Educação de Adultos”, considerada no contexto de uma instituição educativa/formativa, é a área de investigação em que este estudo se desenrola, nomeadamente numa acção desenvolvida por esta instituição num determinado contexto espaço-temporal. Esta “Educação de Adultos” tem por finalidade não só proporcionar a obtenção da escolaridade obrigatória mas ainda ter uma intervenção mais profunda no desenvolvimento do processo educativo/formativo.

Através de novas estratégias de educação/formação que se inscrevem na desestruturação do paradigma da razão e da linearidade para dar lugar a um novo paradigma, de construtivismo, num modelo sistémico e de hipercomplexidade, consideram-se os actores, o pólo fundamental de desenvolvimento da sua própria educação/formação.

Neste sentido e partindo da valorização do sujeito singular reconhecemos o lugar central que lhe é atribuído no seu processo educativo/formativo.

Num processo de análise do processo educativo/formativo, reconhecendo como fundamentais o conceito de autoformação e a valorização da experiência, tendo em conta que os percursos educativos/formativos se desenrolam no decurso da vida, mas em que há, no entanto, factos e vivências mais marcantes na vida das pessoas, analisamos o processo educativo/formativo da narradora e como este conduziu a um processo transformativo a partir da globalidade da sua vida.

Através da análise globalizante da vida e dos factos determinantes que a estruturam, procuramos compreender ainda, no domínio do processo de transformação, em que áreas aquele se evidenciou.

Desta forma e de acordo com a natureza do objecto de estudo, consideramos a história de vida como a opção metodológica mais adequada.

A história de vida utilizada neste estudo, constitui um percurso heurístico que permite compreender a estruturação do processo educativo/formativo e como este conduz ao processo de transformação de si com implicações a nível pessoal e social.

RESUMÉ

Ce travail s'inscrit dans la problématique de l'éducation/formation qui constitue un des piliers fondamentaux pour la construction d'une société appropriée aux défis actuels, une société cognitive, fondée dans la citoyenneté et dans la justice.

“L'Éducation des Adultes”, considérée dans le contexte d'une institution éducative/formatrice, c'est le champ d'investigation où cet étude se déroule, nommément dans une action développée par cette institution dans un certain contexte spatio-temporel. Cette “Éducation d'Adultes” a pour but pas seulement proportionner l'obtention de la scolarité obligatoire, mais encore avoir une intervention plus profonde dans le développement du processus éducatif/formatif.

À travers de nouvelles stratégies d'éducation/formation qui s'inscrivent dans la distruption du paradigme de la raison et de la linéarité pour donner lieu à un nouveau paradigme, de constructivisme, dans un modèle systématique et d'hyper complexité, on considère les acteurs le pôle fondamental du développement de leur propre éducation/formation.

Dans ce sens et en partant de la valorisation du sujet singulier nous reconnaissons la place centrale qui lui est attribuée dans son processus éducatif/formatif.

Dans un procès d'analyse du processus éducatif/formatif, en reconnaissant comme fondamentaux le concept d'auto formation et la valorisation de l'expérience, tenant compte de que les parcours éducatifs/formatifs se déroulent pendant la vie des personnes, nous analysons le processus éducatif/formatif de la narratrice et comment celui-ci a conduit à un processus transformatif à partir de la globalité de sa vie.

À travers l'analyse globalisante de la vie et des faits déterminants qui la structurent, nous cherchons comprendre encore, dans le domaine du processus de transformation, dans quels champs celui-là s'est mis en évidence.

De cette manière et d'accord avec la nature de l'objet d'étude, nous considérons l'histoire de la vie comme l'option méthodologique plus convenable.

L'histoire de la vie utilisée dans cette étude, constitue un parcours heuristique qui permet comprendre la structuration du processus éducatif/formatif et comme celui-ci conduit au processus de sa propre transformation avec des implications à niveau personnel et social.

SUMMARY

This work inscribes itself in the problematic of education/formation which constitutes one of the fundamental pillars to the construction of a society appropriated to the nowadays challenges a cognitive society based in citizenship and justice.

The Education of Adults considered in the context of an educative/formative institution in the sector of investigation where this study develops itself designatedly in an action developed by this institution in a certain space/temporal context. This Education of Adults has the purpose not only of improving the acquisition of the compulsive education, but also of having got a deeper intervention in the development of the educative/formative process.

Through new strategies or education/formation which inscribe themselves in the distructuration of the paradigm of the reason and of the linearity to give place to a new paradigm of constructivism, in a system model and of hyper complexity, the actors are considered the fundamental pole of development of their own education/formation.

In this sense and starting from the valorization of the singular subject we recognize the central place that is imputed to him in his educative/formative process.

In a process of analysis of the educative/formative process by recognizing as fundamental the concept of self formation and the valorization of the experience, considering that the educative/formative trajectories develop themselves during one's life, but where there are, however, the most remarkable facts and experiences in people's life, we analyse the narrator's educative/formative process and as this led to a transformative process starting from the globality of her life.

Through the global analysis of life and of the decisive facts that structure it we still try to understand, in the sector of the process of transformation in what contexts that one became evident.

In this way and according to the nature of the object of study, we consider the story of life as methodological most suitable option.

The story of life used in this study constitutes na heuristic way which allows to understand the structuration of the educative/formative process and as this one leads to the process of self transformation with implications at a personal and social level.

ÍNDICE

<u>INTRODUÇÃO GERAL</u> -----	17
1. Motivações Pessoais-----	17
2. Enquadramento do tema /Pertinência do estudo-----	19
3. Estrutura do Trabalho-----	22

PARTE I – SOCIEDADE, EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

<u>INTRODUÇÃO DA PARTE I</u> -----	24
---	-----------

CAPÍTULO I – Sociedade e Educação/ Formação

Introdução -----	26
1. A Sociedade Contemporânea-----	26
2. Educação e Formação-----	27
3. Educação ao longo da vida-----	29
4. Educação/Formação e Desenvolvimento-----	31
Conclusão -----	33

CAPÍTULO II – Educação de Adultos

Introdução	33
1. Tendências de evolução da Educação de Adultos	34
2. Educação de Adultos em Portugal	35
2.1. Ensino Recorrente	36
2.1.1. Alfabetização e 1.º ciclo	37
2.1.2. Segundo ciclo	37
2.1.3. Unidades capitalizáveis (3.º ciclo e secundário)	38
2.2. Extra – escolar	38
2.3. PRODEP	39
3. A criação da ANEFA	40
4. Perspectivas Futuras	43
5. A educação de Adultos à luz de novos paradigmas	44
5.1. Informação, Conhecimento e Saber	45
5.2. As teorias do conhecimento e a Aprendizagem	47
5.3. Emergência de novas atitudes	48
Conclusão	49

CAPÍTULO III – Educação Permanente

Introdução	50
1. Breve Perspectiva Histórica	51
2. Surgimento da Educação Permanente	52
3. Um novo paradigma educativo	54
4. Ruptura com o modelo escolar	55
Conclusão	55

CAPÍTULO IV – Relação entre adulto e Aprendizagem

Introdução	56
1. Conceito de Adulto	56
2. Especificidades Epistemológicas do adulto	57
3. Relação Aprendizagem/ Formação	57
4. Aprendizagem formal e informal	59
5. Modelo de aprendizagem dos Adultos – Andragogia	61
Conclusão	63

CAPÍTULO V – Formação

Introdução	64
1. Origem do termo	64
2. Alguns contributos para o conceito de formação	65
3. Formação Contínua	69
3.1. Modelo de Kurt Lewin	69
4. Formação no mundo do trabalho	71
Conclusão	72

CAPÍTULO VI – Formação Experiencial

Introdução	72
1. Abordagem de experiência	73
2. Estatuto da experiência no processo de aprendizagem	73
3. A aprendizagem experiencial	74
3.1. Alguns contributos para a formulação de uma teoria	74
3.2. Teoria de David Kolb	75

4. Definição de estilos de aprendizagem-----	76
5. Teoria de transformação de perspectivas-----	76
Conclusão-----	77

CAPÍTULO VII – Autoformação

Introdução-----	78
1. Autoformação-----	78
2. Teoria tripolar-----	79
3. Dificuldades para a autoformação-----	80
4. Os tempos de autoformação-----	80
5. Correntes de autoformação-----	81
Conclusão-----	83

CAPÍTULO VIII – Nova Epistemologia da Formação/História de vida como processo formativo

Introdução-----	84
1. Conceito de vivido e experiência-----	84
2. História de vida como processo formativo-----	85
3. A importância da narrativa-----	86
4. Abordagem biográfica e história de vida-----	86
Conclusão-----	87

<u>CONCLUSÃO DA PARTE I</u> -----	88
--	----

PARTE II – A HISTÓRIA DE VIDA DE D. ALDA

<u>INTRODUÇÃO DA PARTE II</u> -----	90
--	-----------

CAPÍTULO I – Abordagem Epistemológica

Introdução -----	91
1. Paradigmas: quantitativo e qualitativo -----	91
2. Epistemologia contemporânea -----	92
2.1. Fundamentos epistemológicos do método (auto- biográfico) e histórias de vida -----	92
3. Novos paradigmas da investigação -----	93
Conclusão -----	95

CAPÍTULO II – Abordagem metodológica

Introdução -----	96
1. Objectivos da metodologia -----	97
2. Alguns contributos para as Histórias de vida -----	97
3. Opção metodológica -----	99
4. Histórias de vida -----	99
4.1. Histórias de vida e autoformação -----	101
5. Interacção investigador/narrador -----	102
6. Obtenção e tratamento de dados -----	104
7. Potencialidades e limitações -----	105
Conclusão -----	106

CAPÍTULO III – Contextualização e Questões de Investigação

Introdução	106
1. Contextualização	107
1.1. Terreno de investigação	109
1.1.1. Descrição do curso sócio – educativo	110
1.1.2. Elaboração do currículo do curso	111
1.1.3. Objectivos do curso	112
1.1.4. Metodologias	113
2. Pressupostos e Questões/Objectivos de Investigação	114
2.1. Pressupostos	114
2.2. Questões de Investigação	115
2.2.1. Objectivo geral	116
2.2.2. Objectivos Específicos	116
Conclusão	116

CAPÍTULO IV – Trabalho de campo

Introdução	117
1. Escolha da narradora	118
1.1. Estabelecimento de um contrato	118
2. Constituição do corpus	119
3. Recolha e tratamento de dados	120
4. Análise do corpus	121
4.1. Análise de conteúdo	121
4.2. Procedimentos	123
Conclusão	124

CAPÍTULO V – O Percurso de Vida de D.Alda

Introdução	125
1. História de vida da narradora	125
2. Análise – Quadros de leitura	129
2.1. Factos significativos na vida da narradora	131
2.2. Interacção entre os factos nas diferentes áreas de vivência	136
2.3. Reflexão pela narradora dos factos significativos ocorridos ao longo da vida	139
2.4. Os efeitos dos factos significativos das diferentes vivências nas três dimensões da vida	142
2.5. Processo de transformação de si e impacto na comunidade	147
3. Resumo dos Quadros	149
4. Síntese final de interpretação dos quadros	150
Conclusão	151
 CONCLUSÃO DA PARTE II	 152

PARTE III – UM PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO NUMA HISTÓRIA DE VIDA

<u>INTRODUÇÃO DA PARTE III</u>	154
---------------------------------------	------------

CAPÍTULO I – O Processo Formativo/Transformativo numa história de vida

Introdução	156
1. O Processo formativo/transformativo e a família	156
2. O Processo formativo/transformativo e a Escola/Formação	158
3. O Processo formativo/transformativo e o Trabalho	161
4. O Processo formativo/transformativo e a vida social	163
Conclusão	166

CAPÍTULO II – A Formação como uma chave no percurso pessoal

Introdução	167
1. Um contributo	168
2. Um caminho para a transformação	168
3. Novos modelos de formação	170
4. Autoformação	172
5. Valorizar a experiência	173
6. Outras estratégias	175
Conclusão	176

CAPÍTULO III – Acompanhamento na Formação

Introdução	177
1. A função do acompanhamento	178
2. O Papel do formador	179
2.1. A responsabilidade da animação	181
2.2. Relação formador – formando	182
3. O grupo	183
4. Relações interpessoais	185
Conclusão	186

CAPÍTULO IV – Um Processo de Transformação

Introdução	187
1. Afirmação de si própria	187
2. Conhecimento de si	189
3. Valorização do sentido estético da vida	190
4. Mudanças de atitudes	193
5. Uma nova identidade	196
6. Novas perspectivas	197
7. Igualdade de Oportunidades	199
8. Exercício da cidadania	202
Conclusão	205

<u>CONCLUSÃO DA PARTE III</u>	206
--------------------------------------	------------

<u>CONCLUSÃO FINAL – “Uma Passagem transformativa”-----</u>	208
<u>NOVAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO-----</u>	213
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS-----</u>	216
<u>BIBLIOGRAFIA-----</u>	218
<u>ÍNDICE DE AUTORES-----</u>	234
<u>ÍNDICE TEMÁTICO-----</u>	238
<u>ANEXOS</u>	

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Sistema de reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	41
2. Efeitos Educativos	60
3. Modelo de acção de formação segundo Kurt Lewin	70
4. Teoria tripolar de Pineau	80
5. Sistema hipercomplexo	95
6. Mapa concelhio	110
7. Análise de conteúdo	122

ÍNDICE DE QUADROS DE LEITURA

Quadro 1 – Factos significativos na vida da narradora	130
Quadro 2 – Interacção entre os factos nas diferentes áreas de vivência	135
Quadro 3 – Reflexão pela narradora dos factos significativos ocorridos ao longo da vida	138
Quadro 4 – O efeito dos factos significativos das diferentes vivências nas três dimensões da vida	141
Quadro 5 – Processo de transformação de si e impacto na comunidade	146

INTRODUÇÃO GERAL

A necessidade de compreensão dos processos de formação na “Educação de Adultos”, decorre de uma preocupação que ao longo dos anos me foi aparecendo, no sentido de compreender os factores que nos percursos de formação contribuem para o desenvolvimento global dos formandos que frequentam as acções que organizo no âmbito das minhas funções profissionais.

Devido ao envolvimento pessoal que tenho nesta área, e *«...se por um lado é difícil, por vezes, delimitar o conhecimento subjectivo do investigador da realidade objectiva que se estuda, por outro lado, a motivação de realizar um estudo mais profundo, numa atitude reflexiva e investigativa sobre matéria em que se está implicado é condição prévia da investigação»* (Marques, 1992, p.21), penso ser relevante fazer uma breve referência às minhas motivações pessoais.

1. Motivações Pessoais

Neste sentido e de uma forma sintética, farei uma breve abordagem à minha história de vida profissional, tecendo em simultâneo, algumas considerações sobre o “crescimento” que se operou em mim, numa perspectiva de reflexão pessoal, considerando este “crescimento” como uma abertura para novas visões da realidade e desenvolvimento da capacidade de intervenção num contexto mais abrangente.

No primeiro ano da minha carreira, no exercício de funções docentes num curso de Educação Básica de Adultos, fiquei desde logo sensibilizada para a multiplicidade de problemas de ordem pessoal, afectiva, social que caracterizavam e condicionavam a vida dos formandos que procuravam esta segunda oportunidade ou em muitos casos, a única possibilidade que tiveram durante a vida.

Nesta perspectiva, fiquei, posso afirmar, com uma paixão latente pela “Educação de Adultos”, que me levou ao fim de sete anos, durante os quais estive a leccionar o 1º ciclo a crianças, a entrar novamente nesta área, desta vez com a função de coordenadora concelhia, isto é, com a responsabilidade

de assegurar a educação e a formação de jovens e adultos com mais de 15 anos, num concelho do Alentejo Litoral, onde ainda hoje me encontro.

No desempenho das referidas funções fui confrontada, para além da responsabilidade por diversos cursos de Alfabetização e 1º ciclo, com um desafio extremamente gratificante, segundo dois aspectos que refiro por uma ordem meramente arbitrária: por um lado, em termos pessoais a exigência do desenvolvimento de novas competências profissionais e transversais, para além das habitualmente exigidas; por outro lado, o marco decisivo que representava para a expansão da educação/formação nesta região, abrindo novas perspectivas para a “Educação de Adultos”. Refiro-me ao lançamento no concelho, do Projecto PEARA (Projecto Educação Adultos Região Alentejo) que englobava apenas alguns concelhos de cada distrito do Alentejo, em que se promoviam cursos com vertentes de natureza diferente: uma área técnico-prática e uma componente de formação geral que se desenrolavam de forma articulada, possibilitando aos formandos novas vivências individuais e colectivas que pretendiam desenvolver capacidades e fomentar a participação activa no meio social em que estavam inseridos.

A implementação deste projecto no terreno, a articulação com outras entidades, como por exemplo as associações, as Juntas de Freguesia (lógica do partenariado), o acompanhamento do projecto a nível local, as reuniões de avaliação (balanço) periódico-sistemáticas a nível regional, as acções de formação em que participei e as formações que tive de orientar especificamente no âmbito do projecto, e a nível mais geral do projecto concelhio que englobava outras acções, conjuntamente com o gosto e empenhamento pessoal nas tarefas que me eram solicitadas, foram decisivos para o meu “crescimento” como pessoa e profissional.

Desde então, outros projectos foram concebidos e implementados no terreno, uns com mais incidência na vertente profissional, outros na vertente educativa/cultural. Em todos, no âmbito do desempenho profissional, tentei sempre articular formação técnico-prática com formação geral e manter uma dinâmica interactiva entre os intervenientes directos ou indirectos dos processos, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal dos formandos.

Tinha a ideia, e confirmei essa opinião experiencialmente, que por muitas capacidades que se tenham, se estas não forem desafiadas a promover-se muito se perde « ... *o ser humano tem aptidões para a produtividade, as quais podem permanecer inactivas se a envolvente em que vive e trabalha lhe é restritiva e hostil, impedindo o crescimento e a expansão das suas potencialidades*». (Bilhim, 1996, p.345)

É baseada nesta noção, no meu “crescimento” como pessoa e referenciando Rogers que afirma que é « *na capacidade de criar relações que facilitem o crescimento do outro como uma pessoa independente que se mede o desenvolvimento que eu próprio atinge*» (1984, p.59) que fundamento de alguma maneira a particular atenção que dou ao processo de evolução pessoal de todos os agentes educativos, dando especial relevância aos formandos que são os mais “desfavorecidos” em termos de oportunidades de desenvolvimento de capacidades e competências e sem os quais a “Educação de Adultos” não teria sentido.

É na continuidade desta solidariedade com os que têm poucas possibilidades de acesso a processos de educação/formação e ao desenvolvimento das suas capacidades, e no reconhecimento de que os sujeitos devem ter um lugar central no processo educativo/formativo, tendo em conta a multiplicidade de experiências e vivências na globalidade da vida, que surge este trabalho.

2. Enquadramento do tema/Pertinência do estudo

Para além das motivações pessoais, há a considerar outros aspectos fundamentais de reflexão que estão subjacentes à realização deste trabalho de investigação e que serão aprofundados no respectivo quadro teórico.

Podemos constatar nos dias de hoje, grandes modificações na «*organização económica e social e nas estruturas técnico-científicas*» (Ambrósio, 1998-a, p.5) que condicionam e transformam a vida quotidiana.

As grandes alterações na vida social actual conduzem-nos a novas tentativas de compreensão de uma nova realidade social que nos exige o «*recurso a novos conceitos, a novos quadros de pensamento científico e a novas abordagens de análise*». (idem, p.5)

A sociedade industrial caracterizada pelos sistemas tradicionais e as lógicas estabelecidas, deu lugar a uma nova fase de modernização pós-industrial em que o desenvolvimento tecnológico, nomeadamente as novas tecnologias de informação e comunicação, têm um papel relevante nas grandes tendências de evolução e mudança que se verificam.

Esta mudança do paradigma social baseada na Sociedade de Informação, alterou sem dúvida os estilos de vida das pessoas, devido ao aumento de capacidade dos meios técnicos de comunicação e de acesso ao conhecimento.

Devemos no entanto ter em conta que a «*informação não é conhecimento, é apenas a sua matéria base*» (Ambrósio, 1997, p.124) e

ainda os riscos de exclusão para aqueles que não têm meios para o acesso e uso dessa informação.

A Sociedade de Informação que deverá ser considerada sobretudo como uma Sociedade dos Saberes (idem, 1997), deverá basear-se num enriquecimento global da pessoa onde o contributo da educação/formação nos surge como relevante neste processo.

É através dos processos educativos/formativos que todos poderão aceder à informação, ao seu tratamento e utilização numa perspectiva de *«saber mais, para fazer diferente, ser e estar de outro modo consigo e com os outros»*. (idem, p. 124)

A educação e a formação como sistemas de um processo de mudança societal também sofrem transformações nas teorias, no pensamento educativo em que se baseiam e consequentemente na forma como se organizam.

Muitas alterações ocorreram nas últimas décadas, no sub-sistema educativo e formativo, de forma separada, ligando de uma maneira geral o sistema educativo às escolas e ao modelo escolar mais tradicional e a formação aos aspectos profissionais e de desempenho no trabalho.

Hoje com novas reflexões, novos trabalhos realizados sobre estas questões, algumas modificações se podem constatar e a educação e formação surge, nos nossos dias, muitas vezes, articulada em que a educação e a formação se interligam e complementam com vista ao desenvolvimento da pessoa, na sua afirmação e realização individual e colectiva, renegando a visão economicista que durante tanto tempo nos acompanhou. *« (...) assumir o papel da educação sob o pressuposto de que ela se deve dirigir só ao progresso económico, à competitividade conduz a gritantes aberrações de comportamento social e a situações de empobrecimento cultural. »* (idem, p.124)

A educação e a formação está pois, na base dos *«objectivos de coesão social e política»* (idem, p.125) e o sistema educativo/formativo tem grandes responsabilidades na concretização desses objectivos.

No contributo para uma sociedade em que todos aprendam permanentemente pois *«o saber é inesgotável e é justo torná-lo acessível a todos»* (idem, p.124) é necessário assegurar um conjunto de medidas e programas integrantes da rede educativa/formativa em que todos (crianças, jovens e adultos e adultos - idosos) através de estratégias e metodologias adequadas, aproveitando as potencialidades existentes e os múltiplos sistemas de parceria, possam desenvolver as suas capacidades, mobilizar os seus conhecimentos e competências para a criação de novos saberes.

É no reconhecimento da emergência de um novo olhar para a problemática educativa e formativa em que nos *« diferentes níveis de ensino*

fossem equacionados também as suas novas funções, organizações e métodos» (idem, p.128) e em que sejam discutidas as finalidades e estratégias de educação/formação ao longo da vida, que nos situamos, para que a educação/formação assuma em pleno o seu papel relevante de contributo para uma nova sociedade cognitiva, de cidadania e de justiça.

Considerando que *«A Educação/Formação seguindo itinerários e percursos diversos está no centro da problemática do Desenvolvimento»* (idem, p.129) e sendo a Educação de Adultos, um subsistema educativo com grandes potencialidades, há que nos debruçarmos sobre o que muito tem sido feito e com base na sua avaliação, partir para outros projectos com vista ao *«caminhar para um futuro civilizacional diferente»*. (idem, p.128)

Tendo em conta também a importância das revisões curriculares e de programas, há que valorizar sobretudo os comportamentos, as atitudes, os valores e a realização pessoal nas várias esferas da vida (trabalho, tempos livres, exercício da cidadania).

Nesta visão, inscrita no novo paradigma da educação/formação, a Educação de Adultos como instituição educativa/formativa, pertencente ao Ministério da Educação, tem grande diversidade de acções e estratégias que conduzidas de forma adequada, poderão contribuir para uma educação/formação que promova o conhecimento, os valores e a cidadania.

Nesta perspectiva e tendo em conta que a Educação de Adultos implementa várias acções no terreno, com formas de organização diferentes, em que uns poderão promover mais do que outros a construção de uma sociedade mais justa e mais reflexiva, consideramos de enorme importância, investigar a forma como os percursos pessoais de educação/formação que decorrem nas acções (cursos que são implementados), podem contribuir para a produção de processos de transformação da pessoa e dos contextos em que a sua vida se desenrola.

Considerando que o “espaço educativo” onde se desenvolve o nosso trabalho de investigação, é um curso sócio-educativo, em meio rural, com a participação apenas de mulheres, todo o processo educativo/formativo se desenrola a partir dos recursos existentes dentro do próprio curso e no meio em que este estava inserido, nas relações que se estabelecem entre os intervenientes no processo.

Neste contexto e num meio em que as mulheres são sobretudo as mais desprotegidas, sem indícios de qualquer intervenção até à participação no referido curso, o facto de neste curso surgirem situações diferentes, contrariando o modelo tradicional e habitual do meio, promove na investigadora a necessidade de procurar compreender os fenómenos que poderão estar subjacentes a este processo.

Consideramos de especial importância neste processo, os aspectos que se prendem com a estruturação de um novo percurso formativo que se desenrola a partir de um contexto diferente e que conduz a um processo de transformação pessoal com implicações a nível social.

É neste quadro que surge o nosso interesse e a pertinência do nosso estudo por descobrir a singularidade da pessoa através da globalidade da sua história de vida.

3. Estrutura do trabalho

O presente trabalho de investigação, é composto por três partes precedidas da introdução geral onde são expostas as motivações pessoais e definida a problemática em que se insere o estudo.

Na primeira parte, fazemos um enquadramento teórico abordando áreas temáticas relacionadas com a área de estudo, num total de oito capítulos, que são explicitados individualmente na introdução da respectiva parte.

Iniciamos a primeira parte do trabalho com uma abordagem à relação da sociedade e às suas exigências actuais com a educação e formação, no sentido de que o papel desempenhado por estas, seja um verdadeiro contributo para o desenvolvimento das pessoas e dos contextos territoriais em que vivem.

Abordamos em seguida a educação permanente, na perspectiva do seu contributo para a modificação das relações da educação/formação e a sociedade e para o surgimento de uma nova epistemologia da formação.

Isto remete-nos para os conceitos de formação, autoformação, formação experiencial, que pressupõem um conceito novo de “adulto” e renovam a relação entre adulto e aprendizagem. Esta relação implica novas estratégias, inscritas num conceito global de formação, em que o sujeito da formação é considerado o motor de um processo que se desenrola em todas as dimensões da vida.

Na segunda parte abordamos a metodologia geral da investigação onde fazemos uma abordagem sobre as questões epistemológicas e metodológicas, através de um conjunto de reflexões em torno da utilização do método (auto)biográfico e histórias de vida como instrumento de investigação em que a perspectiva formativa está sempre presente.

Realizamos, em seguida, uma breve contextualização do trabalho de investigação, definimos o terreno onde irá decorrer e explicitamos os pressupostos e os objectivos de investigação.

Nesta parte descrevemos também o desenrolar do trabalho de campo, fazendo as referências consideradas indispensáveis aos procedimentos e técnicas utilizadas na leitura dos dados.

Fazemos uma primeira análise do corpus e através da interpretação dos quadros de leitura construídos para o efeito, reintegramos a informação recolhida, pertinente para o objecto de estudo, em vários textos-síntese interpretativos.

Na Parte III, num processo de análise mais aprofundada, procuramos contribuir para uma melhor compreensão do processo de transformação de si e do impacto social desta transformação.

Num segundo processo de análise abordamos algumas temáticas que emergem do discurso da própria narradora e realizamos a análise qualitativa da narrativa realçando na história de vida os momentos que evidenciam o processo formativo que conduz a um processo transformativo.

O trabalho termina com a conclusão final, novas linhas de investigação e tecemos ainda algumas considerações finais.

PARTE I - SOCIEDADE, EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

INTRODUÇÃO DA PARTE I

A primeira parte deste trabalho é composta por oito capítulos em que abordamos as temáticas consideradas mais pertinentes, relacionadas com a área de estudo.

No primeiro capítulo, abordamos de uma maneira geral as relações da sociedade contemporânea com a educação/formação e o desenvolvimento, em que se situa a problemática. De uma forma específica, no segundo capítulo, abordamos a “Educação de Adultos” considerada como instituição educativa/formativa na perspectiva de se *«poder compreender os contributos que ela pode dar (...) para a construção de uma ideia “nova” de educação e de formação»* (Canário, 1999, p.4), considerando que *«a reflexão sobre a educação de adultos não se esgota »*. (idem, p.4)

No terceiro capítulo fazemos uma breve abordagem histórica para se compreender o surgimento da “Educação Permanente”, a importância deste novo paradigma para a educação desde os anos em que começou a despoletar até à época actual, visto que os pressupostos da educação permanente ainda hoje estão presentes nos fundamentos da “Educação ao Longo da Vida”.

O quarto capítulo foi dedicado à nova concepção de “Adulto”, às suas características e ao modo como este se forma relacionando com teorias e processos de aprendizagem.

No capítulo seguinte fazemos uma abordagem geral sobre as questões de “Formação”, tecendo algumas considerações sobre os contributos para o conceito, sobre formação contínua numa perspectiva de educação permanente, fazendo ainda algumas referências ao modelo de formação de Kurt Lewin e às questões de formação no mundo do trabalho integradas nas novas concepções de formação.

O sexto capítulo é dedicado à “Formação Experiencial” com o objectivo de realçar a importância deste tipo de formação. Realizamos ainda uma breve abordagem à importância da experiência e do seu estatuto e são referidas algumas teorias que justificam a importância da experiência na formação, integrada na concepção actual.

O capítulo seguinte refere-se à “Autoformação” em que realçamos alguns aspectos relevantes para a concretização do processo autoformativo,

as suas dificuldades e fazemos uma abordagem de algumas correntes de autoformação.

O oitavo e último capítulo desta parte remete-nos para a nova epistemologia de formação em que abordamos as “Histórias de Vida” como processo formativo, em que fazemos referência aos conceitos de vivido e de experiência, relevantes para o processo de formação que conduzem a uma reflexividade crítica e à interacção entre o sujeito, os outros e o mundo envolvente.

CAPÍTULO I - Sociedade e Educação/Formação

Introdução

A Sociedade Contemporânea coloca múltiplos desafios aos cidadãos, a vários níveis da sua existencialidade.

As certezas do passado construídas sobre o positivismo não têm razão de ser numa sociedade aberta à criatividade cultural, ao esforço humano de compreensão sobre a sua existência e de condução do seu destino colectivo.

O nosso tempo é pois, de transição e de mudança. Com efeito, neste final de século, a mundialização da economia, o emergir da sociedade de informação e a aceleração das descobertas científicas constituem um conjunto de transformações profundas que atinge os cidadãos na sua globalidade, justificando a emergência das novas perspectivas de educação/formação.

1 . A Sociedade contemporânea

Este período de profundas transformações suscita uma certa instabilidade e imprevisibilidade, gerando, no entanto, novas dinâmicas e criando novas potencialidades de desenvolvimento e de progresso.

A sociedade contemporânea é uma sociedade de informação, na qual é importante relevar o papel do desenvolvimento das tecnologias que diversificam as fontes do conhecimento e do saber.

Tendo em conta a importância e necessidade de introdução das novas tecnologias de informação e comunicação nos sistemas educativos, é de referir que *«Não há dúvida que a capacidade individual de ter acesso e de tratar a informação vai ser um factor determinante para a integração da pessoa, não só no mundo do trabalho mas também no seu ambiente social e cultural»*. (Delors, 1996, p.163)

A Sociedade de informação tem no entanto alguns perigos que se prendem com a necessidade de possibilitar aos indivíduos uma visão ampla para seleccionar e tratar a informação disponível.

Este é um dos problemas a que o sistema educativo/formativo deve estar atento para que de acordo com a visão humanística, a escola ou outros locais de formação sejam comunidades de deixar crescer, num espaço de autonomia e liberdade onde se faz a construção do actor social como sujeito

interventor, factor de sustentação da dinâmica social e é esta que produz o progresso.

Para «*construir uma sociedade de justiça e de progresso apoiada sobre a sua riqueza e diversidade culturais, é preciso fornecer os meios - e eles são de natureza diversificada - para desenvolver a vontade e o gosto pela educação e pela formação ao longo de toda a vida*». (Marques, 1995, p.2)

2. Educação e Formação

Ao longo deste trabalho, referimos os termos educação, formação e frequentemente educação/formação.

Consideramos pertinente abordar estes dois conceitos em conjunto para uma melhor compreensão nas situações em que são aplicados.

Estes conceitos são alvo de grande «*flutuação terminológica*», que segundo Canário (1999, p.32) é uma situação frequente na literatura científica.

Segundo o autor (1999), em relação aos adultos, a utilização da expressão - educação, está mais ligada, por tradição, à alfabetização e a expressão - formação, também por tradição, ligada à formação profissional.

Na primeira tradição a expressão “educação de adultos” poderia corresponder a uma perspectiva redutora, de práticas de acordo com o modelo escolar ou identificar-se com o conceito de educação permanente, entendida como a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo de toda a vida. É nesta segunda linha de pensamento sobre o conceito de educação, que nos situamos.

Em relação ao conceito de formação, o autor refere igualmente duas perspectivas: a perspectiva adaptativa e instrumental em relação ao trabalho que corresponde à perspectiva redutora do conceito e uma outra que considera a formação como «*um processo abrangente de auto-construção da pessoa, num processo de “abertura à existência”*» (Honoré, cit in Canário, 1999, p.339). É igualmente esta última, a nossa posição assumida em relação à formação.

Na mesma linha do autor, consideramos a formação como um processo que se confunde com a própria vida dos adultos e o que nos parece pertinente é colocar ao dispor dos adultos, meios que lhes possibilitem adquirir conhecimentos e sistematizar informação, que os façam desejar a formação num processo de reflexão sobre os seus percursos pessoais e sociais.

Segundo este autor, há várias maneiras de combinar educação e formação, que torna ambígua a distinção entre os dois conceitos.

Um contributo para a “normalização da terminologia” dos conceitos foi dada através de uma obra de 1996, pelo autor Guy Avanzini, referenciado em Canário (1999) que propõe definições quanto à “educação de adultos” e “formação de adultos”:

« a educação dos adultos visa alargar a polivalência, mas sem modificar o estatuto, tendo em vista os tempos livres ou numa mais sólida cultura geral» (cit in Canário, 1999, p.34)

« A formação de adultos tende a aumentar a competência inicial do sujeito no domínio próprio da sua actividade, em função do seu estatuto: é o que designa a noção de «reciclagem» e, por vezes, a de «reconversão profissional»» (cit in Canário, 1999, p.34)

Por oposição a esta perspectiva, Honoré encara a formação enquanto dimensão fundamental da vida humana *« (...) exercendo-se em todos os níveis da vida e do pensamento»* (Honoré, cit in Canário, 1999, p.34) vindo assim a educação a ceder o lugar à formação.

Após uma referência à tradição terminológica da educação de adultos em Portugal, Canário (1999), a propósito do conceito de formação afirma que este tem seguido a trajectória oposta das “profecias” de Bernard Honoré, há vinte anos.

O nosso trabalho pode constituir um contributo para a inversão dessa trajectória na medida em que os “espaços educativos/formativos” (contextos onde se desenrolam situações educativas/formativas) podem constituir “um salto”, para essa concepção de formação, mais abrangente e tocante em todas as esferas da vida.

A utilização da expressão educação/formação é uma associação dos dois conceitos que se interpenetram e se complementam nos dias de hoje, nas necessidades educativas/formativas emergentes.

No decorrer do trabalho, quando nos referimos a educação de adultos, temos sobretudo em conta o conceito relativo ao sistema educativo normalizado, com programas e currículos definidos ou com uma certa flexibilidade, como é o caso de alguns cursos de adultos. A formação, para nós, tomamo-la como um conceito mais abrangente, no sentido de dar forma à pessoa, não entrando aqui na discussão se é institucional ou autoformação, mas sim no contributo que a formação poderá dar ao formando, na aquisição de instrumentos para a criação da sua cidadania. Ser capaz de construir e exercer a sua cidadania, desde as situações mais simples às mais complexas (preencher um cheque ou discutir um assunto de interesse nacional), não apenas no sentido de ser capaz de fazer, mas de ser capaz de ser, de se valorizar e de dar valor à sua própria vida e ao seu desempenho nela. Em expressão comum e para sintetizar a ideia: “viver melhor, intervir e ser feliz.”

Muitas vezes ao longo do trabalho e especialmente na Parte III, aparece apenas o termo formativo ou formação, entendendo nós, sempre estar subjacente a educação nas suas diversas formalizações, em que as situações educativas/formativas só poderão ser valorizadas tendo em conta que elas se articulam num processo conjunto.

3. Educação ao longo da vida

No relatório de Jacques Delors « *o conceito de educação ao longo de toda a vida aparece pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio dum mundo em rápida transformação (...) E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender* ». (1996, p.18)

De acordo com a profundidade das transformações que se operavam na sociedade, já em Novembro de 1994, a mesa redonda dos industriais europeus deu uma primeira resposta centrada sobre a cultura geral e « *insistia sobre a necessidade de uma formação polivalente fundada sobre conhecimentos largos, desenvolvendo a autonomia e incitando a “aprender a aprender” ao longo de toda a vida referindo que “a missão fundamental da educação e da formação é de ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um instrumento da economia; a aquisição dos conhecimentos e das competências deve ser acompanhada da educação do carácter, de uma abertura cultural e de uma sensibilização para a responsabilidade social”* ». (Marques, 1995, p.3)

Neste sentido, actualmente, é urgente o desenvolvimento das capacidades para enfrentar as mudanças e se adaptar a elas, aproveitando as oportunidades que tais mutações oferecem, de forma que conduzam à igualdade de oportunidades, respeitando a diversidade e contribuindo para a realização pessoal do indivíduo.

A realização pessoal acontece no decorrer da vida, em vários contextos e na mesma linha de pensamento, a autora Teresa Ambrósio refere que « *Afirmar-se ao longo da vida, aproveitando a experiência vivida, reflectindo sobre ela, desenvolvendo competências, construindo conhecimentos e adquirindo capacidades técnicas o percurso normal para cada um de nós - jovens e adultos* ». (Ambrósio, 1996, p.8)

O processo educativo não se confina ao sistema escolar mas deve ser aprofundado em vários contextos e modalidades, tendo em conta que a educação abrange uma multiplicidade de dimensões na acção humana.

« A Educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, duma mesma realidade. » (Delors, 1996, p.92)

Segundo a definição de educação de adultos preconizada na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em 1997, em Hamburgo, os adultos desenvolvem *«as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações (...) de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade»*. (Brochura sobre Conf. Hamb.,1999, p.p.15,16)

Os conteúdos da aprendizagem de adultos poderão variar consoante o contexto económico, social, cultural e ambiental e segundo as necessidades das próprias pessoas, mas o reconhecimento da importância das diversas formas de educação (formal, permanente, não formal, informal e ocasional) são elementos indispensáveis a uma nova visão da educação segundo a qual a aprendizagem tem efectivamente lugar ao longo de toda a vida. (idem, 1999)

De acordo com Canário, considera-se a educação como *« um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo(...) »* (1999, p.11) e citando Condorcet referenciado por Bertrand Schwartz (1988) também em Canário *«a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender»*. (idem, p.11)

Actualmente a ideia de que a educação e a formação deve constituir um processo que se desenrola ao longo de toda a existência e não pode limitar-se a etapas da vida de cada pessoa integra-se na reactualização e revalorização das ideias da educação permanente do início dos anos setenta. (Canário, 1999)

4 . Educação/Formação e Desenvolvimento

A ideia fulcral de uma educação para o desenvolvimento baseia-se na formação dos cidadãos, no desenvolvimento da autonomia para a redução de desigualdades e aprofundamento dos espaços de liberdade, «...*a construção de um conceito amplo de educação constitui o primeiro vector da estratégia de educação para o desenvolvimento* ». (Silva, 1990, p.103)

A perspectiva de uma educação para o desenvolvimento de acordo com este autor, assenta em quatro princípios base: « *reforço do papel decisivo na formação das capacidades das pessoas; formação “de competências utilizáveis em diferentes situações (...) reconhecimento da diversidade de competências (...) valorização de um modelo de formação adequado(...) e a defesa da “formação na e para a acção”* ».(Pires, 1995-a, p.30)

A educação/formação que se desenvolva num processo em que todos independentemente da idade ou das condições sócio-económicas estejam em aprendizagem permanente, tendo em conta as diferenças individuais, a necessidade de manter relações sociais e do conhecimento e bem-estar com o ambiente e natureza em geral, não esquecendo a articulação entre as três dimensões fundamentais do ser humano: individual, colectiva e ambiental parece ser «*o modelo de formação para o desenvolvimento* » (idem, p.34) considerando este de uma forma global nas suas várias dimensões: económico, social, cultural e ambiental.

O contributo dos sistemas de educação e formação é uma condição fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade de formação, em que esta seja perspectivada de acordo com o projecto próprio individual de cada indivíduo e constitua um «*factor estratégico de desenvolvimento e de “progresso”* ». (Canário, 1999, p.62)

Os conceitos de educação /formação e desenvolvimento têm uma relação estreita e surgem-nos articulados em que o campo específico da educação/formação de adultos tem um papel relevante.

O modelo desenvolvimentista, reduzido ao aspecto económico, esgota-se, dando lugar nos anos 70 e 80 a “*novas lógicas de desenvolvimento*” (Roque Amaro,1992, cit in Canário, 1999, p.63) que se apoia no “*pensar globalmente*” e “*agir localmente*” e se traduz pela

multidimensionalidade (articulação de várias dimensões - educação, saúde, cultura, ambiente, num processo global e sistémico); lógica qualitativa (valorização de aspectos ligados à qualidade de vida e de bem-estar das populações) e valorização do local (processos integrados de intervenção global a nível local). (Canário,1999)

Como uma dimensão deste complexo sistema, a educação/formação tem a responsabilidade, num processo articulado com as outras dimensões do sistema, de ter um contributo para o *«reforço da capacidade de autonomia dos actores locais para encetar processos de identificação e resolução de problemas, localmente sentidos como pertinentes»*. (Canário,1999, p.p.64,65)

A educação/formação será uma das dimensões que, em articulação sempre que possível com as outras dimensões, deverá promover a participação das pessoas, num processo de desenvolvimento endógeno, isto é, a partir da *«optimização e recombinação dos recursos locais, em particular dos recursos humanos»*. (idem, p.66)

A participação, conceito abordado por White (1982) e referido por Canário é uma *«garantia da pertinência das intervenções, situando-as no quadro de problemas localmente identificados, permite fazer mais e melhor através de um mais eficaz aproveitamento dos recursos internos e externos, tem um valor formativo, intrínseco, para os participantes, favorecendo a responsabilização colectiva e constituindo-se como um factor de conscientização susceptível de funcionar como elemento catalizador de novas, e cada vez mais autónomas, iniciativas»*. (1999, p.65)

Os conceitos de participação e de endogeneidade são fundamentais para encarar o desenvolvimento, numa perspectiva local, no sentido de que os processos de desenvolvimento perspectivam-se como *«processos educativos, globalizados a nível local, capazes de colocar o enfoque nos processos de aprendizagem, valorizando os conhecimentos experienciais, a intervenção colectiva na resolução de problemas locais»*. (Canário, 1999, p.66)

É neste processo de construção de autonomia local, baseada na valorização das pessoas e da sua acção, em que o processo de autonomia pessoal contribui para os processos de desenvolvimento, que se fundamenta o papel relevante da Educação de Adultos como instituição educativa/formativa.

Conclusão

Atendendo às crescentes transformações da nossa sociedade e da rápida evolução das tecnologias é preciso assegurar cada vez mais, *«uma educação e formação de adultos que seja efectivamente de todos e para todos»* (Melo, 1999-a, p.3) e para que assim aconteça *«É preciso mobilizar toda a sociedade civil para assegurar uma educação e formação para todos os adultos»*. (idem, p.3)

A aquisição rígida de conhecimentos definitivos não tem qualquer sentido numa sociedade que se caracteriza por uma *«desactualização constante dos conhecimentos»*. (Nóvoa, 1988, p.112)

É pois de ter em conta a necessidade de preparar os jovens e adultos para *«elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução»* de conhecimentos renovados numa educação/formação que promova o *«aprender a ser»*. (idem, p.112)

O conceito de Educação Permanente que emerge neste século, inscrito na ideia actual de educação ao longo da vida tem a ver com *«a possibilidade de cada um aceder à auto-educação»* numa perspectiva global, *«em todas as dimensões do ser: o conhecer, o fazer, o agir e a nível mais profundo de existir»*. (Wiel, 1975 in Pineau, Michèle, 1983, p.p.79-80)

A educação/formação organizada dentro dos sistemas institucionais deveria através de estratégias inovadoras e metodologias adequadas aos formandos, despoletar o gosto pela formação e muni-los de instrumentos capazes de seguirem o seu caminho por si próprios, baseado na ideia de que a autoformação é *«um processo finalizado, controlado, regulado por a pessoa que se forma»* (Bonvalot, 1995-b, p.139) tendo em conta as experiências vividas e a sua própria experiência apreendidas de uma forma crítica.

CAPÍTULO II - Educação de Adultos

Introdução

Durante os últimos anos, a educação de adultos sofreu profundas transformações. Nas sociedades baseadas no conhecimento que estão a emergir em todo o mundo, a educação de adultos e a educação permanente tornaram-se um imperativo tanto na comunidade como no local de trabalho.

As novas exigências da sociedade impõem a cada indivíduo a necessidade de continuar a adquirir e renovar os conhecimentos e capacidades ao longo da vida. (Brochura sobre a Conf. Hamb.,1999)

1. Tendências da evolução da Educação de Adultos

Fazendo algumas breves referências ao passado e caminhando para um passado recente para nos situarmos, nos anos do pós-guerra de 39-45, deu-se um forte impulso na Educação de Adultos que culminou nos anos 60-70, com a construção do conceito de Educação Permanente e que desenvolvemos no capítulo seguinte.

Após a emergência deste conceito, seguiu-se um período de cerca de 20 anos em que a perspectiva economicista contrariou um conceito de Educação de Adultos mais profundo e abrangente, que foi «*objecto de reconhecimento mundial em sucessivas Conferências da Unesco, desde 1949*». (Melo, 1999-a, p.3)

Já em 1976, na Conferência de Nairobi define-se Educação de Adultos como «*a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades ou sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural, equilibrado e independente*». (Silva, 1990, p.16)

É de salientar também a perspectiva da Conferência de Paris, em 1985, «*a educação de adultos continua a desempenhar um papel primordial na acção educativa das diferentes sociedades, devendo no futuro, responder a um triplo desafio: acompanhar as mudanças tecnológicas, permitir a eliminação do analfabetismo e contribuir para a resolução dos grandes problemas da época contemporânea*». (Melo, cit. in Silva, 1990, p.16)

O grande ano de arranque das novas perspectivas da Educação de Adultos foi 1996, em que surgiu o Livro Branco da Comissão das Comunidades Europeias e o Ano Europeu da Educação e Formação ao longo da vida. Em Julho de 1997, em Hamburgo, deu-se a Conferência Internacional da Unesco da Educação de Adultos, intitulada “Aprender em

Idade Adulta: uma chave para o século XXI”, a partir da qual surgiram várias iniciativas, tais como novos programas, novas medidas e estruturas, acções de sensibilização e promoção, semanas festivas formando-adulto, concursos nacionais de “boas-práticas”.

A nível de organizações internacionais, destacamos a introdução de uma referência à Educação de Adultos nos Programas Sócrates I, Sócrates II, o lançamento do projecto “Educação para a Cidadania Democrática” pelo Conselho da Europa e o movimento da Educação e Formação para todos e ao longo da vida patrocinado pela OCDE (Organização Cooperação Desenvolvimento Económico).

Na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos em Hamburgo atrás referida, fez-se uma abordagem à evolução da própria Educação de Adultos das últimas décadas, onde se reconheceu que esta *«foi ganhando espaço e influência nas mais variadas dimensões da vida social»*. (Melo, 1999-b, p.9)

Através da abordagem de dez temas, entre os quais destacamos: a consolidação e o aprofundamento da democracia, a igualdade de oportunidades e a afirmação do papel social das mulheres, as conclusões da Conferência evidenciaram o estreito relacionamento entre a Educação de Adultos e problemáticas fundamentais para o funcionamento e evolução das sociedades modernas.

2. A Educação de Adultos em Portugal

A educação dos jovens e dos adultos é um caminho privilegiado para contribuir para a aquisição dos meios fundamentais para a resolução dos problemas complexos e relacionados uns com os outros de um mundo caracterizado por uma rapidez de transformações e complexidade.

No nosso país, há cerca de duas décadas que se afirma o campo da “educação de adultos” mais direccionado, enquanto política de iniciativa estatal, para os públicos mais desfavorecidos. (Canário, 1999)

No início dos anos setenta, foi criada a Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP) que mais tarde foi Direcção Geral de Educação de Adultos (DGEA) e nos anos oitenta passou a Direcção Geral de Extensão Educativa (DGEE) que veio a ser integrada no Departamento de Educação Básica (DEB) no Núcleo de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar.

Já em 1980 foi proposta a criação de um Instituto de Educação de Adultos que nunca veio a concretizar-se mas em 1999, a criação de uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), que abordaremos mais adiante, veio responder às necessidades já conhecidas há

muito por todos os ligados à educação, nomeadamente ao campo específico da “Educação de Adultos”.

Todo o percurso feito teve várias oscilações, em que umas vezes se dá mais ênfase às acções de carácter mais abrangente, outras vezes privilegia-se a organização de cursos para obtenção de diplomas para públicos que não tiveram essa oportunidade.

Este caminho percorrido pode constituir uma “aprendizagem” para os intervenientes nestes processos (decisores e implementadores), para que numa discussão conjunta entre “ideias” e “saberes” dos “agentes do terreno”, se possa implementar uma dinâmica mais alargada de “educação de adultos”, retomando o conceito de educação permanente e a perspectiva de uma formação mais abrangente que “sirva” a todos os cidadãos (os mais desfavorecidos e outros), assentando no respeito pelos princípios da igualdade e da diversidade, salientando a riqueza da diversidade cultural e preservando o saber tradicional.

Na sociedade de hoje, a “Educação de Adultos” como instituição estatal considerada como organização, nas suas diversas vertentes, tem uma múltipla abrangência quer a nível de público a quem se destina, quer na diversidade de metodologias e estratégias adoptadas, em que se pretende a existência de uma relação estreita entre educação/formação e o desenvolvimento.

Actualmente a Educação de Adultos desdobra-se em duas vertentes, o Ensino Recorrente e o Extra-Escolar, que visam a aquisição e o desenvolvimento de atitudes, valores, competências e conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento pessoal do adulto e a melhoria do desempenho dos seus papéis na sociedade, tendo subjacente o conceito de actor social numa dupla perspectiva, isto é, um indivíduo não é apenas produto das organizações onde está inserido mas também tem liberdade para agir de forma interveniente e modificar as estruturas.

A implementação das acções (ou o mesmo será dizer cursos) de Educação de Adultos é realizada através de uma rede de cursos, no âmbito do Projecto Concelhio que é reelaborado por ano lectivo, de acordo com o levantamento actualizado. Por vezes dispõe de Programas com financiamentos próprios como foi o caso do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP).

2. 1. Ensino Recorrente

O ensino recorrente corresponde à vertente da educação de adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudo, conduz à

obtenção de um grau e à atribuição de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino regular. Através desta modalidade é assegurada uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que abandonaram precocemente o sistema educativo e aos que o procuram por razões de promoção cultural ou profissional.

O ensino recorrente organiza-se de forma autónoma no que respeita a condições de acesso, currículos, programas, avaliação dos formandos, tendo em vista adaptar-se aos diferentes grupos, bem como à experiência de vida e aos conhecimentos dos indivíduos. Privilegiam-se estratégias diferenciadas, conducentes à autonomia do formando, numa abordagem interdisciplinar, e centrada na resolução de problemas reais, recorrendo-se à pluridocência em algumas áreas disciplinares.

Dentro desta vertente, a Educação de Adultos abrange:

2.1.1. Alfabetização e 1º ciclo

Com estas acções pretende-se desenvolver a capacidade de comunicar através de diversas formas de linguagem, desenvolver a capacidade de análise e reflexão crítica, possibilitando a auto-identificação como agente transformador do meio e da cultura, considerando os valores humanos que devem orientar e dirigir essa transformação.

A aquisição das técnicas de leitura, de escrita e de cálculo, a aquisição de conhecimentos gerais são básicas mas só têm sentido directamente relacionadas com as necessidades e experiência dos adultos, com as exigências do mundo actual e com o desenvolvimento dos percursos de formação individuais e colectivos numa perspectiva de educação permanente.

Através da frequência dos cursos de Alfabetização e 1º ciclo de Ensino Recorrente, as pessoas podem apenas alfabetizar-se se for esse o seu objectivo ou concluir o primeiro ciclo, com 150 horas mínimas de frequência desde que o aproveitamento assim o justifique.

2.1.2. 2º Ciclo

Estes cursos distinguem-se do ensino regular pela diferença na organização e sua concretização, pela forma como estão organizadas as áreas disciplinares. Decorrem num ano lectivo e obedecem de uma forma geral, à carga horária de 525 horas.

As diferenças desta modalidade de ensino decorrem da especificidade

dos grupos etários a que se destina, na multiplicidade das suas vivências, problemas, necessidades e interesses baseados no entanto num programa curricular específico.

As disciplinas de segundo ciclo são Português, Matemática e Língua Estrangeira (Inglês ou Francês como opção do formando) e as áreas disciplinares de Homem e Ambiente e Formação Complementar que têm a particularidade de serem orientadas em pluridocência, no primeiro caso por dois professores do curso e a segunda área pelos três professores em simultâneo.

2.1.3. Unidades Capitalizáveis (3º ciclo e Secundário)

O sistema de ensino por unidades capitalizáveis é um sistema inovador quanto aos métodos, às técnicas, ao currículo e aos programas que se procuram adequar às características dos formandos a que se destinam, valorizando a autonomia e os conhecimentos de que o formando é portador.

São ainda características deste sistema, a flexibilidade, a aceitação de diferentes ritmos de aprendizagem de uma forma exclusiva, o apelo à auto-formação, o estabelecimento de uma nova relação formador-formando e de uma nova atitude face à formação.

Face ao número de disciplinas que fazem parte de cada curso, em que cada uma delas é formada por um determinado número de unidades correspondente à conclusão do respectivo curso que frequenta (Ex: 12 unidades em Português - 3º ciclo), o formando vai realizando os testes quando se considera preparado e caso obtenha a classificação exigida, (10 valores), capitaliza a unidade e transita à seguinte. Quando perfizer todas as unidades, de todas as disciplinas, conclui o respectivo curso.

2.2. Extra-escolar

A educação extra-escolar abrange o conjunto das actividades educativas formais ou não formais que se processam fora do sistema de ensino, distinguindo-se do ensino recorrente pela amplitude dos programas e conteúdos e por não constituir um processo dirigido à obtenção de um diploma escolar.

A educação extra-escolar, na multiplicidade das suas actividades, tem como finalidade aumentar conhecimentos e desenvolver capacidades em complemento ou em suprimimento da formação escolar. Visa, portanto numa

perspectiva de educação permanente, a globalidade e a continuidade da acção educativa.

Este tipo de acções contribui também para a eliminação do analfabetismo que é ainda nesta região bastante significativo, para uma efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dando uma certa preparação para o emprego através da reconversão, do aperfeiçoamento e do desenvolvimento de aptidões tecnológicas.

Nesta área há uma variada tipologia de cursos: os cursos de alfabetização que visam fundamentalmente o combate ao analfabetismo literal e funcional; os cursos de actualização para o combate ao analfabetismo regressivo e a actualização de conhecimentos (escolares e outros) e os cursos sócio-educativos e sócio-profissionais que se prendem com a formação cultural ou a formação cívica e a formação para o trabalho.

A educação extra-escolar engloba ainda as bibliotecas de pequena comunidade que constituem um suporte das actividades educativas e culturais que deverá ser entendida como um espaço gerador de dinâmicas no meio e a animação sócio-cultural que engloba todas as actividades decorrentes das acções em curso em que pressupõe haver uma participação activa de todos os intervenientes.

As acções de educação extra-escolar são articuladas entre si e com outras actividades do ensino recorrente e regular, bem como com quaisquer outras estratégias locais na medida em que possam contribuir para o desenvolvimento integrado das comunidades.

2.3. PRODEP (Programa para o Desenvolvimento Educativo para Portugal)

O Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) permitiu a criação de cursos de Ensino Recorrente, cofinanciados pelo Fundo Social Europeu, através da Medida 3, Acção 3.3, cujos objectivos eram: reduzir o analfabetismo; proporcionar a obtenção da escolaridade obrigatória; proporcionar uma formação de base aplicada e profissionalizante; atribuir uma qualificação profissional de nível 1.

A natureza da Formação desdobra-se em Formação Geral (1º ou 2º ciclos de Ensino Recorrente) e em Formação técnico-prática (área profissional que integra uma formação teórica e uma formação prática).

Estes cursos destinam-se a jovens e adultos a partir dos 15 anos que estejam nas seguintes condições: sem escolaridade obrigatória; desempregados de longa duração com necessidades de actualização e reconversão profissional; emprego precário; activos não qualificados, para valorização ou reconversão profissional ou necessidades profissionais específicas.

Os formandos têm direito ao certificado da Formação Profissional de nível I, caso fiquem aptos à Formação técnico-prática e ao diploma de 1º ou 2º ciclo, se forem considerados aptos em todas as disciplinas e áreas da formação geral.

Se os formandos possuírem 3º ciclo de ensino básico recorrente, a qualificação profissional obtida é de nível II.

Os cursos podem funcionar em instalações do Ministério da Educação ou outras instalações não dependentes deste Ministério que ofereçam as condições necessárias à formação, mediante assinatura de protocolos (autarquias, associações...).

O número de formandos, no geral, são de 10 a 15 e a carga horária é variável, de um mínimo de 330h a 750h, no conjunto das horas de formação geral e de formação técnico-prática, calculadas de acordo com a especificidade do curso e das necessidades dos formandos, na duração média de um ano lectivo. Os cursos podem ter modalidades de organização diversas desde que obedeçam às orientações gerais.

Pelo facto de serem cursos com verbas próprias, os formandos têm bolsa de formação, actualmente denominado incentivo de participação (excepto os reformados), subsídio de refeição, subsídio de transporte e seguro.

Estes projectos são desenvolvidos pelo Ministério da Educação, através dos serviços centrais, das Direcções Regionais de Educação, dos Centros de Área Educativa e implementados no terreno pelas respectivas Coordenações Concelhias.

3. A criação da ANEFA

Após a Conferência de Hamburgo de 1997, mês e meio mais tarde, criou-se um Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos. Este grupo de Trabalho elaborou um documento estratégico: “Uma Aposta Educativa na Participação de Todos” que foi aprovado pelo Ministério da Educação e depois adoptado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade que por (Resolução do Conselho de Ministros nº 92/98, de 14 de Julho) levou à constituição do Grupo de Missão, que esteve na base da constituição, em 1998, do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da

Educação e Formação de Adultos em Portugal, coordenado pelo Dr. Alberto Melo e com a participação do Professor Augusto Santos Silva.

Este grupo de Missão, funcionando sob tutela de dois Ministérios, tem entre outras atribuições, passar do documento à acção e a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Propunha-se a criação de uma instituição independente e de um novo percurso educativo, com níveis, materiais, certificação e currículos próprios para adultos e ainda a introdução de um processo sistemático de reconhecimento e validação das competências adquiridas, através das diferentes actividades ao longo da vida. (Melo, 2000)

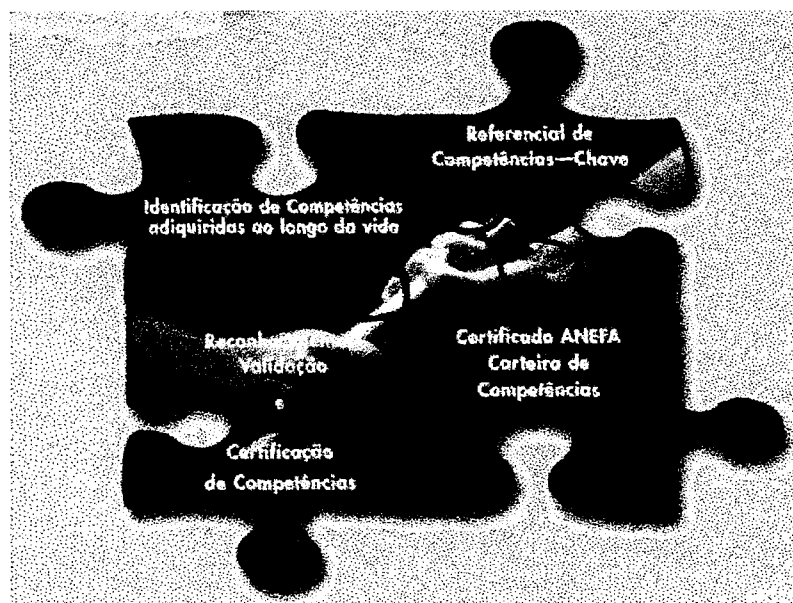


Figura 1 - Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - RVC (retirado de um panfleto informativo anexo à Revista Saber mais nº5, Abril-Junho 2000, ANEFA, Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministério da Educação)

O mais importante é a construção de um sistema autónomo e descentralizado de educação/formação de adultos, partindo *«sobretudo da vida, da experiência de cada adulto na sociedade, como pessoa individual, como membro de uma família, da comunidade, de uma biosfera, (...)»*. (Melo, 2000, p.9)

No balanço feito pelo coordenador do Grupo de Missão, Dr. Alberto Melo, em entrevista à Revista Saber mais, destacaram-se três aspectos: o primeiro e mais fundamental segundo a opinião do próprio, a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos; o segundo é que o grupo deixou um referencial sobre as competências-chave para pessoas adultas, que irá permitir alargar o leque de opções para os adultos (maiores de 18 anos), *«Há o ensino recorrente, há a formação profissional e passará a haver também a via “ANEFA”, baseada nas competências da vida e para a vida»* (Melo, 2000, p.10); um terceiro é o reconhecimento de que existem entidades para a educação e formação de adultos na sociedade civil.

A própria revista Saber mais, foi criada para sensibilizar as “entidades mediadoras”, formadores, patrocinadores, autarquias.

A proposta da ANEFA é a de trabalhar a partir de uma entidade pequena mas que colabore com inúmeras instituições, públicas e privadas, pelo país fora. Com a sua intervenção, a ANEFA pretende contribuir para a elevação dos níveis educativos e de qualificação da população adulta, privilegiando os menos escolarizados e menos qualificados.

Outra forma de apoio será a criação de um quadro geral de certificações/avaliações para que as acções sejam formalmente reconhecidas e validadas, num processo permanente de promoção pessoal aberto a todos.

Segundo Alberto de Melo (2000) e com o qual concordamos, para a promoção de uma justiça social e de combate ao insucesso tem sentido, nas circunstâncias actuais, dar prioridade à educação e formação de adultos.

As linhas de trabalho a que se propôs o Grupo de Missão integram-se plenamente no conceito e nas práticas de Educação de Adultos tal como foram consignadas na Conferência de Hamburgo *« o que poderá colocar o nosso País (...) entre a vanguarda dos países inovadores neste domínio»*. (Melo, 1999-b, p.11)

De acordo com os objectivos do Grupo de Missão enquadradas nas recomendações da Unesco, na Conferência de Hamburgo que são entre outros:

- *promover a cidadania activa

- * tomar medidas para eliminar a discriminação na educação a todos os níveis

- * reconhecer o direito à aprendizagem para toda a população adulta e adoptar uma concepção alargada da educação de adultos
 - * facultar educação permanente e sistemática aos educadores de adultos
 - * desenvolver no campo da educação permanente, métodos de ensino e de aprendizagem inovadores
 - * integrar a alfabetização e outras formas de educação e de capacidades básicas em todos os projectos de desenvolvimento apropriados e incentivar as organizações locais e os movimentos sociais a promoverem as suas próprias iniciativas de educação e desenvolvimento
 - * fazer com que a educação de adultos relacionada com o trabalho possa conferir competências e capacidades específicas para a entrada no mercado de trabalho e para a mobilidade profissional
 - * garantir que os conhecimentos e capacidades específicas informalmente adquiridos são plenamente reconhecidos
 - * acentuar o poderoso papel da educação profissional de adultos no processo de aprendizagem ao longo da vida
 - * aproveitar as actividades de educação de adultos a fim de aumentar a capacidade dos cidadãos para tomarem iniciativas inovadoras e desenvolverem programas baseados num desenvolvimento ecológico e socialmente sustentável (Brochura sobre Conf. Hamb.,1999)
- poderá verificar-se que não é apenas um plano de trabalho de dois Ministérios mas sim um *«verdadeiro “projecto de sociedade”, que exigirá a adesão, consciente e activa, de todos os sectores da sociedade portuguesa»*. (Melo, 1999-b, p.13)

4. Perspectivas Futuras

Este processo iniciado, em finais de 1997, conduziu a uma reforma e um reforço no sector da Educação de Adultos assentando numa estrutura central - A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

A partir de 28 de Setembro 1999, com a publicação em Diário da República do Decreto-Lei nº 387/99, há uma estrutura pública exclusivamente vocacionada para a promoção da aprendizagem de pessoas adultas ao longo da vida - a ANEFA ou Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Esta “Agência” procura dar visibilidade a estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na óptica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania activa.

Esta estrutura tem como objectivo promover *«acções inovadoras e projectos - piloto, visando até 2006 a construção de um novo edifício, flexível e descentralizado, (...) mobilizando toda a sociedade civil (...) para*

assegurar uma educação e formação que seja efectivamente de todos e para todos». (Melo, 1999-a, p.3)

Perspectiva-se uma mudança na Educação de Adultos, de forma gradual no sentido de reaproveitamento de recursos e potencialidades já existentes e introdução de modificações de acordo com os objectivos da Agência Nacional de Educação de Adultos criada recentemente.

O conhecimento sobre a educação de adultos em Portugal, nas suas várias modalidades e aos diferentes níveis, impõe que a sua renovação seja encarada na óptica da consolidação das competências e capacidades da população adulta, como condição para a plena participação de todos os cidadãos na sociedade. (Despacho Normativo nº 36/99)

Referindo-nos à afirmação feita na Conferência de Hamburgo de que a educação *«não é apenas um direito, mas também um dever (...)»* (Brochura sobre Conf. Hamb., 1999, p.18), há uma responsabilidade de toda a sociedade mas mais especificamente das pessoas ligadas às questões de educação /formação para que através da sua acção sejam asseguradas as medidas necessárias para criar condições ao exercício do direito à educação. Não basta reconhecer esse direito, há que permitir o exercício desse direito. (idem, 1999)

Como se refere no editorial de uma revista espanhola, referida pela Revista Saber mais Nº2, *« Não basta anunciar-se como transformador ou progressista, é necessário contribuir com a acção para essa transformação. Não basta proclamar a educação participativa, é necessário vivê-la e praticá-la (...)».* (1999, p.9)

5 . A Educação de Adultos à luz de novos paradigmas

O autor Rui Canário (1996) referencia no seu texto “Os estudos sobre a escola” um artigo de Bates e Murray (1981) em que a escola é considerada conceptualmente como um sistema complexo de comportamentos organizados que exclui duas visões redutoras, a escola encarada como um agregado biológico ou reduzida à sua dimensão e fronteiras físicas.

A construção do conceito de escola como um objecto sociológico e como escreveu Derouet (1994), *« a propósito da contribuição das abordagens qualitativas para o estudo da escola, o que está em causa não é, fundamentalmente a identificação de um conjunto de factores isolados, mas sim a configuração singular de um conjunto de características: o estabelecimento de ensino não se caracteriza por um cruzamento de variáveis. É uma dinâmica».* (Canário, 1996, p.133)

Na analogia entre a “escola de Rui Canário”, e a “Educação de Adultos” como instituição a partir da qual são promovidas várias acções, referir-nos-emos a cada uma como “espaço educativo/formativo”, para simplificar a linguagem, apenas “espaço formativo”.

À luz dos novos modelos, consideramos o “espaço formativo” um sistema hipercomplexo, com vários subsistemas, cada um com grande número de elementos em interacção dinâmica entre si e com o meio envolvente.

É na base deste conceito, numa perspectiva sistémica que o “espaço formativo” deve ser concebido para proporcionar um novo conhecimento da realidade e de “crescimento” pessoal.

Tendo em conta « *o crescimento da complexidade*», (Morin, 1984, p.120), com « *o surgimento de novos valores culturais no nosso país*» (Durand, 1992, p.121) e com a sociedade em permanente evolução, considerando que esta faz aumentar a incerteza, « *a educação e a formação vão cada vez mais ser consideradas como os principais vectores de identificação, integração, promoção social e realização pessoal. É através da educação e da formação adquiridos no sistema educativo institucional, na empresa, ou de modo mais informal, que os indivíduos poderão assegurar o seu futuro e a sua realização*». (Livro Branco, 1996, p.6)

Os “espaços formativos” terão um papel preponderante na concretização deste objectivo, proporcionando uma igualdade de oportunidades. Dentro dos novos padrões de justiça que vai para além das questões de igualdade, uma educação/formação que permita o acesso a diversas formas de conhecimento numa estreita associação entre inserção social, desenvolvimento de aptidões para o emprego e realização pessoal, no respeito pela diversidade.

5.1. Informação, conhecimento e Saber

Neste “espaço formativo” valoriza-se a pessoa como sujeito singular baseando-se na concepção de Lerbet que considera a pessoa como um sistema aberto, em que este tem uma base nuclear e que a partir da sua concepção vai construindo o seu mundo próprio através da integração representativa a tudo o que a pessoa vai sendo submetida, num processo de enriquecimento do mundo próprio, com necessidade de estímulos para aproveitar as potencialidades existentes. (1981)

De acordo com o mesmo autor e referenciado por Maria de Loreto Couceiro «*Desenvolver o ego, apropriar-se do “environnement”, é um*

processo dinâmico que permite que a pessoa se complexifique, adquira ganhos em lucidez e se torne um “ser autónomo com estratégias próprias à sua organização sistémica”». (1992, p.26)

Dentro do reconhecimento de que a educação/formação deve permitir à pessoa a construção de um ser autónomo, singular e com finalidades e estratégias de aprendizagem próprias, é de extrema importância fazer uma abordagem aos conceitos de informação, conhecimento e saber.

Legrouw apoiado nas ideias de Dewey que distinguiu os conceitos de informação e de conhecimento em que considera que as informações só são conhecimento, quando transformadas pelo sujeito de acordo com a sua experiência pessoal, adere a esta ideia mas introduz o conceito de saber, algo mais organizado, de natureza cognitiva integrado a um nível mais profundo (memórias, afectos) isto é, na globalidade da vida. (Legrouw in Lerbet, 1984)

Segundo o autor, o saber surge da interacção entre o contexto exterior à pessoa, de onde provém a informação, e o conhecimento que pertence ao interior dela própria. (in Lerbet, 1984)

Extremamente importante também para a compreensão do processo de produção do saber é o modelo apresentado por Lerbet (1984) o SPPS - Sistema Pessoal de Produção de Saber de Lerbet que analisa a partir da informação e do conhecimento, a produção do saber.

A valorização da experiência fomenta a dinâmica da construção do saber e evidencia o seu carácter pessoal. Embora a experiência não seja saber poderá ser uma das suas fontes. (Honoré in Couceiro, 1992)

Um contributo para a compreensão dos referidos conceitos na perspectiva do processo cognitivo é-nos dado por Canário (1999) abordando o autor Jean Marc Monteil.

Segundo a abordagem de Monteil (1985), a informação constitui uma realidade exterior à pessoa, independente dela, e pode ser objecto de duplicação e armazenagem.

O conhecimento, enquanto resultado da acção experiencial, corresponde a informação integrada. O conhecimento ligado de forma intrínseca à pessoa é portanto, “rigorosamente pessoal e intransmissível”.

Por fim, o conhecimento transforma-se em saber a partir de um processo de objectivação “ligado às interacções e à actividade própria do sujeito”. (Canário, 1999)

«Enquanto forma inteligível do conhecimento, distinto do sujeito, o saber pode, (...) ser posto em stock, tornando-se acessível a outros, na qualidade de informação.» (idem, p.127)

É pois, pela partilha, confronto e discussão crítica de ideias, que se torna possível o reconhecimento de saberes novos, a correcção de erros, o

levantamento de novos problemas, inclusivé o alargamento, correcções e mesmo rejeição de teorias. (Popper, 1992)

Podemos verificar a importância da linguagem e da comunicação multidireccional entre todos os participantes de uma acção educativa/formativa, como vertentes indispensáveis e fundamentais às actividades de construção e produção de saberes.

5.2. As teorias do conhecimento e a aprendizagem

A construção do saber está relacionada com a forma como se encara o processo cognitivo isto é, com as teorias sobre o conhecimento e as concepções de aprendizagem que lhes estão subjacentes.

Abordaremos duas concepções tradicionais sobre o conhecimento que nos parecem relevantes para a compreensão deste processo. Uma tradição exógena ligada às teorias do condicionamento ou de estímulo-resposta, outra de carácter endógeno ligada ao construtivismo que surge nos nossos dias decorrente dos contributos da psicologia cognitivista e das teses e princípios da epistemologia contemporânea. (Almeida, 1996-a)

«As diferenças de entendimento destas duas teorias sobre as relações que estabelecemos com o saber, bem como a sua natureza, estão subjacentes a duas concepções diferentes de “conhecer” e deste modo, do próprio processo de aprendizagem». (idem, p.4)

A tradição do conhecimento baseada no behaviorismo assenta na existência de dois mundos, um mundo psicológico (cognitivo, subjectivo, simbólico) e um mundo exterior, independente do primeiro que corresponde a uma realidade material objectiva. Esta concepção pressupõe a separação da pessoa do objecto de conhecimento em que se considera aquisição de conhecimento se a pessoa reproduzir o exterior a si próprio, sem ter em conta o contexto de aprendizagem. Deste modo e de acordo com Olga Pombo *«O formando torna-se (...) o objecto de uma acção conformadora».* (Almeida, 1996-a, p.7)

As teorias construtivistas em que nos situamos consideram o conhecimento *«uma construção humana, pessoal e social»* (idem, p.10), em que o processo de construção do conhecimento é considerado um processo interactivo entre o sujeito, os seus próprios quadros interpretativos e a realidade envolvente.

«A comunicação (...) através do confronto e negociação de perspectivas, é considerada neste contexto, uma via fundamental de acesso ao saber». (idem, p.10)

Estas teorias pressupõem que as pessoas não actuam como meros receptores passivos de informação directamente disponível no ambiente.

Na perspectiva construtivista o formando é considerado envolvido activamente na construção de significados, confrontando o seu conhecimento anterior com novas situações e, se for caso disso, (re)construindo as suas estruturas de conhecimento.

As ideias-chave que se podem associar ao construtivismo têm a ver com reflexão e análise crítica, construção de sentido, transformação de perspectivas. (idem, 1996-a)

Estas teorias do conhecimento pressupõem diferentes formas de encarar as práticas educativas/formativas de acordo com as concepções que lhes estão subjacentes.

5.3 . Emergência de novas atitudes

O novo paradigma da educação baseado na nova concepção do conhecimento, em que o saber-ser, saber-estar e o saber-existir substitui o acumular de conhecimentos memorizados e exigidos por outrem, pressupõe um outro papel e uma outra postura de quem assume as funções de formador ou educador, a quem é exigido o reconhecimento dos saberes do formando, ajudando-o a formalizar os saberes adquiridos na acção. (Canário, 1999)

A pedagogia baseada sobre a ideia do modelo centrado na repetição e treino (Goguelin, 1970) em que não se têm em conta os processos de aprendizagem utilizados pelos formandos, em que não se consideram pertinentes factores como a idade, a experiência, os saberes, as motivações e interesses, não tem hoje em dia qualquer fundamento, sendo cada vez mais exigido ao formador a assunção de novos papéis de orientação e mediação no processo ensino-aprendizagem.

« A ênfase é posta agora na construção interna de novas estruturas de conhecimento ou a construção de novo conhecimento a partir de estruturas prévias. O organismo, mais do que o ambiente, é o locus da actividade na construção do novo conhecimento. » (Almeida, 1996-a, p.8)

Segundo a mesma autora (1996-a), nas teorias construtivistas o progresso do conhecimento do sujeito faz-se por processos de transformação e reconstrução de dados face aos conhecimentos já existentes, reintegrando e “ancorando” novos saberes em interacção com o meio envolvente tendo em conta não só os elementos cognitivos mas também outros de cariz afectivo e moral. O complexo motivacional é determinante como factor de desenvolvimento ou de inibição do sujeito.

Também Philippe Malrieu refere que *«A responsabilidade dos educadores é grande na construção destas condutas pelo próprio sujeito. Eles são esses “Outros” que ao representarem as instituições podem favorecer ou paralisar a crítica e a invenção, aqueles que podem prestar atenção aos conflitos que os sujeitos vivem(...), que podem tentar compreender as origens e a significação ou, pelo contrário, abafá-los numa educação conformista»*. (1996, p.13)

O grande contributo de Rogers (1984) é na perspectiva de abertura que permitiu e na época preconiza um movimento humanista que se veio a consolidar até aos dias de hoje.

O autor valoriza o desenvolvimento emocional do sujeito, tendo em conta a totalidade biopsíquica, a pessoa na sua globalidade integrando as variadas vertentes - organísmica.

« Porque não é das ciências físicas que o futuro depende. É de nós que ele depende, de nós que tentamos compreender e enfrentar as interacções entre os homens - que procuramos criar relações pessoais de ajuda.» (Rogers, 1984, p.60)

Transpondo da psicologia clínica para o campo da educação é através das *« relações nas quais pelo menos uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida»* (idem, p. 43), as atitudes de *«aceitação democrática»* (idem, p.45) parecem ser as que mais favorecem o “crescimento” pois *«quanto mais eu conseguir manter uma relação livre de qualquer juízo de valor, mais isso permitirá à outra pessoa atingir um ponto em que ela própria reconhecerá que o lugar do juízo, o centro da responsabilidade, reside dentro de si mesma»*. (idem, p.58)

A mudança evidente a todos os níveis, num contexto de evolução constante, sentido por todos, coloca o professor/ formador na vanguarda da mudança pedindo-lhes outras atitudes e outras formas de actuação.

Conclusão

Nos últimos anos tem sido bem visível a relevância das questões relacionadas com a educação e a formação de adultos ao longo da vida e nas suas várias dimensões.

Os sistemas educativos/formativos encontram-se no centro da profunda transformação que afecta toda a sociedade e têm um papel preponderante na redução das desigualdades sociais e no facilitar a todos, jovens e adultos, o acesso a uma educação/formação adequada às exigências individuais e sociais.

A pretensão do Ensino Recorrente e da Educação Extra-Escolar é continuar a propiciar uma segunda oportunidade de formação a um universo de jovens e adultos que não possuam a escolaridade obrigatória ou cujos baixos níveis de formação geral se apresentem como obstáculo ao seu pleno desenvolvimento pessoal, social e profissional ou a uma inserção bem sucedida na vida activa, sempre na perspectiva do desenvolvimento local e regional.

De forma a dar uma resposta mais eficaz aos apelos da mudança, tendo em conta a realização de cada um, podemos afirmar que a “Educação de Adultos” no quadro institucional actual, poderá constituir um válido contributo para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, tendo presentes as novas teorias do conhecimento e de construção do saber, os conceitos actuais de Homem e de adulto, em que a educação/formação proporcionada não seja *«um parêntesis na vida, mas vida em si mesma»* (Belchior, 1990, p.37) em que as diferentes fases, etapas e crises se entrecruzam no decorrer da vida, nos contextos em que são vividas.

CAPÍTULO III- Educação Permanente

Introdução

Retomamos a educação de adultos neste capítulo para enquadrar o surgimento da educação permanente.

O percurso de educação de adultos ao longo do tempo, passou por várias etapas sendo o seu papel na época da industrialização, a adaptação do homem ao trabalho; numa segunda fase era concebida para a preparação do homem para uma certa mudança tendo em conta *«as implicações sócio-económicas do crescimento»* (Belchior, 1990, p.31) e só mais recentemente devido às exigências da sociedade contemporânea *«passou a situar-se (...) mais na dinâmica do homem-produtor da sociedade»*. (idem, p.31)

No tempo actual *«face à superior complexidade dos problemas»* (idem, p.31) e às rápidas mutações, exige-se que o homem se desenvolva como sujeito a partir do seu próprio ser, das suas potencialidades e do “aproveitamento” das oportunidades que lhe são dadas, tornando-se um indivíduo reflexivo e actuante no desempenho dos seus múltiplos papéis, em que a educação de adultos na perspectiva de educação permanente *«enquanto ideal regulador»*, (idem, p.35) tem *«um papel motor em todo este processo»*. (idem, p.35)

1. Breve perspectiva histórica

«A educação de adultos, num sentido amplo,(...) existiu sempre, desde as sessões de recitação dos mitos nos povos primitivos à proclamação das leis nas civilizações antigas, às grandes manifestações desportivas e culturais dos grupos e romanos, às festas religiosas, peregrinações e bíblias abertas das catedrais na Idade Média, às diversas manifestações da cultura popular em todos os tempos». (Belchior,1990, p.21)

Apesar da sua existência desde os tempos antigos, *«a educação de adultos entrou na reflexão educativa com um considerável atraso»* (Couceiro,1992, p.20) e só no séc.XIX, na altura da industrialização nomeadamente na Europa Ocidental, desenvolve-se sob *«a forma de acções mais ou menos institucionalizadas»* (Belchior,1990, p.21) concebidas não propriamente por causa do adulto, mas para o preparar para o papel a desempenhar na perspectiva de promoção da própria industrialização, dando ênfase aos saberes-fazer, possibilitando aos adultos a formação que não tinham tido acesso na infância.

A educação de adultos visava, nesta altura, a preparação de mão de obra qualificada, o aumento de competências profissionais como contribuição para o desenvolvimento económico e toda *«a educação de adultos procurou responder prioritariamente a preocupações que se situavam claramente na mesma lógica desenvolvimentista, de crescimento económico, progresso, modernização, preconizada na época para o conjunto da sociedade».* (Couceiro,1992, p.20)

A institucionalização da educação foi basicamente orientada para as crianças, ao nível da escola primária, *«através de um currículo uniforme»* (Belchior,1990, p.46) e a educação de adultos era considerada uma segunda oportunidade mas com as mesmas características metodológicas da primeira oportunidade, apenas com a finalidade de que os adultos pudessem contribuir para o desenvolvimento tal como era encarado na época. Como afirma Paul Lengrand *« A instrução que recebiam era decalcada dos moldes tradicionais da instrução que se ministrava às crianças. (...) Nenhuma referência a uma psicologia diferencial, mas antes uma submissa aplicação dos esquemas tradicionais de aprendizagem».* (1971, p.44)

Em Portugal, apesar da criação de uma *«campanha nacional de educação de adultos»*, (Belchior, 1990, p.46) os programas da instrução primária eram os mesmos com ligeiras alterações. No âmbito da campanha que prosseguiu até 1956, pretendia-se a luta contra o analfabetismo e os

curtos de adultos passaram a ter um carácter mais flexível inserindo-se *«num plano de difusão da cultura popular através do recurso a todo um conjunto de meios,(...) missões culturais, o livro educativo, as bibliotecas fixas e itinerantes, e os meios audiovisuais»*. (idem, p.46)

É claro o esforço realizado no sentido de dar à educação de adultos uma certa autonomia quer no plano estrutural, quer no dos programas e conteúdos, identificando-se no entanto uma *«excessiva presença do paradigma escolar»*. (idem, p.49)

2. Surgimento da Educação Permanente

Um novo tipo de educação de adultos veio progressivamente a constituir-se através de algumas experiências desenvolvidas fora das escolas que preconizavam uma relação educativa diferente em que o adulto passou da *«situação de objecto de educação»* a um *« agente da sua própria educação»* em que *«passou-se a valorizar(...) o ser,(...) nas exigências e nas diferentes fases do seu desenvolvimento»*. (Lengrand,1971, p.45)

Desta forma, *«surgiram as reflexões fundamentais e os princípios relativos à educação permanente, concebida numa perspectiva de coerência e continuidade»* (idem, p.47) de forma a que todo *«o género de reformas que conviria efectuar»* (idem, p.47) tivesse em conta o desenvolvimento e formação do ser humano ao longo da vida *«numa multiplicidade de situações e de relações»*. (idem, p.45)

«Face às rápidas mutações tecnológicas e à desactualização constante dos conhecimentos, de pouco servia fornecer aos indivíduos hoje uma “sólida base de conhecimentos” cuja utilidade seria nula amanhã.». (Nóvoa, 1988, p.112)

Já em 1960, a UNESCO numa conferência mundial sobre a educação de adultos, em Montreal, deu uma definição muito global para a época: *«um instrumento essencial que deveria permitir alcançar os objectivos seguintes: conservação e enriquecimento do património cultural, adaptação à mudança pela formação ou reconversão profissionais, participação em todas as formas de vida cultural da sociedade, recuperação das deficiências escolares, desenvolvimento da compreensão internacional, compreensão entre grupos sociais e gerações, formação para a vida cívica, social, económica...»*. (Roux,1990, p.38)

O conceito de educação permanente como *«conceito orientador da educação de todos nós ao longo da vida»* baseia-se *«naquilo que Toffler*

chamou reconhecimento da “caducidade dos conhecimentos” mas também num conjunto mais vasto de factores». (Ferreira,1997, p.3)

Segundo Dias, citado por Henrique Ferreira: *« a crise que conduz à construção da necessidade da educação permanente (...) decorre directamente da disfunção na relação intersistémica educação-economia, mas, num contexto mais vasto, de um conjunto de fenómenos tais como a explosão da ciência e da técnica, a globalização no espaço e a aceleração da mudança no tempo, com graves repercussões nos diversos sistemas em que a nossa existência pessoal e comunitária se encontra inserida».*(1997, p.p.3,4)

O autor Bernard Roux considera que a educação permanente permanecerá a expressão-chave, pois já em 1792, Condorcet escrevia: *«Observámos que a instrução não devia abandonar os indivíduos no momento em que saem das escolas; que deveria abranger todas as idades, que não existia nenhuma idade em que não fosse útil e possível aprender e que esta segunda instrução é tanto mais necessária quanto a da infância foi comprimida entre limites mais estreitos».*(1990, p.40)

Na expansão da expressão “educação permanente”, muitas declarações se fizeram a seu propósito, mas refiro em seguida três, que me parecem significativas para a compreensão do “crescimento” do sentido da expressão.

É de referir, a décima quarta conferência geral da UNESCO em que se distingue uma significativa evolução nas declarações efectuadas em que cada vez mais se reconhece a importância do papel da educação extra-escolar que se baseia numa *« concepção global da acção educativa que corresponde de preferência às exigências dos indivíduos durante toda a sua vida, de um mundo em evolução rápida, e ao papel da educação como instrumento privilegiado de alteração económica e social (...) significa um esforço de síntese que engloba todos os sectores da educação e todas as idades da vida: formação escolar e extra-escolar, profissional e extra-profissional, educação da infância, da adolescência e da idade madura».*(idem, p.p.40,41)

Schwartz refere-se à educação permanente como *«o fruto directo e necessário do sistema nascente da educação de adultos».*(idem, p.41)

Abordado o problema no plano político afirma-se que *« o sistema de educação permanente tem por objecto oferecer a todos uma possibilidade igual de participarem como actores e beneficiários no progresso dos conhecimentos e da sociedade, de basearem nessa participação e nesse progresso o seu próprio desenvolvimento; (...) atenuar as desigualdades que existem na nossa sociedade».*(idem, p.41) possibilitar a progressão dos estudos a quem o deseje, proporcionar uma participação na vida activa em

todos os sectores de ambos os sexos facilitando o desenvolvimento da capacidade de adaptação à mudança.

«A educação permanente vem, portanto pugnar por um investimento educativo dos diferentes espaços sociais, pondo em causa o encerramento da educação em instituições especializadas, e defender uma visão do adulto como um ser em mudança» (Nóvoa, 1988, p.113) estando o sucesso educativo dependente da *«capacidade de formar indivíduos capazes de se reciclarem permanentemente, aptos a adquirirem novas atitudes e capacidades, capazes de responderem eficazmente aos apelos constantes de mudança»*. (idem, p.112)

3. Um novo paradigma educativo

A erupção da educação permanente deu-se nos anos 70, podendo considerar-se como seus principais fundadores Paul Lengrand, Bertrand Schwartz e Joffre Dumazedier.

Os pressupostos da educação permanente assentam em que a educação acontece sem tempo e espaço próprio, que os conteúdos não são só de natureza cognitiva e que todas as esferas da vida proporcionam educação na perspectiva de formar a pessoa, no aprender a ser. *« Não é em relação aos outros, nem em relação a um saber determinado que se situasse no exterior do Homem,(...) mas sim em relação ao desenvolvimento próprio de um particular indivíduo»*. (Lengrand,1971, p.51)

No Relatório Faure em 1972, que segundo Nóvoa, pode-se considerar o Manifesto da Educação Permanente, afirma-se que a *«educação, para formar um homem completo, (...) terá de ser global e permanente(...)»*. (Nóvoa,1988, p.112)

A educação permanente é caracterizada por: *« autonomia, uma vez que o homem deve ser o agente da sua própria educação; a totalidade, uma vez que, num sentido horizontal, abrange a duração inteira da vida humana, e num sentido vertical, os vários domínios do saber; e a dialéctica, dado exigir a integração dos processos educativos das crianças, jovens e adultos, e a constante interacção entre a reflexão e a práxis. A nível dos seus objectivos, salientam-se a compreensão crítica do mundo e da vida, a tomada de consciência e a melhoria das relações do homem com a natureza e a cultura, o desenvolvimento das diversas formas de*

comunicação e solidariedade, assim como da capacidade de aprender a aprender». (Belchior,1990, p.p.25,26)

Esta nova perspectiva de educação significa *«uma série de novas análises a elementos essenciais da existência de cada um, a começar pelo próprio sentido»* da *«existência»* trazendo *«soluções inéditas a problemas cruciais do destino das pessoas e das sociedades».* (Lengrand,1971, p.62)

Na mesma linha de pensamento situamos Paulo Freire que se baseia na concepção de educação em que esta não é um acumular de conhecimentos como um recipiente vazio - *«educação bancária»* que evitam o *«pensar autêntico»*, mas é aceder a uma pessoa, esta ser capaz de reflectir, de pensar a partir de si e da sua própria experiência. Para o autor, é um processo de conscientização em que a pessoa passa de uma consciência ingénua a uma consciência crítica promovida pela *«educação problematizadora»* que responde *«à essência do ser da consciência, que é a sua intencionalidade, nega os comunicados e existencia a comunicação»* (Freire,1975, p.96) num processo de dialogicidade que o autor considera a essência da educação como prática de liberdade.

4. Ruptura com o modelo escolar

Segundo Nóvoa, a educação permanente vem estabelecer uma ruptura com os modelos escolares embora a prática se feche ainda, em muitos casos, na lógica escolar, pois para ser coerente com os pressupostos da educação permanente obrigava a uma reformulação de processos e metodologias.

Embora aconteça a emergência de novos modelos, outros continuam dominantes sendo o processo de mudança extremamente lento. A propósito F. Belchior afirma que *«A educação permanente implica,(...) a reestrutura do sistema educativo existente e o desenvolvimento de todo o potencial de formação fora do sistema educativo».*(1990, p.25).

Conclusão

Actualmente situados numa época de viragem e renovação de política educativa, reconhecemos a necessidade de aplicação da educação permanente à realidade social educativa portuguesa, considerando *« o modelo de educação permanente»* um *«modelo renovador»* na medida em que implica o *«desenvolvimento da educação de adultos, de mudança do sistema escolar e da interacção de ambos no horizonte de uma moderna sociedade educativa»* (Belchior,1990, p.19) que incita a outras atitudes e novas práticas no quotidiano.

Esta nova ideia de educação em que esta é concebida como um processo de construção do ser *«através da diversidade das suas experiências»* (Nóvoa, 1988, p.113) em que os indivíduos estão em aprendizagem permanente nas várias situações, em diferentes contextos, a que estão sujeitos no seu quotidiano, *«pressupõe por sua vez uma nova ideia do homem e um novo conceito de adulto (...)* ». (Belchior, 1990, p.35)

Capítulo IV- Relação entre Adulto e Aprendizagem

Introdução

Para uma verdadeira coerência com os processos e os pressupostos desta nova forma de encarar a educação somos remetidos para outras metodologias, adequadas ao novo conceito de adulto e ao modo como este se forma.

Os estudos psicológicos realizados acerca da vida adulta, da sua longevidade, do que o adulto tem que fazer face ao longo da vida nas suas múltiplas vertentes e nos vários papéis que tem de desempenhar *«aponta no sentido de uma transformação do universo simbólico, dos interesses, representações e valores para aumentar os recursos mentais e físicos do homem em função das necessidades da sua personalidade e da sociedade»*.(Belchior, 1990, p.35)

1. Conceito de Adulto

Segundo Georges Lapassade (1975) e citado em Nóvoa, de cuja opinião partilhamos, *«o homem moderno aparece cada vez mais, em todos os planos da sua existência, como um ser inacabado»* e esse *«inacabamento da formação tornou-se uma necessidade, num mundo marcado pela transformação permanente das técnicas, o que implica uma educação igualmente permanente»*. (1988, p.112)

De acordo com a nova ideia de educação consideramos um conceito de adulto em que este pode aprender sempre, em qualquer situação, contradizendo o modelo que pressupunha tempo , espaço e conteúdos próprios. *«Qualquer pessoa, independentemente da sua idade, tem o direito de decidir o que quer aprender, como, quando e onde.(...) Aprender, viver e trabalhar têm que ser uma e mesma coisa. Vivendo aprendemos. Aprender é uma função da vida; o homem aprende constantemente ao*

longo da sua vida». (Manifesto de Cuernavaca, in H.Dauber e E. Verne cit. in Nóvoa, 1988, p.113)

Johan Norbeck caracteriza o adulto pelo *«assumir de responsabilidades sociais reais, e não meramente potenciais»* não sendo apenas *«objecto de um condicionamento exercido pelos outros, nem sujeito do condicionamento que impõe a si próprio, mas também agente do condicionamento que se exerce sobre os outros»*. (Belchior, 1990, p.35)

Sobre o assunto Marcel Lesne *«afirma que (...) a prática de formação em meio adulto reveste características específicas, (...) sobretudo porque esta formação tem, para ele, um significado social profundo (...) ao permitir-lhe agir ou favorecer a acção a partir da sua real inserção social»*. (cit. em Belchior, 1990, p.36)

2. Especificidades epistemológicas do adulto

Finger define as especificidades epistemológicas do adulto em três vertentes: a primeira de carácter retrospectivo em que o adulto procura compreender como se tornou o que é, faz um balanço do seu percurso para avançar; a segunda apoiando-se em saberes adquiridos através das suas experiências e vivências em que cada novo saber é assimilado e integrado em relação à sua história de vida; em terceiro lugar tendo em conta que a sua retrospectiva é global, holística em que o adulto pensa-se enquanto unidade e olha os diferentes elementos nas interligações existentes entre si. (1987)

«Ora, é evidente que o adulto tem que construir a sua própria formação com base num balanço da vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa óptica de desenvolvimento futuro. Deste modo, o conceito de reflexividade crítica deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos». (Nóvoa, 1988, p.115)

3. Relação Aprendizagem/Formação

Para um entendimento mais profundo das questões relacionadas com a formação é necessário fazer uma reflexão sobre a aprendizagem.

«A noção de aprendizagem surge quando se aborda a dinâmica do comportamento, quando se procura tomar em consideração os tipos de reacção em relação ao meio (...) e pode definir-se como o processo de construção e assimilação de uma nova resposta, isto é, um processo de

adequação do comportamento, seja ao meio, seja ao projecto perseguido por cada interessado». (Berbaum,1993, p.13)

O termo aprendizagem designa toda a espécie de aquisições realizadas nas várias situações da vida que levam à construção de novos comportamentos *«que se integram no reportório comportamental do sujeito».*(idem, p.13) Assim e de acordo com o autor *«fala-se de formação quando há lugar a uma intervenção que visa contribuir para a emergência de uma resposta comportamental nova».*(idem, p.13)

«A aprendizagem manifesta-se como um processo onnipresente e multiforme» (idem, p.18) distinto de indivíduo para indivíduo, pois cada situação tem o seu efeito particular dependendo das características do sujeito e da forma como este trata as informações que lhe chegam. *« Pode ser mais particularmente sensível a determinado aspecto da situação, em detrimento de outro, em função das suas preocupações, dos seus projectos, do seu sistema de valores, do seu grau de maturidade».* (idem, p.18)

«As teorias de aprendizagem descrevem e procuram explicar as diferentes formas de construção possível do novo comportamento, definindo aprendizagem através do processo que implica». (idem, p.18)

Podem distinguir-se dois conjuntos de teorias: *«as que fazem apelo ao condicionamento»* (Berbaum, 1993, p.22) que se manifesta como um processo que faz intervir um certo automatismo na execução da resposta e *«as que revelam a compreensão e o questionamento como modo de construção das respostas»* (idem, p.22) que se situa na linha do construtivismo.

Diferente da fase da construção da resposta, para que seja considerada aprendizagem é o *«fenómeno da integração dessa resposta nos comportamentos do sujeito»* (idem, p.22) e se este é capaz de mobilizar a resposta construída sob a forma de uma reacção reflexa.

Para explicar este fenómeno há que ter em conta *«a distinção entre a construção da resposta e a assimilação da nova resposta correspondente ao binómio acomodação-assimilação introduzido por Piaget para explicar a aprendizagem. Ele distingue, de maneira mais precisa, aprendizagem, em sentido lato, ou construção de estruturas operatórias equilibradas (o que corresponde à acomodação), de aprendizagem, em sentido restrito, ou resposta de tipo empírico e controlo não sistemático (o que corresponde à assimilação)».* (idem, p.p.22,23)

Nesta linha, as práticas de formação poderão ser consideradas como acções de aprendizagem. *«As definições de formação (...) referem as noções de modificação, integração, desenvolvimento».* (idem, p.19)

4. Aprendizagem formal, não formal e informal

Em diferentes contextos a aprendizagem pode ter diferentes naturezas, ser de carácter formal, não formal ou informal.

No contexto de uma organização, «*na vertente das aprendizagens formalizadas*» estão os estágios, as acções de formação ou outras com características semelhantes; «*na vertente das aprendizagens informais*» estão todas as situações cujos objectivos explícitos não são a formação «*mas que têm um carácter formativo implícito*». (Pires, 1995-b, p.17)

Esta opinião apontada pela autora do artigo, estende-se a outros contextos em que consideramos que «*articular e fazer coexistir educação formal e educação informal é um dos desafios mais significativos para aqueles que procuram dar respostas às novas questões da formação*». (idem, p.17)

Considerando a relevância desta afirmação para a educação de adultos encarado como subsistema, e de acordo com Furter, referimos «*o escolar e o extra-escolar como dois subconjuntos de um sistema educativo interactivo e dialéctico, e cuja rede educativa, no decurso de um processo de análise, permuta, reflexão e articulação, opere a síntese das diversas intervenções, caminhos e métodos*». (Belchior, 1990, p.85)

A propósito, o Conselho da Europa «*ao analisar as relações entre as estruturas escolares e extra-escolares, concebe três modelos explicativos: (...) o ensino formal, alargando-se e adaptando-se, integra a educação de adultos no sistema conjunto; (...) a educação de adultos, separando-se do mundo das escolas, segue uma via paralela e autónoma*» e por último «*o escolar e o extra-escolar integram-se num sistema global, mas conferindo à educação de adultos o papel de ideal regulador, numa perspectiva de educação permanente*». (idem, p.85)

O Conselho da Europa refere ainda que «*a educação de adultos constitui a própria finalidade da reforma do sistema escolar e que a parte não formal da educação de adultos oferece à escola um modelo de formação que se vai inserir na vida, nos lugares onde os conhecimentos se criam e aplicam*» (idem, p.85) e que as «*estruturas de educação de adultos(...) poderiam constituir mediadores relevantes na gestão e criação dos espaços formativos, tendo em vista a globalidade do processo educativo*». (idem, p.87)

Em relação aos diversos níveis de formalização da acção educativa, Canário (1999) considera três níveis: o nível formal que é mais ligado ao ensino tradicional (professor-aluno); o nível não formal que se caracteriza

por uma maior flexibilidade de horários, programas, onde está presente a preocupação de construir situações educativas de acordo com os contextos e públicos singulares; o nível informal relaciona-se com situações potencialmente educativas mas não estruturadas.

Neste último nível de formalização privilegiam-se mais os efeitos que as intenções dos intervenientes, *«enfatizando as modalidades de autoformação, de ecoformação e de heteroformação, entre pares (no contexto familiar, escolar, de trabalho, lazer, cívico, etc.)»*. (Canário,1999, p.80)

Até um passado recente, a educação informal não era visível nem devidamente reconhecida.

Numa das suas obras, Canário (1999) refere a obra de Abraham Pain (1990) sobre a educação informal em que o autor põe em evidência a importância estratégica dos processos educativos informais. Estes não correspondendo a intenções deliberadas, são os que dão “efeitos educativos” e correspondem a *« mudanças duráveis de comportamentos que decorrem da aquisição de conhecimentos na acção e da capitalização das experiências individuais e colectivas »*. (Canário, 1999, p.81)

De modo a tornar-se mais evidente, podemos sintetizar na seguinte figura:

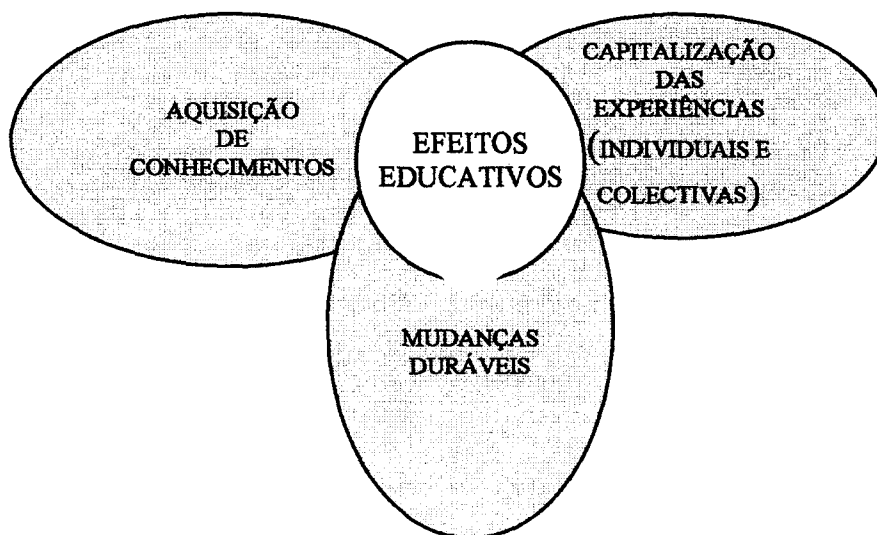


Figura 2 - Efeitos Educativos

Os níveis de formalização a que nos referimos na educação de adultos, muitas vezes ou quase sempre, articulam-se de modo fecundo num “continuum” (Canário, 1999) em que os momentos formais, não formais e informais se conjugam para uma formação abrangente.

5. Modelo de Aprendizagem dos Adultos - Andragogia

Diversos autores se debruçaram sobre andragogia, onde surgiram várias visões teóricas que eram subjacentes ao conceito, em que destacamos sobretudo duas visões diferentes entre a Europa e a América.

Na Europa a andragogia é tomada como uma *«ciência específica distinta da pedagogia»* (Tremblay, Balleux, 1995, p.156) enquanto na América a andragogia é uma *«teoria de aprendizagem para a idade adulta que se apoia sobre quatro postulados: o adulto autónomo, ele tem experiência, ele tem uma ligação específica com o tempo e ele está preocupado com a utilização dos seus conhecimentos»*. (idem, p.156)

O autor Knowles (1990) introduziu o vocábulo andragogia na literatura científica americana e deu um grande contributo na definição deste conceito. O referido autor tem uma posição dicotómica face à pedagogia e à andragogia. Segundo ele pedagogia *«apresenta-se como sendo mecanicista, tradicional e orientada sobre a aquisição de conhecimentos»* (Tremblay, Balleux, 1995, p.156) enquanto andragogia é *«humanista, nova e centrada sobre o sujeito que aprende»*. (idem, p.156)

No entanto, e de acordo com os mesmos autores, a abordagem humanista não existe só na andragogia bem como a autonomia, a experiência e a utilização de conhecimentos que forma a base da teoria andragógica, não são específicos dos adultos.

Com base num estudo de Savicevic, os autores referidos consideram a Andragogia como *«uma maneira particular de ver a educação na idade adulta»* (idem, p.153) e segundo Knowles (1980) apresenta seis características contrapondo o modelo andragógico com a pedagogia, valorizando determinados aspectos para que a aprendizagem do adulto seja significativa.

Nessa comparação, o autor refere-se à atitude relativa à necessidade de saber; ao conceito de pessoa, ao papel atribuído à experiência; ao que influencia a vontade de aprender; como se orienta a aprendizagem e a natureza da motivação.

Neste sentido, e evidenciando apenas as características referentes à andragogia, o autor considera que para os adultos é fundamental a tomada de consciência da sua necessidade de aprender de acordo com a consciência da sua responsabilidade nas suas decisões e na vida,

reconhecendo o valor da experiência na vida do adulto a que este recorre permanentemente.

É ainda de salientar que os adultos desejam aprender para enfrentar melhor as situações reais e as suas aprendizagens devem ser realizadas em torno de problemas e questões da vida que possibilite uma melhor apropriação de conhecimentos e competências.

As motivações que levam um adulto a aprender, consideradas no modelo andragógico, são algumas de natureza exterior como integração ou promoção profissional mas também promoções interiores que têm a ver com o grau de satisfação, auto-estima e qualidade de vida. (Knowles, 1990)

Uma outra concepção de andragogia situada entre a Europa e os Estados Unidos foi da Universidade de Montréal em que Claude Touchette (Programme d'andragogie, 1971) define andragogia como «*Domínio de conhecimentos e de prática social em que o objecto específico é a relação de ajuda educativa à aprendizagem entendida como uma mudança deliberada procurada pelos adultos*». (Tremblay, Balleux, 1995, p.157)

Esta definição de andragogia inclui a componente social e mais uma vez esta não é exclusiva da andragogia.

Esta última definição que abordámos, poderá ser considerada uma visão intermédia ou síntese das duas primeiras. Um outro elemento desta definição que destacamos é que a aprendizagem é entendida como uma mudança deliberada procurada pelos adultos. Esta parte da definição reaproxima-se de Lindeman e Condorcet que estiveram sempre muito atentos à natureza libertativa e emancipadora da educação.

Lindeman (1926) é um marco no pensamento sobre as metodologias de educação de adultos, podendo considerar-se na base deste modelo de aprendizagem dos adultos, a Andragogia.

O autor estabelece os fundamentos de uma abordagem metodológica de educação de adultos em que se salienta a necessidade de que a formação de adultos se deve centrar nas suas necessidades e nos seus interesses, que a experiência é um “manual vivo” do adulto que aprende e que as diferenças de personalidade se acentuam com a idade sendo de realçar a importância de diversificação de estilos, duração, lugares e ritmos de aprendizagem.

A Andragogia como teoria de aprendizagem dos adultos impõe-se como uma arte de aprender específica dos adultos e segundo Stewart (1987) citado por Tremblay e Balleux, «*representa um processo de aprendizagem no qual teoria e prática não são mais que um processo que reconcilia conhecimento teórico e processo prático através de uma experiência criativa*». (1995, p.150)

Alguns autores como Michel Fabre referem que os princípios da Andragogia também devem estar presentes na Pedagogia e hoje em dia há

autores que afirmam também o contrário. Basicamente o que se evidencia é o facto de que as várias dimensões dos dois modelos se vão “fecundando” mutuamente.

Consideramos fundamental e de acordo com Canário (1999), o contributo da andragogia, para o *«encorajar práticas de educação alternativas que permitem uma crítica, um enriquecimento e uma superação da forma escolar»* (p. 135) em que se atribui ao sujeito e à sua experiência o papel principal e em que a educação/formação seja considerada *« um processo permanente de autoconstrução da pessoa humana»*. (idem, p.135)

Conclusão

Consideramos *«a ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão à custa de uma aprendizagem constante»* na medida em que *«a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência»*. (Nóvoa, 1988, p.113)

O novo conceito de adulto conduz à *«superação do modelo biológico e naturalista do ser humano»* (Belchior, 1990, p.35) e remete-nos à *«ideia do homem como projecto»* (idem, p.35) em que a sua construção far-se-à através de um processo contínuo, de acordo com as especificidades epistemológicas do adulto, da forma como este realiza as suas aprendizagens, como as integra no seu “eu” e os efeitos que tem na modificação dos seus comportamentos de modo a dar um contributo válido para o seu desenvolvimento.

CAPÍTULO V - Formação

Introdução

No sentido de dar resposta às necessidades de formação actuais, devido à aceleração das mudanças de toda a ordem e ao surgimento de novos problemas individuais e colectivos, somos remetidos para o conceito de formação sobre o qual emergem diversas reflexões e pontos de vista por vezes antagónicos e noutros casos convergentes.

No ponto dois, do capítulo I, da Parte I deste trabalho foi feita uma breve abordagem ao conceito de formação na perspectiva comparativa com o conceito de educação.

Neste ponto iremos abordar de uma forma mais aprofundada o conceito de formação.

A formação é um conceito polissémico e como podemos ver em Christine Josso, várias abordagens são feitas ao conceito e vários contributos são dados para o definir, tanto a nível das várias disciplinas como na linguagem comum onde a sua utilização *«constitui uma primeira aproximação do sentido das palavras e das realidades que elas designam»*. (1991, p.31)

Na Sociologia e Psicologia Social, a formação é tomada como socialização; na Antropologia como um processo de enculturação, na Psicologia com diferentes correntes, a formação é considerada como um processo de aprendizagem de condutas, construção do eu, actualização de potencialidades.

Nas Ciências de Educação, a formação é também encarada segundo diferentes perspectivas, mas segundo Christine Josso (1991) a formação é considerada como aprendizagem de competências e de conhecimentos (gerais ou específicos) como processo de transformação, como produção de si próprio, da própria vida e do seu sentido num projecto global, implicando as diferentes dimensões da vida e que se desenrola ao longo da vida.

1. Origem do termo

Até há bem pouco tempo o termo formar era associado a instruir, surgindo *«no Larousse de 1908 (...) na rubrica militar: formação de quadros, de servidores: a sua instrução»* (Goguelin, 1970, p.9) o que nos dá

a indicação que foram os militares os primeiros a utilizar o termo com o sentido mais próximo do que hoje aqui abordamos.

O Petit Larousse de 1963, conforme nos diz Goguelin refere «*instruir, educar*» e em 1965, a enciclopédia Quilet define assim o termo: «*acção de instruir, de educar e o seu resultado*». (idem, p.9)

Só recentemente se reconheceu a palavra neste sentido e não podemos esquecer que o primeiro sentido de «*formar*» é «*dar o ser e a forma*». (idem, p.8)

Segundo este autor «*Formar evoca uma intervenção profunda e global, que produz no sujeito um desenvolvimento nos domínios intelectual, físico ou moral, assim como uma modificação nas estruturas correspondentes a esses domínios, de tal maneira que esse desenvolvimento não seja simplesmente um acréscimo à estrutura existente, mas fique integrado em estruturas novas*». (idem, p.15)

2. Alguns contributos para o conceito de formação

Nos diversos contextos e realidades em que na linguagem comum se aplica a palavra formação referenciamos algumas ideias onde se reconhece a forma mais tradicional de se encarar a formação e outras de onde emerge o prenúncio da ruptura com esta forma tradicional, dando lugar a novas visões, a um conceito de formação mais abrangente.

Para uns, a formação deve ser organizada por uma instituição, com programas bem definidos onde é acentuada a acção do exterior no processo de formação. Para outros, podendo não retirar a importância do momento de formação organizados por outros, têm em conta a valorização dos acontecimentos, a acção no seu “*environnement*” e a «*capitalização das experiências*» considerando a pessoa o seu próprio «*agente de formação*». (Josso, 1991, p.32)

Após esta sucinta abordagem às ideias que emergem na linguagem corrente, vamos fazer uma breve reflexão sobre os contributos das várias disciplinas para o conceito de formação.

Na Sociologia e Psicologia Social, a formação é considerada como “veículo” de socialização em que a educação tem um duplo papel «*a homogeneização das transmissões indispensáveis às solidariedades sociais e a uma diferenciação sócio-cultural assegurando as complementaridades*». (idem, p.34)

No conceito de socialização no mundo adulto é pressuposto manter a realidade interiorizada durante a socialização inicial, com novas

interiorizações através de uma formação contínua no decurso da vida. (idem, 1991)

Segundo a autora, de acordo com a proximidade conceptual do conceito de enculturação (Antropologia) e socialização, o conceito de enculturação é definido como *«o processo através do qual, o indivíduo adquire a cultura do seu grupo, da sua classe,(...) ou da sua sociedade. O processo é limitado à aquisição dos modelos de comportamento, e compreende a linguagem, as meta-linguagens, os costumes, os valores, as definições de papéis e outros fenómenos desta ordem»*. (R. Bastide, cit. in Josso, 1991, p.37)

Na diversidade de modalidades de transmissão cultural comuns a todos os grupos humanos, C. Josso refere dois aspectos fundamentais: *« (...) transmissão do sentimento de pertença e outro, que lhe é correlativo, o sentimento de identidade»*. (1991, p.37)

Segundo a autora *«o sentimento de pertença constrói-se por o conhecimento progressivo da história (...) do grupo»* (idem, p.37) em que *«a cultura (...) é um duplo capital: de uma parte um capital técnico e cognitivo - os saberes e os saberes fazer - que podem ser transmitidos em princípio a toda a sociedade, e de outra parte, um capital específico, que constitui as marcas da sua identidade original (...)»*. (Morin, cit. in Josso, 1991, p.37)

A formação na Psicologia é considerada como aprendizagem de condutas, actualização das potencialidades em que vários autores dão o seu contributo, nomeadamente Piaget que considera a formação como um *«processo contínuo de auto-organização do ser vivo em constante interacção com o “milieu”»* tendo em conta que *«as mudanças com o milieu ameaçam um equilíbrio interno, o organismo enquanto ser psico-somático trabalha para um equilíbrio»*. (Piaget cit. in Josso, 1991, p.40)

Este reequilíbrio acontece através de mecanismos de regulação que se efectuam através de *« (...) um movimento dialéctico de assimilação dos dados da experiência aos esquemas de acção anteriormente construídos e estabilizados, e de acomodação destes esquemas à nova experiência»*. (idem, p.40)

Delpierre também aborda a formação como *«uma dinâmica do ser»* (Josso,1991, p.41) dando-lhe uma *«dimensão espiritual que enraíza na evolução da consciência, sem todavia ultrapassar a enunciação das qualidades humanas que manifestam esta evolução: autonomização, consciência de si, autenticidade, originalidade, criatividade»*. (idem, p.42)

Segundo Jung, a formação é considerada *«um processo de individualização no decurso do qual o ser humano emerge do colectivo*

cultural e biológico através da tomada de consciência da sua individualidade». (idem, p.p.42-43) O autor baseia-se «*numa visão do humano em que a consciência constitui “l’avant-post” da evolução do ser vivo*». Introduz ainda o conceito de “soi” que o autor considera um «*tipo de ponto virtual entre o consciente e o inconsciente*». (idem, p.43)

Rogers considera a formação como «*um processo vital - psico-somático*» (idem, p.45) que podendo ser consciente ou não, baseia-se na abertura à experiência e possibilita uma mudança no comportamento e no “*environnement*”. Segundo o autor, o ser humano desenvolve-se segundo a sua tendência de realização e de actualização das suas potencialidades que se baseia na maturidade psicológica - todas as pessoas têm a potencialidade de viver a vida plenamente - considerando que «*A vida plena é um processo, não um estado*». (Rogers, cit. in Josso, 1991, p.45)

Este processo é desenvolvido por Rogers em cinco características: «*uma abertura acrescida à experiência, uma vida existencialmente maior - a importância do presente, da novidade de cada experiência - uma confiança acrescida no seu organismo, um funcionamento mais completo - “une mise en oeuvre” da sua criatividade através das produções criativas e por último um estilo de vida criador*». (idem, p.45) O autor atribui grande importância à maturidade psicológica na medida em que esta permite à pessoa funcionar em toda a sua complexidade e fazer opções conscientes nos seus comportamentos em face das situações que se lhe deparam, sendo as tomadas de consciência de si próprio uma dinamização do processo de formação. (idem, p.46)

Nas Ciências de Educação, a formação é também abordada segundo várias perspectivas como aprendizagem de competências e de conhecimentos, como processo de mudança, como projecto, produção da sua vida e de sentido.

Estas várias correntes abordam a problemática da formação, dando ênfase a perspectivas diversas, mas o ponto comum entre elas encontra-se no consenso de que o «*aluno tem um papel decisivo na sua formação*». (Josso, 1991, p.47)

Tomamos para a nossa reflexão a formação como projecto, produção da vida e elaboração de sentido em que a formação é considerada por vários autores apresentados por C. Josso (Freire, Rogers, Honoré, Dominicé, Pineau), um processo global implicando as diferentes dimensões da vida.

Para Paulo Freire o conceito de formação está associado ao conceito de liberdade num processo de humanização em que «*(...) o homem deixe de ser um ser passivo como um objecto, poderá desenvolver em si a impaciência, a vivacidade, características de situações de procura, de invenção, de reivindicação*» (cit. in Josso, p.60) em que a pessoa passe a ter um papel activo na discussão e intervenção dos problemas e possa

também *«reflectir sobre a sua vocação ontológica de ser sujeito»*. (idem, p.60)

Rogers transfere da Psicologia vários conceitos aplicáveis às Ciências da Educação.

O autor dá ênfase à tendência natural do ser humano para se actualizar mas refere a necessidade de libertação desse potencial, dessa capacidade de aprender com a ajuda de um facilitador se essa tendência natural de aprender for perturbada.

Introduz ainda o conceito de “aprendizagens formativas” em que se realça a importância da experiência e da descoberta, onde a autocritica e a autoavaliação tomam particular relevância no processo de formação e em que o formando desenvolve *« a independência de espírito, a criatividade e a confiança em si »* (Josso, 1991, p.63) forma-se pois em *«congruência»* e *«autenticidade»*. (idem, p.63)

Segundo Honoré, a importância da formação inscreve-se no valor atribuído pelas pessoas que se formam em que *«as experiências de formação tomam um sentido na história pessoal de cada um (...) podendo ser articuladas com outras experiências e preparar as novas»*. (cit. in Josso, 1991, p.64)

O autor considera a formação como uma *«propriedade evolutiva dos seres conscientes da sua história individual e colectiva»*, a teoria de formação é uma *«teoria da criação e de elaboração do projecto»* (cit. in Josso, p.64). Referindo-se à formação como uma função de evolução humana, o autor afirma: *«formar-se, é reconhecer que nenhuma forma acabada existe à priori (...). Esta forma inacabada depende da nossa acção. Sua construção é uma actividade permanente»*. (Honoré, cit. in Pineau, 1983, p.113)

Christine Josso aborda na sua obra “Cheminers vers soi”, (1991), o processo de formação segundo Honoré em que o autor considera que o processo se desenrola através das experiências educativas que serão a base do processo de diferenciação num espaço onde tem lugar a relação interioridade-exterioridade, e num tempo onde se articulam passado e futuro fomentando a reflexão.

Referenciando Dominicé, Christine Josso, ao abordar a formação considera emergente uma teoria de formação que *«englobe e insira a acção educativa como uma das partes e um dos momentos possíveis do processo de formação»* (1991, p.67) em que o referido autor atribui aos formandos um lugar de actor e de sujeito da sua formação quer *«no quadro das instituições educativas e dos períodos da vida socialmente definidos como formativos, quer fora deste»*. (idem, p.67)

Por último refere o contributo de Pineau para a formação que se inscreve no movimento de educação permanente e na emergência do conceito de autoformação em que o autor aborda a dialéctica entre hetero e autoformação e a ideia de um percurso que oferece ao ser humano a oportunidade de estar em contacto consigo mesmo, com a sua dinâmica em transformação, em suma que permita *«a apropriação do seu percurso de formação»*. (cit. in Josso, 1991, p.73)

Para o autor a abordagem do conceito de formação é feito em termos de projecto, produção de si e de sentido em que a autoformação é um conceito elementar, o qual será abordado, neste trabalho, no sétimo capítulo.

3. Formação contínua

Sabemos que a sociedade em constante evolução gera novas necessidades no campo económico, social e pessoal.

Independentemente dos conhecimentos que adquiriu o homem adulto necessita de conservar o que aprendeu e preparar-se para novos desafios em todos os sectores da sua vida. Assim *«a escola, depois de o ter formado e preparado»* deve ajudá-lo *«a fazer revisões periódicas ou contínuas dos seus conhecimentos, lhe forneça os meios para continuar a fazê-las no decurso de toda a vida»* para que seja uma constante da sua vida a *«plasticidade»* e *«adaptabilidade»* a novas situações quer seja de nível profissional, social ou pessoal ou relacionadas com o *«exercício das responsabilidades pessoais»*. (Goguelin, 1970, p.37)

A formação contínua tem pois a ver com a aquisição de capacidades para responder de forma mais adequada ao desenvolvimento nas suas mais diversas formas. As *«condições de realização»* da formação *«não deverão encontrar os seus limites nas formas donde ela sai»*, (Honoré, 1992, p.18) de modo que consideramos que a verdadeira formação contínua é aquela que gera novas necessidades de formação e promove a sua continuidade fora dos espaços instituídos.

3.1. Modelo de Kurt Lewin

A propósito de formação contínua, Kurt Lewin apresenta um modelo no qual *«indica que qualquer pessoa colocada numa determinada situação manifestará um determinado comportamento que se traduzirá por um ou mais actos»*. (Goguelin, 1970, p.40)

Mais especificamente, uma acção de formação pode representar-se pelo seguinte esquema:

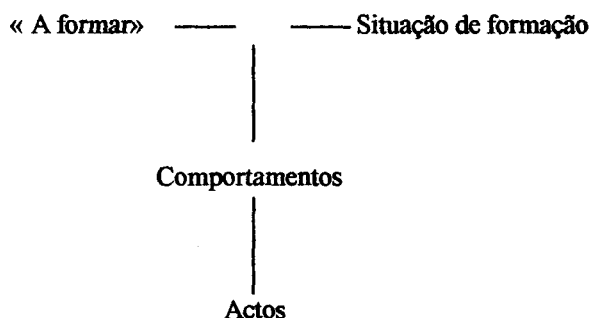


Figura 3 - Modelo de acção de formação segundo Kurt Lewin (Goguelin,1970, p.40)

Segundo este modelo, para haver formação *«é necessário existir concordância entre o comportamento não observável imediatamente e o comportamento no sentido behaviourista»* (que se limita às reacções observáveis) que tem a ver com vários parâmetros relacionados com diferentes aspectos do pólo *«a formar»* e do pólo *«situação de formação»*.

No primeiro tem a ver com *«as suas motivações, (...) as suas capacidades, tal como as avalia,(...) as suas experiências, (...) as suas componentes caracteriais, as normas e modelos do seu meio, (...)o seu próprio conceito desta situação de formação, (...)»* e o segundo pólo refere-se sobretudo à situação de formação e ao respectivo contexto que tem a ver com *«o formador, (...) a matéria ensinada, (...) o método pedagógico,(...) o ambiente humano e material e todo o resto da situação em que se encontra fora da situação de formação propriamente dita»*. (idem, p.p.41,42)

Concluimos que subjacentes a uma situação de formação estão vários aspectos a ter em conta para que a formação do adulto seja *«favorecer a evolução global da sua personalidade e, a partir da experiência vivida e dos conhecimentos adquiridos, permitir-lhe adquirir os elementos de toda a espécie que lhe darão a possibilidade, modificando-lhe o saber-existir, de uma realização mais completa dele próprio, numa adaptação autêntica e realista para si mesmo, ao meio em que vive»*. (idem, p.47)

4. Formação no mundo do trabalho

O novo paradigma técnico-económico cria importantes desafios no campo da formação de adultos. «*Os novos modelos de organização do trabalho propiciam novas formas de aprendizagem (...) conduzindo ao reconhecimento e valorização de outros processos de formação*». (Pires, 1995-b, p.14)

A organização da formação no mundo do trabalho tem já em conta os pressupostos actuais das novas correntes da educação de adultos especialmente quando são organizações qualificantes que segundo a autora Ana Luísa Pires são organizações «*onde se abordam os acontecimentos de trabalho numa perspectiva de resolução de problemas*» em que se atribui «*um papel mais activo ao indivíduo*» em que «*permite ao indivíduo projectar-se no futuro, na medida em que reconhece os seus projectos pessoais e profissionais (...) integrando as suas competências, motivações e aspirações*». (idem, p.15)

Esta forma de organização, que não faz apelo apenas a competências profissionais, mas que mobiliza outras competências que têm a ver com os aspectos afectivos e cognitivos dos indivíduos, que «*está na base da polivalência e da flexibilidade, favorecendo a inovação e a mudança (...) assume-se como uma organização educativa pois potencia as aprendizagens de uma forma permanente.(...) As situações de trabalho funcionam como locais de aprendizagem (...) através de aprendizagens formalizadas(...) ou informais (...) em que o processo de aprendizagem é permanente (...) globalizante, (...) numa postura mais integradora, valorizando a pessoa e as suas potencialidades*». (idem, p.16)

Como refere Dominicé citado por Ana Luísa Pires «*A dimensão formadora da experiência depende, em grande parte, dos recursos culturais que permitem a atribuição de um sentido, em que a experiência não é uma arte bruta, e que para ser formadora tem que ser construída e reflectida, pensada ou simbolizada, e que deve produzir um eco ulterior*». (idem, p.16)

Consideramos pois, que todo o percurso quer pessoal ou profissional vai contribuir para o desenvolvimento das novas competências que são actualmente exigidas aos indivíduos nos vários contextos da sua vida.

Estas competências adquirem-se através da experiência e da acção, num processo contínuo de socialização nas diferentes vivências, quer no mundo do trabalho, quer noutras esferas da vida e é indispensável serem criadas as condições para o desenvolvimento dos processos que conduzem à construção destas novas competências, para que o indivíduo esteja

preparado para desempenhar os vários papéis que lhes são exigidos a nível pessoal, social e profissional.

Conclusão

Actualmente não fará sentido falar de formação inicial acrescida de formação contínua, pois a formação deverá ser encarada durante toda a vida.

Apesar disso, consideramos pois que poderemos falar de formação inicial e formação contínua pois elas são uma realidade que não poderemos ignorar, não devendo no entanto ser concebidas como diferenciação mas sim englobadas na mesma perspectiva de formação permanente.

Referimos ainda a relevância que a formação inicial proporcionada aos alunos suscite « *o desejo e a capacidade de continuar a aprender ao longo da vida, por múltiplas formas e nas mais diversas situações*» (Belchior, 1990, p.38) pois «*não se trata de um simples fenómeno de aquisição (...) mas sim de uma transformação da personalidade, que põe em jogo “mecanismos” psicológicos*», (Goguelin, 1970, p.16) que pressupõe uma relação do sujeito com o meio «*indutora de modificação*», (idem, p.16) constituindo «*um facto portador de futuro*». (Pierre Massé, in Goguelin, 1970, p.16)

Consideramos pois que « *no conceito de formação entra a intenção de uma intervenção muito completa, muito profunda, mas também global, em que não se pode dissociar o ser da forma*» (Goguelin, 1970, p.9) em que a aquisição de novas competências seja uma realidade e promova o bem-estar pessoal e a inserção social e profissional dos indivíduos.

CAPÍTULO VI - Formação Experiencial

Introdução

Neste capítulo vamos fazer uma abordagem mais pormenorizada da formação experiencial dado o seu papel na vida dos adultos e a relevância que esta tem no processo de autoformação que abordaremos no capítulo seguinte.

1. Abordagem do conceito de “experiência”

Segundo Guy Jobert, citado por Ana Luísa Pires, *«a experiência é o que se constitui com o tempo, de uma forma individual e colectiva, na confrontação quotidiana com o real e a necessidade de resolver os problemas de toda a natureza. É um conhecimento que se pode transformar num saber, a partir do momento em que é formalizado e partilhado»*. (1995-b, p.16)

Para Bernadette Courtois, experiência *«supõe interacção de uma pessoa ou de um colectivo»* com a situação de trabalho esta que se caracteriza *«pela sua complexidade, pela mobilização de competências múltiplas»* e que *«comporta um potencial formativo mais ou menos importante»*. (idem, p.16)

2. Estatuto da experiência no processo de aprendizagem

Mezirow (1978) na análise que faz da experiência considera que esta se pode tornar rotineira em vez de produtora de saber e acerca do mesmo assunto Dominicé (1989) afirma que a experiência pode ser deformadora na medida em que pode reforçar os quadros de pensamento que o adulto já tem, podendo considerar-se uma pura repetição do que sempre viu, agiu e pensou, tornando-se num ciclo vicioso.

Nos modelos clássicos, o estatuto de experiência era nulo devido ao “divórcio” entre a teoria e a prática; no modelo escolar não é valorizada. (Josso,1991)

A experiência pode funcionar apenas como lugar de experimentação em que é a aplicação da teoria numa situação concreta e pode ser considerada fonte de conhecimento se for trabalhada e assim tornando-se produtora de saberes.

O estatuto da experiência está relacionado com as características do saber. Pode-se considerar um saber da prática, um saber localizado, só válido em determinado contexto ou um saber com outro estatuto, transmissível, codificado numa linguagem inteligível para os outros, e transferível, na medida em que pode ser utilizado noutros contextos.

3. A Aprendizagem Experiencial

A aprendizagem experiencial caracteriza-se pela aprendizagem não ser apenas uma finalidade instrumental; o modelo organizacional funciona como um modelo de aprendizagem; o desenvolvimento pessoal e profissional processa-se de uma forma globalizante e integrada; é um processo que se constrói e valoriza-se o papel da reflexão crítica do indivíduo.

Em contextos organizacionais coexistem dois tipos distintos de formação de adultos: a formação instituída e a formação experiencial.

Guy Bonvalot, citado por Ana Luísa Pires afirma que *«é preciso que a formação instituída procure articular-se com a formação experiencial»* implicando *«que o lugar da experiência do adulto na sua formação seja reconhecido.(...) A eficácia da formação instituída depende, em grande parte, da sua atitude em ajudar o adulto a construir a sua própria experiência»*. (1995-b, p.17)

3.1. Alguns contributos para a formulação de uma teoria

David Kolb apresenta a teoria global de aprendizagem para clarificar a noção de aprendizagem experiencial pondo em evidência o papel da experiência concreta e a reflexão abstracta, baseando-se em John Dewey que faz uma abordagem progressista da educação onde a experiência prática tem um papel relevante; Kurt Lewin que faz uma abordagem experiencial em grupo e Jean Piaget que trata a acção concreta nas operações formais.

Dewey *«sublinha os méritos da experiência prática como método educativo»* e segundo a abordagem progressista o autor refere que *«a aprendizagem se faz pela experiência e pela descoberta, (...) que a aprendizagem é um processo dialéctico que integra a experiência e a teoria, a observação e a acção»*. (Courtois, Pineau, 1991, p.21)

Kurt Lewin tem uma *«influência profunda sobre a psicologia social e o desenvolvimento organizacional»*. (idem, p.22)

O seu grande contributo foi na integração da teoria e da prática que deixou até um frase célebre: *«Nada é mais prático que uma boa teoria»*. (idem, p.22)

O autor interessou-se pela aprendizagem em grupo que segundo ele *«é facilitada devido à existência de uma tensão dialéctica e um conflito entre por um lado, a experiência imediata e concreta e, por outro, a teoria»*. (idem, p.23)

Jean Piaget deu o seu contributo dando relevância ao lugar da experiência e da acção na aprendizagem reconhecendo o papel primordial que a experiência concreta tem no desenvolvimento da inteligência.

A teoria piagetiana refere-se à formação da inteligência mas serve de base à reflexão de como se processa a aprendizagem *«as imagens e os conceitos são acomodados pelas experiências e pelos acontecimentos. A assimilação e acomodação permitem um ajustamento constante entre (...) o mundo exterior (...) e as representações mentais»*. Há uma *«interacção constante entre a acção e a representação»*. (idem, p.24)

3.2. Teoria de David Kolb

Na obra de Courtois e Pineau (1991), refere-se que David Kolb em 1984, *«tenta reconciliar os pólos teoria/prática num modelo estrutural de aprendizagem»* (idem, p.25), considerando a experiência factor de aprendizagem e de desenvolvimento.

O autor afirma que *«o processo de aprendizagem experiencial é um ciclo composto de quatro etapas: a experiência concreta, seguida da observação e a reflexão, que conduz à formação dos conceitos abstractos e às generalizações»* (idem, p.25) a serem reinvestidas de novo na realidade concreta para que se possa desencadear novo ciclo de aprendizagem.

Segundo Kolb, *«a aprendizagem experiencial compreende duas dimensões estruturais fundamentais: a apreensão e a transformação.(...) Cada dimensão repousa sobre dois modos de aprendizagem opostos»*. (idem, p.25)

A apreensão pode ser vivenciada de dois modos diferentes: a apreensão e a compreensão, em que há apreensão quando se trata de apreensão feita directamente de uma forma sensorial, de uma forma mais intuitiva e que a compreensão corresponde a uma apreensão em que o aspecto cognitivo está presente, é uma apreensão mais racionalizada.

A segunda dimensão da aprendizagem é a transformação da experiência que pode ocorrer em duas modalidades: por intenção ou por extensão. Será uma transformação por intenção quando se trata mais ao nível interior enquanto que a outra modalidade se concretiza no contexto social. Concluimos que segundo este modelo, *«transformação e apreensão são indissociáveis (...) a apreensão da experiência sem transformação»* não é considerada uma aprendizagem completa, sendo *«a aprendizagem experiencial um processo segundo o qual os conhecimentos são criados a partir de uma transformação da experiência»*. (idem, p.26)

4. Definição de estilos de aprendizagem

A partir do modelo referenciado em que se identificam quatro formas elementares de conhecimento, Kolb *«identificou quatro estilos de aprendizagem principais: experiência concreta, (...) observação reflexiva, (...) conceptualização abstracta, (...) e experimentação activa»* (idem, p.28) em que predomina um estilo em cada indivíduo estando sempre elementos de outros também presentes.

Este *«inventário de estilos de aprendizagem»* (idem, p.28) serve para melhor compreender e revalorizar a experiência concreta na aprendizagem.

« A avaliação e o reconhecimento das aquisições extra-escolares dos adultos obrigam a comparar e a confrontar as aquisições escolares e extra-escolares. Uns e outros parecem diferentes.(...) As reflexões teóricas sobre aprendizagem experiencial(...) levam-nos a pensar que são facetas diferentes duma mesma realidade, correspondentes a estratégias e a estilos diferentes de aprendizagem». (idem, p.28)

5. Teoria de transformação de perspectivas

Acerca do processo de formação (ou aprendizagem) de adultos, Mezirow define-o como um processo de transformação de perspectivas em que aborda essencialmente três aspectos: a formação pela experiência da vida quotidiana; a formação comunicacional e a formação experiencial em que a interpretação da própria experiência tem o objectivo de transformar as visões existentes e produzir novas visões sobre o mundo.

O autor considera que o saber se encontra na experiência e afirma ainda que para o adulto *«o saber não se encontra nem nos livros, nem na experiência do educador mas na sua própria capacidade de interpretar e reinterpretar em seus próprios termos o sentido de uma experiência»* (Mezirow, cit. por Bonvalot, 1995-a, p.3), refere também que *«nenhuma experiência é virgem de interpretação»* (idem, p.3) mas é preciso *«aprender a dissociar a experiência da interpretação da experiência».* (idem, p.3)

Mezirow distingue três tipos de aprendizagem: a que *«utiliza os antigos esquemas de sentido e os reforça»*, a que *«visa transformar os esquemas de sentido (...)»* (idem, p.4) e a que modifica a própria estrutura de perspectiva de sentido, que é a mais difícil porque mexe com a estrutura

da própria identidade, mas é nestas duas últimas categorias de aprendizagem que o autor se situa na sua teoria de transformação.

O autor refere ainda nesta teoria a importância dos dilemas, que segundo ele, podem ser pequenos, se são provocados por situações experienciais, ou grandes, se são provocados por situações a nível existencial.

Os dilemas surgem quando o quadro de referências que a pessoa possui não lhe é suficiente para fazer face a novas experiências. A existência dos dilemas desafiam contextos formativos que permitem às pessoas se confrontarem com estes novos dilemas face ao seu quadro interpretativo, “obrigando” a uma reformulação do quadro interpretativo que corresponde ao que o autor chama de transformação de perspectivas.

Este conceito é de extrema importância para a compreensão do processo de formação que *«conduz (...) à capacidade de atribuição de sentido à própria vida promovendo uma maior coerência entre as experiências vivenciadas e as perspectivas que se vão re-elaborando»*. (Couceiro, 1992, p.32)

Conclusão

Vários autores deram o seu contributo na reflexão das questões relativas à aprendizagem experiencial em que alguns se referem como formação experiencial, mas o mais relevante nos trabalhos realizados é o papel da experiência, o estatuto que lhe é atribuído, (inclusivamente a ausência de estatuto) e o significado da experiência no processo formativo.

Neste âmbito Gaston Pineau define: *«formação experiencial como uma formação por contacto directo mas reflectido (...) sem mediação (...)»*. (1989, p.24)

Contrariando a expressão de senso comum que nos diz o contrário, a experiência nem sempre é lugar de aprendizagem, pode ser considerada nula e até de “travão” para a aprendizagem.

Para que a experiência seja considerada aprendizagem, além da sua vivência, tem que ocorrer uma reflexão sobre a própria experiência para que o conhecimento obtido seja transferível para outros contextos e de acordo com Mezirow, a experiência para produzir aprendizagem tem que provocar uma ruptura com o quadro interpretativo existente para que “haja lugar” a uma verdadeira transformação de perspectivas.

CAPÍTULO VII - Autoformação

Introdução

Autoformação é um termo relativamente recente que surge por volta de 1968 com Pierre Furter na perspectiva de desenvolvimento da educação permanente.

Nos anos 80 há um trabalho mais sistemático sobre o conceito, sendo Gaston Pineau considerado um pioneiro quando em 1983 publica "Produire sa vie: autoformation et autobiographie".

Em 1985, surge a revista Éducation Permanente e nos USA aparece o conceito de "self direct learning" que é o conceito que podemos considerar como o mais aproximado do conceito de auto-formação.

Várias obras têm sido referenciais para a formação e traduzem o novo paradigma para a formação de adultos em que destacamos Produire sa Vie, já referido anteriormente, de Pineau e Michèle e nos anos 90, Cheminers vers soi, em 1991, de Christine Josso.

1. Autoformação

Guy Bonvalot, quando se debruça sobre autoformação afirma que *«autoformar-se, é formar-se a si mesmo, a partir das suas experiências apreendidas de maneira crítica»* (1995-b, p.139) sendo o próprio sujeito que se forma, o responsável pelo seu percurso formativo.

«A autoformação é o inverso da heteroformação» em que este é um processo que se desenrola dependente das intenções do outro visando *«um modelo que lhe é prescrito do exterior»*. (idem, p.139)

No entanto *«autoformar-se não é formar-se só»* na medida em que os outros podem proporcionar-lhe conhecimentos que o próprio não tem; a diferença está no papel dos outros no seu percurso formativo em que a importância é atribuída à *« pluralidade das informações e de pontos de vista »* a que tem acesso, traçando ela própria o seu caminho. (idem, p.140)

A autoformação, segundo Pineau, citado por Josso, pressupõe a compreensão do mundo e da vida tanto de *«maneira intelectual»* como de *«maneira operacional»* de forma que através da vivência e compreensão de várias experiências, seja possível *«criar uma nova dialéctica de vida»*, uma

renovada capacidade de organização da própria vida, emancipando-se das normas institucionais. (1991, p.74)

Há pois autoformação quando a pessoa autodirige o seu processo formativo, « *é uma apropriação completa por o indivíduo do seu poder de formação, da sua própria produção e dos elementos constitutivos (sujeitos, meios e métodos de formação)* ». (Pineau cit. em Lesne, 1990, p.94)

A propósito não podemos deixar de referir uma afirmação chave de C. Josso: « *Esta autonomização é uma conquista, (...) não pode emergir senão num “processo de libertação sócio-educativo”* ». (1991, p.74)

A apropriação deste processo « (...) *não é actualização serena das potencialidades do indivíduo, é um processo de libertação que não se opera senão na luta, de maneira antagónica e conflitual* ». (Pineau, Michèle, 1983, p.84) É conflitual na medida em que é um sistema de relações consigo próprio, do sujeito com os outros, pressupõe uma relação de coformação e uma relação do sujeito com os objectos e forças exteriores (eco). O autor dá à pessoa todo o poder para essa apropriação e afirma, logo que « *o sujeito toma a sua vida em mão, a autoformação nasceu* ». (idem, p.95)

2. Teoria tripolar

Ao abordar a autoformação somos remetidos para a teoria tripolar de Pineau em que a formação é considerada « *uma função de evolução humana, num processo gerado a partir de três pólos: auto (próprio), hetero (outros) e eco (coisas)* ». (Galvani, 1991, p.64) Segundo o autor da teoria, o processo de formação desenrola-se numa apropriação pelo próprio sujeito - auto, « *através de trocas múltiplas e recíprocas com os outros - coformação* » (Couceiro, 1992, p.33) com o meio onde ele evolui e o contexto global: « *físico, biológico, social, cultural e institucional* » (Pineau, Jobert, 1989-b, p.266) correspondente à ecoformação.

É nesta articulação dialéctica dos três elementos “auto, co, eco” que se « *traduz a teoria tripolar de formação de Pineau (...) na continuidade da proposta rousseauiana dos três mestres fundamentais: a própria pessoa, os outros e as coisas* ». (Couceiro, 1992, p.33)

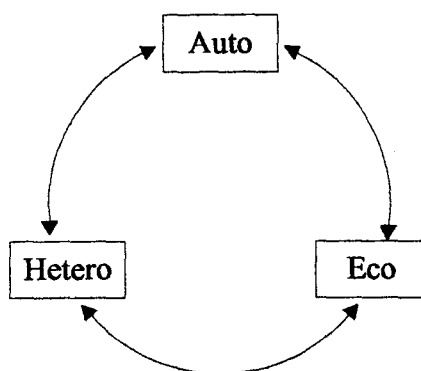


Figura 4 - Teoria Tripolar de Pineau (Adaptado de Pineau, (1986) in Galvani, 1991, p.30)

3. Dificuldades para a autoformação

Segundo Guy Bonvalot, apesar da necessidade de autoformação ser generalizada, há várias dificuldades na concretização deste processo de formação.

A primeira razão é que a autoformação não é visível e pode confundir-se com a heteroformação. Em segundo lugar a autoformação exige tempo e esforço, embora esse tempo seja difuso pois não há um tempo específico para reflexão, discussão antes ou depois da experiência. Tudo se passa de uma forma globalizante e o terceiro obstáculo prende-se com a razão que evita o desenvolvimento da autoformação pois as situações da vida quotidiana não são propícias a esse desenvolvimento. Exige tempo e às vezes não o temos mas não é este o ponto principal. É que « *a autoformação supõe um desenvolvimento da reflexão crítica (...) a participação, (...) o diálogo crítico exige (...) um clima de liberdade, de prática democrática*», (1995-b, p.143) de segurança, de aceitação dos pontos de vista dos outros e a «*criação de um clima adequado nos grupos e nas organizações*» (idem, p.143), condições estas que consideramos ser muitas vezes difíceis de conjugar.

4. Os tempos de autoformação

Segundo o pensamento do autor Guy Bonvalot, a autoformação é a única que é auto e permanente em simultâneo pois o adulto vive o essencial da sua vida nas experiências profissionais, públicas e privadas, sendo a frequência dos estágios de formação apenas uma parte da sua vida e em que

«o objectivo principal dos estágios de formação dos adultos deveria ser explicitar este modo de formação e levar o adulto a formar-se a si mesmo». (idem, p.141)

O autor considera *«três tempos de autoformação: o trabalho sobre o presente, sobre o futuro e sobre o passado»*. (idem, p.143) O trabalho do futuro refere-se ao facto de todo o indivíduo tem projectos nos quais se manifesta ele mesmo e que conduz a um projecto emancipador.

Por *«projecto emancipador»* o autor considera *«um projecto no qual o agente se reconhece: o projecto tem valor a seus olhos, em que se sente responsável»* (idem, p.144) com desejo de o concretizar na perspectiva de realização de si mesmo, no poder de decisão das suas escolhas em que o agente se questiona e *«exerce a sua liberdade»*. (idem, p.144)

O trabalho sobre o presente refere-se à dicotomia do *«dizer e viver»* (idem, p.143) e à interacção do individual e do colectivo que não abordaremos nesta reflexão.

Quanto ao tempo de trabalho sobre o passado, remetemos para um caminho autobiográfico através do qual é possível fazer *«um caminho reflexivo e expressivo»* (idem, p.145) da própria caracterização individual, descrevendo a maneira singular de viver as experiências.

Como tempos de autoformação, Pineau considera *«o sono e a noite»* como espaço-tempo privilegiado de autoformação onde tem lugar a *«reconstrução de uma integridade maltratada por o “environnement” humano e natural (...)»*. (Josso, 1991, p.73)

Na noite ou na *«veia solitária»* (idem, p.73), o autor encontra as condições do ser humano *«estar em contacto consigo mesmo, com o seu ser dinâmico em transformação»* (idem, p.73) onde através *«de um movimento energético que parte da intimidade do ser»* poderá emergir o *«desenvolvimento da autoformação»*. (idem, p.73)

5. Correntes de Autoformação

O conceito de autoformação é um conceito complexo como nos alertam trabalhos de vários autores.

Pascal Galvani evidencia três correntes de autoformação: técnico-pedagógica, sócio-pedagógica e bio-epistemológica prescritas respectivamente pelos autores Alain Mor/D.F.P., Joffre Dumazedier e Gaston Pineau.

Estas correntes, tendo perspectivas gerais diferentes conduzem a finalidades, métodos e práticas também distintas de acordo com os conceitos e definições de autoformação e formação que lhes estão subjacentes.

A perspectiva geral da corrente técnico-pedagógica é *«individualizar*

as formações para adaptar quantitativamente e qualitativamente a oferta de formação às evoluções tecnológicas, económicas e sociais». (Galvani, 1991, p.64)

Alain Mor considera um «dispositivo pedagógico» que preconiza uma «aprendizagem individual» para «fazer face (...) à massificação das questões de formação». (idem, p.64)

A corrente socio-pedagógica caracteriza-se por «pôr em evidência uma modalidade particular de gestão autónoma da acção educativa, dentro e fora das instituições educativas». (idem, p.64)

Dumazedier considera um «método pedagógico» e preconiza a «Educação Sociedade» para uma «autonomia na adaptação às mudanças para aquisição de um método de aprendizagem». (idem, p.p.64,65)

A corrente bio-epistemológica (Pineau) fundamenta-se na «tentativa emergente de descrição de um processo pessoal e vital que retroage sobre os processos físicos e sociais que os fez nascer». (idem, p.64)

O autor desta corrente considera um «processo vital» na «autoformação da pessoa», para a «emancipação do sujeito para o desenvolvimento de uma relação paradoxal de autonomia/dependência com o contexto». (idem, p.p.64,65)

A primeira corrente abordada aponta para uma definição de autoformação como «uma situação de aquisição de saberes sem a presença do formador num dispositivo de formação individualizado pré-organizado por ele mesmo»; a segunda corrente remete-nos para uma definição em que «autoformação é a aprendizagem de saberes definidos, a gestão autónoma dos objectivos, dos métodos e dos meios» e a terceira corrente define autoformação como «a formação de si para si: formar-se, criar-se, dar-se uma forma, apropriar-se e aplicar a si-mesmo o processo de formação». (idem, p.p.64,65)

Não desvalorizando o contributo das duas correntes iniciais, situamo-nos na perspectiva bio-epistemológica de Gaston Pineau na medida em que consideramos que um processo de autoformação é uma construção permanente da singularidade de cada sujeito num «processo de actualização vital da totalidade e de unidade finalizada da pessoa». (idem, p.65)

Philippe Carré, numa investigação sobre autoformação definiu sete correntes que podem explicar as diferentes formas de «aprender por si mesmo» (Carré, 1992, p.57) realçando vários tipos de formação que de uma forma articulada podem conduzir à autoformação.

O autor refere as seguintes vertentes:

- . Autodidáctica onde se aprende fora dos sistemas educativos
- . Autoeducação permanente que nos remete para a produção da sua própria educação

- . Formação metacognitiva que nos leva a aprender a aprender
- . Formação autodirigida que conduz à obtenção do controle da sua aprendizagem
- . Organização (auto)formativa onde aprende por e na organização
- . Formação individualizada onde aprende sem formador
- . Formação experiencial em que aprende por experiência directa

Todas estas vertentes têm a sua importância num processo de autoformação, dependendo das finalidades dessa formação e das características do sujeito a quem se destina.

Conclusão

Autoformação, segundo Canário (1999), corresponde a um processo que se inscreve na dimensão existencial baseada na corrente bioepistemológica de Pineau em que a formação é considerada um processo vital que define a forma de todo o ser vivo - bio e em que a acção autoformadora é sempre reflexiva - epistemológica.

Há muito que existe autoformação, mas no tempo actual, devido à perpétua evolução da sociedade e à necessidade constante de se formarem toda a vida, é que há um esforço no sentido de formalizar, teorizar, intensificar e divulgar esta prática, respondendo à necessidade de formação permanente que existe na nossa sociedade.

Pineau refere que o processo de formação inicial é limitado na medida em que há uma dependência muito marcante nos processos de apropriação e meios de formação e muitas vezes *«o processo educativo é visto como um processo (...) de socialização, de transmissão (...) pelos outros»*. É numa *«reinvidicação radical contra esta dependência social que veicula a autoformação como uma perspectiva de educação permanente»*. (Pineau, Michèle, 1983, p.81)

Relacionando a experiência com o processo de autoformação, Guy Bonvalot afirma que *« se cada experiência é uma ocasião de se encontrar a si mesma na interacção com os outros, então é verdadeiramente “autoformação permanente” »*. (1995-b, p.146)

O processo da autoformação é uma construção permanente da singularidade de cada sujeito na medida em que o desenvolvimento pessoal tem a ver com uma actualização do eu, tendo em conta as potencialidades

existentes numa interacção do eu, os outros e a eco, com a formação, integrada num conceito de desenvolvimento considerado numa lógica abrangente.

CAPÍTULO VIII - Nova Epistemologia da Formação/Histórias de vida como processo formativo

Introdução

A integração das novas perspectivas de educação permanente levou a inventarem-se novas técnicas e instrumentos de formação, desenvolverem-se estratégias pedagógicas inovadoras que constituíram um contributo decisivo no domínio da formação de adultos, faltando no entanto uma interrogação epistemológica sobre o processo de formação.

Nos últimos anos vários autores têm procurado construir uma nova epistemologia da formação, realizando vários trabalhos em que destacamos a utilização das histórias de vida ou do método (auto)biográfico no domínio da formação dos adultos, proporcionando a estes uma abordagem de formação globalizante de acordo com as características epistemológicas do adulto tratadas por Finger e com os conceitos de vivido e experiência abordados por Christine Josso.

1. Conceito de vivido e experiência

Consideramos o vivido como as múltiplas transacções que o indivíduo faz com os outros, consigo mesmo e com o mundo de forma contínua e global.

No contexto desses vividos, alguns deles podem salientar-se pelo que nos fazem aprender, que são lugares de aprendizagem para a própria vida, a que Christine Josso chama de “vécus”. (Couceiro, 1992, p.134)

A experiência, tal como a trata a autora, é o conjunto dos vividos donde se retira aprendizagem. Consideramos pois que a experiência é tudo o que é conhecido pelo sujeito por contacto directo, sem mediação e que ocorre em três vertentes: as experiências que nos acontecem, as experiências que são escolhidas por nós e o pensar sobre as experiências.(Pineau,1989)

2. Histórias de vida como processo formativo

De acordo com as concepções de formação, de autoformação e de formação experiencial expressas neste trabalho, consideramos as histórias de vida em formação uma metodologia específica e adequada aos adultos na medida em que, um dos pressupostos das histórias de vida é o contexto em que esta se desenrola, a globalidade da vida.

Nesta perspectiva globalizante e sendo uma metodologia para o adulto, não só tem a ver com as características daquele como também com o modo como o adulto constrói o conhecimento. As histórias de vida permitem aceder ao modo como os adultos estruturam o seu pensamento e como se apropriam do que sabem, podendo aceder ao quadro interpretativo do real do adulto que determina a maneira como se forma, considerando que só se fala da existência de formação quando há produção de sentido, a qual depende do quadro interpretativo de cada um e do modo como cada indivíduo faz a apreensão do real.

De acordo com a nova epistemologia de formação e subjacente à utilização das histórias de vida em formação de adultos, Rémy Hess (1985) reflecte sobre o conceito de formação:

« Formar-se, não é instruir-se, é antes de mais, reflectir, pensar numa experiência vivida (...).

Formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar.

Formar é aprender a distinguir, dentro de nós, o que diz respeito ao imaginário e o que diz respeito ao real, o que é da ordem do vivido e o que é da ordem do concebido (ou a conceber), o que é do domínio do pretendido, isto é do projecto, etc.» (cit. em Nóvoa, 1988, p.115)

De acordo com a reflexão feita pelo autor, na qual nos situamos, atribuímos valor formativo às histórias de vida, pois também Guy Bonvalot afirma que, relatando as experiências passadas, recapitula-se o que elas ensinam a si mesmo e sobre o mundo. *«Eu faço um caminho reflexivo e expressivo descobrindo o sentido da minha vivência e comunicando aos meus interlocutores».* (1995-b, p.145) Este percurso, tendo em conta a singularidade de cada vida, *« (...) é um caminho que permite viver e explorar o processo de autoformação».* (idem, p.145)

Histórias de vida em formação não é uma dinâmica cognitiva, é um processo existencial, é segundo Pineau, citado por Couceiro, *«justamente uma procura, uma construção, um “tecer” de sentido a partir de factos*

temporais» (1995, p.357) em que a linguagem desempenha um papel fundamental devido à exigência do rigor para que se torne inteligível para “o outro”.

3. A importância da narrativa

Quer na narrativa oral quer na narrativa escrita, apesar de terem características diferentes, obedecem a uma lógica íntima que corresponde ao modo que tem sentido para a pessoa.

Na narrativa oral, *«a partilha interactiva da história de vida pessoal»* (Couceiro, 1995, p.356) num quadro interpretativo obriga à articulação de um discurso inteligível.

A narrativa escrita é fundamental pois exige uma formalização, *«a construção de um discurso na primeira pessoa, fundado no sentido atribuído à própria existência, (...) legitimado pelo exterior e pelos saberes instituídos, contribuindo assim para a emergência do sujeito»*. (idem, p.357)

O papel da escrita é relevante pois tem uma função autoorganizadora e criadora de distanciação do objecto com que se trabalha. É a objectivação da subjectividade.

A interpretação é uma fase determinante pois exige também que se interprete o texto do outro e esta interinterpretação permite novos olhares, novos sentidos que possibilita a abertura a desconhecidos, sendo de realçar que a pluralidade de olhares é tanto mais rica quanto mais recursos teóricos o adulto tiver disponíveis não sendo o importante a reflexão da prática pela prática mas sim o saber recorrer ao património teórico e ao património existencial.

4. Abordagem biográfica e história de vida

« A relação ao saber de um adulto em formação contínua é o reflexo de tudo o que foi a sua existência escolar e de formação com a multiplicidade das relações ao saber que o atravessaram». (Dominicé, 1990-b)

Dominicé está claramente no campo da abordagem biográfica no contexto da sua vida, mais especificamente biografia educativa.

Cristine Josso (1990) faz a distinção entre abordagem biográfica e história de vida, em que considera abordagem biográfica quando se faz uma entrada na história de vida por um determinado ângulo. O sujeito em formação “mergulha” na sua vida tendo em conta toda a globalidade mas

por uma vertente da sua vida que pode ser o percurso profissional ou outro. Poderemos dizer de uma forma simplista que a abordagem biográfica são “bocados da vida” enquanto as histórias de vida pressupõem a análise da vida na globalidade, nos seus múltiplos aspectos.

A proximidade conceptual das abordagens biográficas de formação com a dimensão existencial da autoformação fundamenta as histórias de vida em formação.

Conclusão

Num processo formativo não podemos deixar de ter em conta uma enorme riqueza de que todos somos portadores, a própria história de vida que por si só é importante mas não tem valor formativo se não for trabalhada e reflectida.

A própria explicitação da sua história de vida é um acto de *«autoformação entendido como processo de apropriação do seu poder de formação»* (Pineau, 1983, p.117) em que há um envolvimento próprio que transforma o narrador e o próprio formador numa relação interactiva que se gera e que é formativa para o narrador e o interlocutor.

As histórias de vida podem além de ser encaradas como abordagem formativa que pressupõe sempre uma postura investigativa, serem utilizadas noutra vertente como metodologia de investigação que tem também efeitos formativos devido à interacção existente entre os intervenientes no processo.

Esta perspectiva vai ser tratada na segunda parte, na qual a nossa opção como metodologia de investigação são as histórias de vida.

CONCLUSÃO DA PARTE I

Decorrente do quadro teórico e tendo em consideração as transformações da sociedade a vários níveis, podemos constatar que é exigido ao ser humano outros desempenhos e novas atitudes, que possibilitem uma resposta adequada à mudança, trazendo para a educação /formação novos desafios.

Na educação/formação de adultos, o modelo escolar com tempo, espaço e conteúdos bem definidos foi posto em causa devido ao questionamento da lógica “desenvolvimentista”.

É no contexto da crise do desenvolvimento que se questionam as práticas e em que *«a educação de adultos, marcada em grau maior ou menor por essas origens, vai constituir a grande realidade do séc. XX»* (Nóvoa, 1992, p.22) e terá a sua continuidade no século XXI.

De acordo com Alain Touraine, *«toda a sociedade, em todas as épocas, e embora em graus diversos, se reproduz, adapta e produz a si própria (...) encontrando-se a civilização humana face a uma crise(...) rápida e profunda,(...) os modos de trabalho pedagógico»* que mais se adequam são *«aqueles em que formas de aprendizagem se articulam com a mudança de estruturas económicas e sociais»* o que pressupõe *«uma educação de adultos analogamente criadora e produtiva, através da “apropriação cognitiva” e da transformação do real»*. (Belchior,1990, p.31,32)

Com esta nova perspectiva de educação torna-se urgente *« uma renovada e mais larga participação nas estruturas sociais (...) mas também a sua mudança, por forma a que se estimulem e desenvolvam as suas imensas virtualidades educativas»* o que pressupõe o aparecimento de um novo *«quadro de vida educativo»*. (idem, p.37)

Como refere Dominicé sobre a educação e nós complementando com a formação *«Já não se trata de aproximar a educação da vida (...) mas de considerar a vida como o espaço da educação.(...) A educação é assim, feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida»*. (1988-c, p.140)

O conceito de inacabamento da Pessoa, em que este está sempre em aprendizagem permanente, inscreve-se na ideia de Nóvoa (1988), de que actualmente será de pouca utilidade para a pessoa o fornecimento de uma

sólida base de conhecimentos quando estes poderão já não ser úteis no futuro. (p.52-tese)

A propósito, o aspecto mais positivo da Educação ao longo da vida para todos, segundo Teresa Ambrósio, é ser *«uma janela aberta para vermos (...) o futuro e, daí retirarmos a iniciativa e a criatividade necessária para corrigir e inovar, por projectos, o nosso quotidiano educativo, criar a tal sociedade cognitiva ou de aprendizagem para todos»*. (1998-b, p.48)

Consideramos a educação permanente uma ideia reguladora do pensamento e da acção fomentando um novo projecto educativo em que se articulem vários tipos de formação em domínios distintos, nos diferentes níveis etários numa estratégia de formação integrada, como refere Schwartz *«onde todos os actores(...) devem coordenar as suas iniciativas, e todos os recursos serem postos em comum»* (Belchior,1990, p.39) para que a educação tenha um *«papel de alavanca do desenvolvimento»*. (idem, p.40)

Santos Silva, referenciando Alberto Melo em que caracteriza o desenvolvimento local como processo educativo diz que: *« o que é necessário, acima de tudo, é criar situações educativas, contextos dinâmicos em que se ensinam grupos significativos(...), em torno de problemáticas que toquem efectivamente a vida das pessoas e possuam potencialidades de aprofundamento constante, nas áreas do cognitivo, do estético-afectivo, da sociabilidade,etc.»*. (1990, p.103)

Referindo a necessidade de *«uma formação global de “espectro largo”(...) com componentes de formação sócio-cultural, científica e técnico-tecnológica ou artística»* (Marques, 1995, p.88) e a importância da reapropriação das experiências, quer elas sejam vividas em “espaços formativos” ou fora destes, o que importa principalmente é contribuir para uma mudança de mentalidades e atitudes que leve os indivíduos a adaptarem-se em equilíbrio a novas situações, desenvolverem a sua autonomia e a intervirem activamente na resolução de problemas do meio social a nível local, regional ou nacional.

PARTE II - A HISTÓRIA DE VIDA DE D. ALDA

INTRODUÇÃO DA PARTE II

Iniciamos a segunda parte deste trabalho com uma abordagem epistemológica geral, em que nos situamos no paradigma compreensivo na nossa investigação, e abordamos os novos paradigmas de investigação que na sociedade contemporânea influenciam um novo olhar da realidade.

No segundo capítulo fazemos uma abordagem metodológica onde explicitamos a opção metodológica e a justificação desta escolha, após o que abordamos o método (auto)biográfico e as histórias de vida; a relação estreita existente entre histórias de vida e autoformação; a subjectividade da interacção entre investigador e narrador; a obtenção e recolha de dados; as potencialidades e limitações da metodologia escolhida.

No capítulo seguinte, fazemos uma breve contextualização, definindo o terreno de investigação, explicitando em seguida os nossos pressupostos e objectivos da investigação.

Em seguida, no quarto capítulo, de acordo com as referências teóricas explicitadas, descrevemos o trabalho de campo realizado, as técnicas e os procedimentos utilizados para a leitura dos dados.

No quinto e último capítulo desta Parte, realizamos o primeiro processo de análise dos dados a partir de quadros de leitura construídos para o efeito.

Considerando o “espaço formativo” como uma totalidade singular e fazendo uma articulação entre as duas perspectivas de actor e sistema que segundo afirma Friedberg, citado por Canário, «*são co-constitutivas, estruturam-se e reestruturam-se mutuamente*» (1996, p.132), partindo da conceptualização do “espaço formativo” como uma totalidade sistémica, tentaremos analisar um domínio mais restrito, numa visão globalizante - conceito de macroscópio - com «*uma nova metodologia que permite reunir e organizar os conhecimentos com vista a uma maior eficácia da acção*». (Rosnay, 1995, p.85)

Através do trabalho de investigação que pretendemos realizar, procuramos através da metodologia escolhida a procura da verdade «*não a verdade absoluta, estabelecida de uma vez por todas pelos dogmas, mas aquela que se repõe sempre em questão e se aprofunda incessantemente devido ao desejo de compreender com mais justeza o real em que vivemos e para cuja produção contribuímos*». (Quivy, 1992, p.22)

CAPÍTULO I - Abordagem Epistemológica

Introdução

Todo o processo de construção e de desenvolvimento de um trabalho de investigação com vista à produção de conhecimento científico, tem subjacente um quadro paradigmático que se regula por determinadas regras e princípios que orientam o processo de investigação.

1. Paradigmas: quantitativo e qualitativo

Referindo Bachelard *«o espírito científico pode extraviar-se seguindo duas tendências contrárias: a atracção do singular e a atracção do universal (...) como características de um conhecimento em compreensão e de um conhecimento em extensão»* (Almeida, 1996-b, p.1) que correspondem respectivamente ao paradigma qualitativo e ao paradigma quantitativo.

No paradigma quantitativo, considera-se uma realidade passiva *«cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis»* (Sousa Santos, 1987, p.13) em que a realidade exterior é independente do *«sujeito cognoscente»*. (Almeida, 1996-b, p.2)

Nesta perspectiva epistemológica, *«o conhecimento científico constituiria, assim uma reprodução fiel de uma realidade considerada como um dado já feito, bruto, isento de referentes conceptuais»*. (idem, p.3)

Contrastando com esta concepção empirista-indutivista da ciência, situa-se o paradigma qualitativo que considera *«a realidade como uma construção pessoal»* (idem, p.3) em que o *«trabalho científico envolve ideias, conceitos e teorias usadas para interpretar o mundo (...)»* (idem, p.3) em que é relevante que *«o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e auto-reflexiva no seu conhecimento dos objectos»* (Morin, cit in Almeida, 1996-b, p.4) numa perspectiva compreensiva.

Fazendo corresponder aos paradigmas quantitativo ou qualitativo, o método explicativo ou o método compreensivo, Jaspers referenciado por Christine Josso em “Cheminers vers soi”, relaciona o primeiro método com as ciências naturais e a elaboração de leis gerais enquanto no segundo associa-o à lógica interna de um fenómeno preservando a singularidade e a globalidade. São duas formas de apreensão do real em que se situa *«L'étude*

de la causalité d'un côté, l'étude de l' "evidence vécu" de l'autre». (1991, p.96)

Com o contributo de Weber (1959, 1965), na sociologia compreensiva, Josso deixa de opor os dois conceitos para os articular de uma forma dialéctica: a «*compreensão explicativa*» e a «*explicação compreensiva*» (cit. in Josso, 1991, p.p.96,97) combina análise causal com atribuição de significado, dependendo dos fenómenos a analisar.

Sobre o assunto, Morin (1986) coloca a relação explicação /compreensão nos «*duplos jogos do conhecimento*» (idem, p.97) em que o processo de conhecimento é abordado de uma forma dialógica entre o complementar e o antagónico, criando «*une boucle constructive de connaissance*» (idem, p.97) pela «*sua conjugação estratégica e sua correcção mútua*». (idem, p.97)

2. Epistemologia Contemporânea

Na mudança paradigmática contemporânea, em que se deixa de privilegiar os métodos quantitativos como os únicos aceites pela sua objectividade e cientificidade para reconhecer a importância dos métodos qualitativos que se situam numa perspectiva de compreensão qualitativa, subjectivista e holística, situamos a nossa investigação no paradigma qualitativo numa perspectiva de procura compreensiva e interpretativa de um fenómeno que se pretende tornar tão inteligível quanto possível.

Para compreender a realidade cada vez mais complexa em que o paradigma epistemológico positivista já não dá resposta adequada, é emergente utilizar novas estratégias de compreensão da realidade aproveitando os «*caminhos abertos pelas correntes epistemológicas actuais que permitem outras hipóteses explicativas, inferenciais, de leituras da realidade*». (Ambrósio, 1995, p.86)

2.1. Fundamentos epistemológicos do método (auto)biográfico e histórias de vida

Segundo Ferraroti, o surgimento do método biográfico tem a ver com duas questões: «*a necessidade de mudança na metodologia usada nas ciências sociais*» em que «*a metodologia positivista era baseada na objectividade e na procura das leis que regulariam quase mecanicamente a vida social (...) e a distância existente entre as perspectivas super-estruturais e a vida quotidiana das pessoas (...) que levou à necessidade de elementos de mediação*». (Franco,1995, p.81)

No contexto sociológico, o método biográfico é *«um instrumento (...) que parece poder vir a assegurar esta mediação do acto à estrutura de uma história individual à história social»*. (idem, p.81)

Segundo o autor, aquele método constitui *«um percurso heurístico que visa o universal através do singular, que procura o objectivo a partir do subjectivo, que descobre o geral através do particular»*. (idem, p.83)

Realçando a importância do sujeito singular, contrapondo à perspectiva positivista que *«funda uma ciência do geral»* (Couceiro, 1992, p.42), Pineau citando Sartre *«considera que o conhecimento e a compreensão do homem pelo homem implica encontrar uma nova relação entre o pensamento e o seu objecto»*. (idem, p.43)

Neste quadro epistemológico de carácter qualitativo torna-se inerente a todo o processo investigativo, a *«argumentação, a auto-reflexividade, a auto-crítica»* e a *«maximização da subjectividade, que se opera através da explicitação e da sujeição à crítica»*. (Almeida, 1996-b, p.9)

As histórias de vida *«enquadraram-se nas actuais correntes epistemológicas das ciências sociais e humanas»* (Couceiro, 1992, p.45) em que se *«pretende atribuir à subjectividade um valor de conhecimento»* (Ferraroti, 1988, p.21) e é nesta ideia que se *«funda o valor científico das histórias de vida como método de investigação»*. (Pineau, Michèle, 1983, p.125)

3. Novos paradigmas da investigação

De acordo com os novos paradigmas da investigação, os conceitos de complexidade e hipercomplexidade de Morin e a abordagem sistémica baseado na noção de sistema, (Durand, 1992) e o conceito de macrosópio (Rosnay, 1995), (p.90-tese) dão-nos um grande contributo para uma nova visão do mundo.

Durand, para a compreensão da noção de sistema, refere várias definições baseada em vários autores, como: *«uma totalidade organizada por elementos solidários, que podem definir-se apenas uns em relação aos outros, em função do seu lugar nesta totalidade»* (Saussure); *«conjunto de unidades com inter-relações mútuas»* (Von Bertalanfly); *«conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações»* (J. Lesourne); *«conjunto de elementos em interacção dinâmica, organizado em função de um fim»* (Rosnay); *«objecto complexo formado por componentes distintos ligados entre si por um certo número de relações»* (J.Ladrière); *«unidade global organizada por inter-relações entre elementos, acções ou indivíduos»*. (Morin); (Durand, 1992, p.p.13-14)

Das várias definições emergem quatro conceitos fundamentais que caracterizam um sistema: interacção, globalidade, organização e complexidade.

A interacção refere-se à relação existente entre todos os elementos de um sistema; globalidade significa que um sistema no seu todo tem qualidades diferentes que a soma das suas partes; organização, considerada por Durand, o «*conceito fundamental da sistémica*» (1992, p.15), refere-se a «*um processo através do qual o estado de um sistema se transforma, evolui, dando origem a outro estado diferente do anterior*» (Pires, 1995-a, p.82); complexidade que introduz o princípio da incerteza em que o acaso e o ruído podem provocar rupturas que conduzem a saltos qualitativos e à evolução.

Baseado na noção de sistema hipercomplexo, em que este é constituído por vários subsistemas, cada um com grande número de elementos em interacção dinâmica entre si e com o meio envolvente, «...o aumento da complexidade pode ser compreendido como um aumento de determinismo interno do sistema e um aumento das suas desordens, incertezas e improbabilidades conjuntamente ligadas ao aumento das suas aptidões organizacionais». (Morin, 1984, p.333)

Um sistema hipercomplexo caracteriza-se pela diminuição das suas coacções, aumentando as suas aptidões organizacionais nomeadamente a aptidão para a mudança.

A hipercomplexidade utiliza o acaso para enriquecer continuamente a sua informação, para desenvolver e evoluir em que o desvio pode ser sinónimo de criatividade e inovação já que «... a tendência fundamental da hipercomplexidade consiste em construir uma organização tanto mais refinada quanto incerteza, tanto mais organizada quanto é desorganizada, e cuja aptidão fundamental é a aptidão para a evolução, ou mesmo para a evolução permanente». (idem, p.335)

Para sistematizar, elaborámos a seguinte figura:

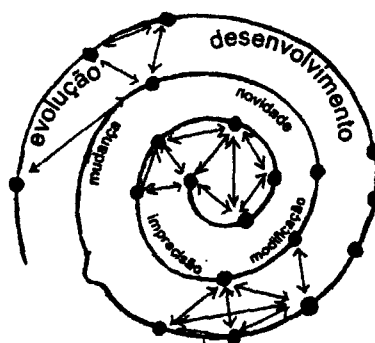


Figura 5 - Sistema hipercomplexo

É inscrito no conceito da hipercomplexidade, tendo em conta a multiplicidade de interacções não lineares e as interdependências dos elementos do sistema, que pretendemos compreender os *«fenómenos de uma forma global, considerando cada sistema como uma totalidade particular e tentando abarcar toda a sua complexidade»*. (Pires, 1995-a, p.p.85,86)

É nesta perspectiva que nos colocamos no nosso trabalho de investigação, tentando a compreensão de alguns aspectos particulares mas não perdendo a perspectiva global.

Conclusão

Realizamos neste capítulo, uma breve abordagem epistemológica em que definimos o quadro paradigmático em que nos baseámos no presente estudo.

A metodologia de investigação que corresponde a um processo heurístico que privilegia um conhecimento em compreensão dentro do quadro paradigmático qualitativo, *«conotado com posições epistemológicas construtivistas (...)»* (Almeida,1996-b, p.2) recoloca o sujeito num *«lugar de destaque que lhe pertence quando desejar tornar-se um actor que se*

autonomiza e que assume as suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhes abrem». (Josso, 1988, p.49)

É nesta linha, que segundo a autora *«a Educação de Adultos pode, (...) oferecer àqueles e àquelas que utilizam as suas estruturas, a abertura para um exercício mais consciente da sua liberdade na inter-dependência comunitária, tornando-as mais conscientes do que os constitui enquanto seres psicossomáticos, sociais, políticos e culturais».* (idem, p.49)

Neste sentido, de acordo com Ferrarotti, na ênfase colocada no sujeito singular, inscreve-se a fundamentação epistemológica do método (auto)biográfico e as histórias de vida por constituir um percurso heurístico que visa o universal através do singular (Franco, 1995), baseado na argumentação, na auto-reflexividade crítica e na atribuição de valor de conhecimento à subjectividade. (Almeida, 1993)

CAPÍTULO II - Abordagem metodológica

Introdução

Neste capítulo, fazemos o enquadramento das metodologias e realizamos algumas reflexões sobre as questões metodológicas.

Abordamos o método biográfico e as histórias de vida por considerarmos a metodologia qualitativa mais adequada ao nosso objecto de estudo, tendo em conta, de acordo com Dominicé (1996) que é através da prática biográfica que se *«apreende o adulto na globalidade daquilo que a sua vida lhe permitiu aprender».* (Canário, 1999, p.116)

Sendo o nosso trabalho de investigação inscrito na problemática da educação/formação e considerando também que a educação/formação é *«(...) feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida»* (Dominicé, 1988-c, p.140) justifica-se a pertinência da nossa opção metodológica com a qual pretendemos atingir os objectivos deste trabalho de investigação.

1. Objectivos da metodologia

Referenciando os autores Santos Silva e Madureira Pinto iniciamos a nossa reflexão pelos grandes objectivos da metodologia: «... *compreender as ciências sociais como conjuntos de conhecimentos sui generis e como criações históricas, corpos teóricos e sistemas institucionalizados de produção científica; (...) compreender as razões da sua pluralidade e diversidade, e como essa mesma diversidade, sem se anular, conduz a aproximações e cruzamentos interdisciplinares eficientes (...) analisar e organizar criticamente as práticas de pesquisa efectiva e discutir os problemas nelas levantados.* (...) ». (1986, p.26)

Numa tentativa de concretizar os objectivos explicitados, numa postura de pesquisa e reflexividade, vamos tentar obter uma coerência com o nosso objecto de estudo e com as próprias características pessoais da investigadora.

2. Alguns contributos para as Histórias de vida

Apesar das histórias de vida terem múltiplas utilizações, como método de investigação em educação ou ciências humanas em geral eram pouco utilizadas.

Através da sociologia é que a utilização metodológica desta prática se veio a consolidar com vários anos de investigação prática e teórica com e sobre este método.

A investigação teórica reportou-se essencialmente à análise da utilização do método e a investigação prática consistiu numa auto-análise de autoformação. Com este trabalho considera-se que « *entre o objecto de pesquisa - a autoformação - (...) e a história de vida - parecem existir conviências epistemológicas prometedoras que dinamizam (...) esta investigação teórica-prática* ». (Pineau, Michèle, 1983, p.118)

Será de salientar algumas correntes que reconheceram pertinência às histórias de vida. Desde logo a corrente psicanalítica fundada por Freud, que considera fundamental para a compreensão da vida « *os acontecimentos dos primeiros anos* » (idem, p.128) e que « *as histórias de vida, a vida e a sua história* » (Couceiro, 1992, p.41) estão no centro da própria « *cura psicanalítica* ». (Pineau, Michèle, 1983, p.128)

Nesta corrente realça-se ainda, o contributo de Jung, no reconhecimento da valorização do « *papel da auto-análise* » e da « *teoria da capacidade de todo o ser humano à auto-evolução* » (Couceiro, 1992, p.41)

que segundo Jung citado por Couceiro, é uma « *capacidade natural ao ser humano*». (1992, p.41)

Outra corrente é a dos «*ciclos de vida*» trabalhada, no início do século, no aspecto biológico, por Hermann Swoboda e Wilhelm Fliess, e nos anos trinta, Buhler utiliza várias biografias para mostrar que para além das diferenças individuais, existe uma «*sequência regular nos acontecimentos, as experiências e as realizações de uma vida*» (Buhler, cit. in Pineau, Michèle, 1983, p.129), em várias etapas que constituem um ciclo de vida.

Um outro contributo é-nos dado por Pineau na abordagem do «*auto-desenvolvimento*» em que a pessoa «*dirige ela própria o seu processo de desenvolvimento pessoal, utilizando os acontecimentos e circunstâncias da sua vida quotidiana*» (Pineau, Michèle, 1983, p.134), considerando estas vivências «*ocasiões privilegiadas de crescimento*». (idem, p.134)

Esta concepção de «*crescimento pessoal*» remete para um modelo de crescimento que se realiza em seis etapas: «*a emergência de uma experiência subjectiva que se impõe à pessoa como objecto principal da sua atenção; a aceitação desta emergência e sua imersão nela; o desenvolvimento desta emergência; a tomada de significado; a acção unificadora; o equilíbrio e a pré-emergência de uma outra experiência*». (idem, p. 134)

Podemos desde já constatar a importância da utilização das histórias de vida no crescimento pessoal, em que é a própria pessoa que através da construção de um discurso inteligível para os outros de acordo com os acontecimentos e vivências da sua vida, está ela própria a dirigir o seu processo de desenvolvimento pessoal e consequentemente a promover o seu auto-desenvolvimento.

É de referir que durante alguns anos da segunda guerra mundial, as histórias de vida perderam um pouco a significação e só na década de sessenta, realça-se a sua importância em que Goffman dá um grande contributo com a fundação da escola de interaccionismo simbólico em que legitima «*uma ciência do singular*» (Couceiro, 1992, p.42) em que este não é um «*átomo cortado do geral mas como uma unidade particular que realiza a relação ao universal e que, por isso mesmo, existe de forma singular e única*». (Pineau, cit. in Couceiro, 1992, p.42)

Nesta linha de pensamento, com os contributos ainda de Freud e de Marx e de acordo com a autora (1992), reconhece-se que o estudo em profundidade de um caso particular pode ser mais revelador da realidade universal do que a repetitividade de vários casos.

3. Opção metodológica

Considerando que *«os modelos gerais podem ser descobertos a partir da análise aprofundada de casos singulares»* (Pineau, Michèle, 1983, p.133) e tendo em conta a riqueza das histórias de vida como metodologia dado à diversidade de informações que proporciona para a compreensão de uma situação que se pretende ser em profundidade, concordamos com a convicção de Ferrarotti de que *«a singularidade de uma vida pode fornecer mais dados do que a generalidade de muitas»*. (Couceiro, 1992, p.44)

É nesta perspectiva que nos colocamos quando fazemos a nossa opção metodológica, considerando que *«se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma prática individual»*. (Ferrarotti, 1988, p.p.26,27). É segundo o referido autor, citado por Couceiro, a afirmação do *«paradoxo fundamental do universal no singular»*. (1992, p.45)

Pretendemos realizar uma pesquisa baseada nas histórias de vida em que a narradora possa *«reflectir sobre o seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ela foram formadores ao longo da sua vida»*. (Nóvoa, 1988, p.11)

4. Histórias de vida

Tal como já referimos anteriormente as histórias de vida têm uma dupla vertente, na medida em que utilizadas como metodologia de investigação tem efeitos formativos para os intervenientes no processo, e considerada como abordagem formativa pressupõe sempre uma postura investigativa.

Sobre o assunto, Teresa Ambrósio refere que *«muitas vezes as metodologias de investigação coincidem com as metodologias de formação e, só a postura científica do investigador e o seu quadro referencial mais interrogativo/compreensivo ou mais praxiológico/interventivo, as permite distinguir»*. (1995, p.86)

Gaston Pineau (1988) trata definitivamente esta questão fundamental das histórias de vida e a sua utilização no âmbito da formação de adultos quando concede ao formando o duplo estatuto de actor e investigador, criando as condições para que a formação se faça na produção do saber.

O que é relevante numa abordagem formativa ou numa abordagem investigativa, é que *«o indivíduo construa a sua memória de vida e compreenda as vias que o seu património vivencial lhe pode abrir: ao fazê-lo no presente ele está a formar-se (emancipar-se) e a projectar-se no futuro»*. (Nóvoa, 1988, p.125)

Christine Josso afirma que *«o ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no acto de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para o favorecer e para o reorientar»*. (1988, p.50)

Não sendo o objectivo principal a formação, esta é inevitável quando se pede a alguém que fale sobre a sua vida e sobre os aspectos mais significativos. É evidente que a narradora é “obrigada” a reflectir sobre as suas vivências, a seleccionar as mais significativas à luz do seu quadro de representações, organizando um discurso que seja compreendido pelo outro.

Num processo deste tipo e referenciando Dominicé *«a formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida»*. (1988-a, p.60)

A prática das histórias de vida *«exige o reconhecimento de princípios, de natureza metodológica e ética (...)»* e é um processo que visa *«evidenciar o potencial formativo dum trabalho sobre si, a partir de si, numa inter-acção de subjectividades que se assumem e se partilham na procura inter-compreensiva da dinâmica existencial conducente ao processo de conhecimento (...)»*. (Couceiro, 1995, p.356)

Para Christine Josso (1990), as histórias de vida *«conduzem a uma abordagem do conhecimento que nos permite ter acesso ao processo de conhecimento interior de cada um, como construiu o fio condutor da sua vida na multiplicidade de interacções»*.

Considerando que somos o produto da relação dialéctica entre *«o que nós somos e as situações e acontecimentos que encontramos»* (Jobert, 1984, p.6), é relevante nas h.v. a *« atribuição de sentido à vida vulgar, portadora de sensibilidade, de direcção, de significação, capaz de transformar o seu senso privado, o senso corrente em senso social e em senso profissional (...)»*. (Pineau, 1990)

4.1. Histórias de vida e autoformação

G. Pineau e M. Michèle, na sua obra: “Produire sa vie: autoformation et autobiographie” (1983), referenciam que as histórias de vida, desde 1978 são utilizadas para explorar a autoformação, consideram a biografia e a autobiografia duas formas literárias aparentemente parecidas, mas que são diferentes nos seus contributos para a autoformação e é neste sentido que iremos abordá-las.

O género biográfico, utilizado desde a antiguidade greco-latina até aos nossos dias, descrevem a vida de pessoas célebres e numa fase posterior é alargada ao relato da vida de pessoas embora desconhecidas mas que são reveladoras da vida quotidiana numa determinada época « *...as histórias de militantes, homens e mulheres da rua que testemunham a vida de um povo*». (Pineau, Michèle, 1983, p.123)

De acordo com os autores, estes consideram que não é a renovação do género biográfico o mais importante no que se refere à autoformação mas sim o aparecimento do género autobiográfico.

A autobiografia é a «*biografia de uma pessoa feita por ela mesma*» (idem, p.124) e é esta a particularidade que a distingue e é fundamental para a autoformação.

O facto de ser escrita pela própria pessoa, caracteriza-a pela «*concomitância temporal e existencial entre a vida e a escrita que faz da autobiografia uma actividade eminentemente autoformativa*». (idem, p.124)

A vida não é um dado mas uma construção e para esta se realizar, a actividade simbólica da pessoa sobre a matéria biológica e social que a constitui, é tão importante como a própria matéria. (Pineau, Michèle, 1983)

Consideramos pois a existência de uma relação estreita entre os dois processos, na medida em que a utilização das histórias de vida desencadeia um processo de autoformação pois permite «*um melhor conhecimento dos momentos e dos factores constituintes do processo de autoformação*». (Nóvoa, Finger, 1988, p.13)

Na mesma linha de pensamento situa-se Gaston Pineau, citado por Nóvoa, o qual considera que as histórias de vida estimulam a autoformação na medida em que «*o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajectória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e colectiva*». (1988, p.14)

Como afirma Dominicé «*é ridículo aprofundar-se o desenvolvimento do adulto sem que esse adulto, ele mesmo tenha ocasião de dizer como ele se desenvolveu*» (Pineau, Jobert, 1989-b, p.59) pois é um processo que se

desenrola no interior do próprio indivíduo e permite uma compreensão por ele próprio das vivências e experiências que tiveram lugar ao longo da sua vida.

Sobre esta problemática, citado por Pineau, Dumazedier vê a autoformação como um *«reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu processo educativo»*. (1988, p.65)

Um contributo para esta reflexão também desenvolvido por Pineau é a *«revolução cultural dos tempos livres»* que o autor considera como uma revolução escondida que se opera num processo de autoformação colectiva ou individual de uma pessoa em que se *«supõe uma auto-libertação (...) de ideias feitas e de preconceitos produzidos pela estrutura social»*. (idem, p.65)

É nesta auto-libertação realizada pelo próprio sujeito em relação *«às normas sociais dominantes no exterior ou no interior de um grupo»* que se fundamenta esta ideia. (idem, p.65)

Referimos a importância das histórias de vida para *«a construção e o conhecimento da autoformação»* na medida em que as histórias de vida permitem *«aos sujeitos reunirem e ordenarem os seus diferentes momentos da vida espalhados e dispersos no decurso dos anos»* (idem, p.73), dando-lhes uma *«consistência temporal específica»*. (idem, p.73)

A própria explicitação da história de vida é um acto de autoformação entendido como processo de apropriação do seu poder de formação, em que há um envolvimento próprio que gera uma relação interactiva e formativa para o narrador e o investigador.

5. Interacção investigador/narrador

Reconhecemos o papel importantíssimo da interacção social e da comunicação que um processo deste tipo exige e que implica uma nova relação entre o investigador e o narrador.

Segundo Ferrarotti *«toda a entrevista biográfica é uma inter-acção social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e de valores implícitos, e por vezes até de sanções»*. (1988, p.27)

Todo o discurso é feito com base numa interacção estreita, reconhecendo ainda à *«narrativa biográfica»* (idem, p.27) a *«plenitude da sua natureza relacional e da sua intencionalidade comunicativa»* referindo outra característica essencial que se prende com o facto de *«toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, (...) um acto, a*

totalização sintética de experiências vividas e de uma interacção social». (idem, p.27)

O investigador deve estar consciente da importância da sua atitude para evitar tensões e conflitos que seriam prejudiciais à concretização dos seus objectivos, na medida em que *«uma narrativa biográfica não é um relatório de acontecimentos mas sim uma acção social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interacção social em curso (...) por meio de uma narrativa-interacção».* (idem, p.27)

Devemos ainda reconhecer a subjectividade inerente ao discurso que depende do quadro de representações do indivíduo, da natureza e do próprio conteúdo do que é comunicado e que o investigador deve ter em conta que a dimensão relacional influencia a natureza das informações.

A propósito o autor refere também que *«o indivíduo não é um epifenómeno do social (...). Mais do que reflectir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projectando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjectividade».* (idem, p.26)

Sobre o assunto, o autor considera ainda, que da atitude do investigador depende o discurso elaborado *«as formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor. Dependem da interacção que serve de campo social à comunicação».* (idem, p.27)

Devemos pois valorizar essa *«reciprocidade relacional»* (idem, p.27) tendo em conta as duas vertentes: assegurar um certo distanciamento para que o narrador possa dizer livremente o que quer mas criar uma relação de empatia e confiança que seja libertadora e que assegure *«a veracidade das informações recolhidas».* (Couceiro, 1992, p.74)

Não pode haver *«neutralidade e distanciamento»* (Dominicé, 1988-b, p.101), segundo Catani citado por o mesmo autor, tem que haver, *«interacção profunda e durável».* (idem, p.101)

Pensamos ser de ter em consideração ainda um aspecto relacionado com o próprio envolvimento do investigador com o seu objecto de estudo que não sendo consciente pode prejudicar a investigação. No entanto a motivação e a implicação do investigador no estudo é uma das condições prévias de uma investigação (Marques, 1992), (p.17-tese) na perspectiva de que a experiência de investigação é *«ao mesmo tempo, uma experiência formativa no plano pessoal e profissional»* em que através deste *«processo experiencial»* se realizam as *«transformações existenciais e intelectuais que renovam a relação com o environnement humano e natural».* (Josso, 1991, p.14).

6. Obtenção e tratamento de dados

A recolha de informação foi sobretudo feita através de conversas informais em que se deu todo o poder discursivo à pessoa introduzindo algumas questões iniciais, pertinentes para o estudo, no primeiro encontro, a partir das quais a narradora organizou o seu discurso para contar a sua história de vida.

As pequenas interrupções na narração da história que ocasionalmente aconteceram, através de pequenas intervenções da investigadora, são devidas à necessidade que surgia espontaneamente de ser dado um feedback, próprio de uma relação interactiva como a que decorreu durante a narração da história de vida e se prolongou para além desta, a qual está de acordo com o autor Catani que afirma que a relação numa história de vida entre narrador e investigador se deseja uma interacção profunda e durável, referenciado neste trabalho (p.103-tese).

O importante é que a pessoa, numa reciprocidade relacional (p.103 - tese) se torne autora da sua história de vida, o que «*representa uma emancipação biocognitiva*» de acordo com «*os lugares, os recursos e os interesses dos interlocutores em presença*». (Pineau, Le Grand, 1996, p.99)

Para o trabalho de análise e interpretação da vida enunciada, os autores Pineau e Le Grand (1996) referem três modelos que caracterizam a identidade do actor social que realiza esse trabalho.

Num primeiro modelo, o modelo biográfico ou de investimento da vida por um outro, a análise e interpretação da vida é feita por outro que reconta essa vida, que pode ser um investigador, um sociólogo, um jornalista ou outro elemento diferente do próprio, em que no «*limite desapropria o sujeito da sua vida (...)*». (idem, p.101)

Um segundo modelo, o modelo autobiográfico ou d'auto-investimento, oposto ao primeiro, o sujeito executa as duas operações: enuncia a sua vida e trabalha sobre o enunciado, em que sozinho «*é capaz de explicitar os sentidos escondidos e de lhes dar valor*» (idem, p.101) em que os outros não têm qualquer interferência.

O terceiro modelo, o modelo dialógico, de coinvestimento, todos os actores estão implicados nas duas operações, de enunciação e de trabalho sobre o enunciado.

Situando-nos no terceiro modelo, na medida em que, através de uma dinâmica relacional, fazemos a explicitação do enunciado, a sua análise, e em que realizamos o trabalho hermenêutico (decifração de sentidos) com o contributo da narradora e da investigadora.

Como complemento da informação obtida nos encontros realizados com a narradora, esta enviou uma carta para a investigadora e três poemas que considerou pertinentes para completar a informação que tinha sido transmitida.

A sistematização da informação recolhida, foi feita em diversas etapas, à medida que íamos tendo acesso à informação, o seu tratamento foi realizado e avaliado em conjunto pela narradora da história e pela investigadora, em diversas fases, para que se mantivesse ao longo do processo, uma interacção activa e de coinvestimento.

7. Potencialidades e limitações

As histórias de vida são *«um caminho que permite viver e explorar o processo de autoformação»* (Bonvalot, 1995-b, p.145) sendo este processo formativo uma modalidade bastante acessível na medida em que *« qualquer um pode fazer (...) a sua autobiografia (...) ela está interiorizada em estado bruto »* basta *«alguém querer ouvir; cada vida é singular, não há (...) narrativas semelhantes (...)»*. (idem, p.145) Podemos afirmar, baseando-nos no autor Guy Bonvalot que *« a autobiografia, é autoformação que adquire direito de cidade. Ela mesma constitui em si um acontecimento»*. (idem, p.145)

Uma das características do método biográfico que o distingue de outras metodologias de investigação é a *«atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam»* (Nóvoa, Finger, 1988, p.12) para além do que *« respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos sub-processos que a compõem»*. (idem, p.13)

Outra potencialidade que nos parece de referenciar num processo de compreensão de uma realidade, é o facto de *«irmos directamente à fonte, aumentamos as possibilidades de os processos nos aparecerem mais nítidos e autênticos»*. (Franco, 1995, p.78)

Segundo o mesmo autor (1995), poderão existir riscos de adulteração conscientes ou inconscientes do discurso, com fim de melhorar a auto-imagem e aqui é preponderante para evitar esse risco, a escolha da pessoa e as conversas prévias para controlar essa limitação.

Para além da limitação referida, as histórias de vida permitem a confrontação de diferentes ideias e pontos de vista, segundo uma dinâmica própria, representando *«uma situação heurística excepcional de comunicação»*. (Pineau, Le Grand, 1993, p.102)

Conclusão

Tendo em conta a necessidade de utilização de novas estratégias de compreensão da realidade, realizámos uma opção metodológica para o trabalho de investigação que consideramos coerente com o objectivo do nosso estudo.

Atendendo à existência de uma *«crise generalizada dos instrumentos heurísticos (...) que assegure a construção de métodos de investigação que possibilitem um novo conhecimento do homem social (...)»* (Ferrarotti in Nóvoa, Finger, 1988, p.12), o método (auto)biográfico e as histórias de vida surgem numa renovação metodológica emergente nos nossos dias.

Pretendendo desenvolver um processo de análise de tipo intensivo, um estudo em profundidade, consideramos as histórias de vida a metodologia adequada por constituírem uma abordagem global que tem em conta as características individuais da pessoa e a realidade nos seus múltiplos aspectos (pessoais, sociais, profissionais) num processo que se desenrola num determinado tempo e espaço, a que se atribui valor de conhecimento.

É pois nossa intenção compreender um processo, tornar os fenómenos inteligíveis, privilegiando um processo investigativo que se desenrola fazendo interagir a teoria e as evidências empíricas, na procura de soluções compreensivas para o problema de investigação, tendo em conta que o saber científico é um saber hipotético, um saber conjectural: *«... o nosso saber nunca é mais do que propostas de solução provisórias e a título de ensaio e, conseqüentemente, encerra em si, em princípio, a possibilidade de se revelar erróneo, logo, não saber. E a única forma de explicação do nosso saber é também ela apenas provisória»*. (Popper, 1992, p.73)

CAPÍTULO III - Contextualização e Questões de Investigação

Introdução

Constatamos a evidência de uma sociedade em permanente transformação, em que o sistema educativo/formativo não está em muitos casos adequado, sobretudo por não ter em conta que a educação/formação se desenvolve nos vários contextos da vida.

A problemática educativa/formativa em que nos situamos, conduz-nos ao reconhecimento da emergência do desempenho do papel da educação/formação, o qual consideramos fundamental para a melhoria da vida das pessoas e da implementação do novo contrato social.

1. Contextualização

O novo contrato social pressupõe um novo modelo de regulação social que se apoia em vários postulados, que iremos abordar de uma forma sucinta, baseado-nos numa Conferência proferida por Teresa Ambrósio, no IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Este novo modelo de regulação social, segundo a autora, baseia-se num conceito alargado de parceria entre Estado, Comunidade e Cidadão, através da Educação para a Cidadania; num modelo de economia diferente em que se invista no factor imaterial do trabalho; na consagração dos direitos e deveres colectivos à semelhança dos individuais, através de uma educação intercultural e de justiça; na reconstrução do tecido comunitário, relevando o papel da coesão social e o desenvolvimento do sentimento de pertença, através de uma educação para a coesão social e na reconstituição de um sentido ético comum apoiado nos valores e nos projectos políticos, sociais e pessoais, numa educação centrada na pessoa.

A construção do novo paradigma social baseado no equilíbrio social, em que a igualdade ultrapassa a habitual igualdade de oportunidades para dar lugar a uma sociedade mais justa de forma global, conduz-nos ao novo paradigma educativo que enfatiza a Educação/Formação ao longo da vida, a Educação para a cidadania, a coesão social baseada nos projectos e percursos pessoais. (Ambrósio, 1998-a)

Através desta breve abordagem, podemos verificar a actualidade de uma afirmação de Honoré sobre a formação e que nós aplicamos à educação /formação. *«A formação é uma dimensão da actividade humana ligada à mudança, ela caracteriza os fenómenos evolutivos e aparece na nossa época como uma exigência»*. (Honoré, 1992, p.18)

As exigências actuais requerem outro posicionamento ao cidadão comum, exigindo-lhe competências para o exercício de uma cidadania efectiva e esclarecida enquadrada para além do campo nacional, num projecto europeu em que se pretende uma verdadeira União de conhecimentos, de saberes, de princípios, de valores. (Ambrósio, 1998-a)

Para que isto se concretize, é necessário criar meios para que a educação e a formação constituam um *«processo estruturante da pessoa, da vida colectiva, do desenvolvimento humano (...) neste tempo de mudança, no desenvolvimento da participação, da responsabilidade democrática, da justiça e da solidariedade»*. (idem, p.11)

Considerando a “Educação de Adultos” como uma organização, neste caso a nível concelhio, com um campo de intervenção muito vasto, será útil perceber o seu papel numa educação/formação de adultos em sentido lato, para que após a passagem pelos cursos de Ensino Recorrente ou de Extra-Escolar, as pessoas conduzam, ao longo da vida, o seu processo formativo, através de trocas múltiplas e recíprocas, no contexto global envolvente.

A educação extra-escolar, parte integrante da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14-10), só foi regulamentada pelo Despacho 37/SEEBS/93, data após a qual os cursos de extra-escolar foram criados com base na legislação em vigor.

Neste trabalho interessa-nos sobretudo, um curso sócio-educativo que foi criado num período de transição, após o termino do Projecto PEARA (Projecto de Educação de Adultos para a Região Alentejo) e antes de ser regulamentado o extra-escolar, apesar da sua existência na Lei de Bases do Sistema Educativo.

O surgimento dos cursos sócio-educativos deve-se à tradição dos cursos práticos desse projecto específico para o Alentejo, em que aqueles se caracterizavam por se constituírem por duas formações de natureza diferente: a vertente técnico-prática e a componente educativa.

Desde a organização dos cursos sócio-educativos que surgiram imediatamente a seguir ao término do PEARA para o extra-escolar actual, existem algumas diferenças que é necessário clarificar.

Os cursos sócio-educativos previstos no extra-escolar têm em vista sobretudo a formação cultural e cívica enquanto os cursos sócio-profissionais visam sobretudo a formação para o trabalho. (p.39-tese).

Após o término do PEARA, os cursos socio-profissionais visavam sobretudo o desempenho profissional na parte técnico-prática, mas os cursos sócio-educativos, além da formação geral (ex. componente educativa) também tinham uma vertente profissionalizante integrada na parte técnico-prática. O objectivo era proporcionar aos formandos uma formação mais abrangente, via profissionalizante, podendo também a formação técnico-prática ser aproveitada para o desempenho de algumas tarefas profissionais que lhes davam alguma independência económica.

Os conteúdos dos programas eram articulados e utilizavam-se estratégias diversificadas e metodologias adequadas aos adultos.

Era valorizada a experiência pessoal e colectiva e comunicavam-se saberes que conduziam à vivência de outros momentos formativos.

Proporcionava-se aos formandos a aquisição de conhecimentos pré-profissionalizantes, não descurando uma certa formação geral que possibilitavam o desenvolvimento de capacidades e fomentavam a participação activa no meio social em que estavam inseridos.

Após o término do projecto, os cursos sócio-educativos continuaram a funcionar nesta linha, actualmente integrados no Extra-Escolar que tem uma tipologia de cursos mais abrangente.

Integrado no plano de actividades concelhio, os cursos sócio-educativos funcionavam com uma formação geral que incluía a formação cultural e cívica e uma formação técnico-prática que possibilitava a aquisição de uma formação pré-profissionalizante que permitia uma certa integração no mundo do trabalho, fomentando alguma independência económica, nalguns casos, dependente da natureza das áreas profissionais e das características das formandas, no estatuto de autoorganização.

Estas acções desenrolavam-se de forma articulada com outras actividades complementares, como exposições, intercâmbio com outras acções, visitas de estudo, chamadas “actividades decorrentes” porque surgiam no decorrer dos cursos, integradas no plano de curso elaborado de forma específica para cada grupo, reformulado periodicamente de acordo com os interesses e necessidades das formandas.

Estas “actividades decorrentes” tomam particular importância porque proporcionavam novas vivências e outros momentos de formação despoletadas pela globalidade do curso.

1.1. Terreno de investigação

O concelho pertencente ao Alentejo Litoral onde se realizou a investigação, tem baixos níveis de escolaridade, os níveis de analfabetismo mais altos do país, carências sócio-económicas provocadas pelo desemprego, provocando muitas dificuldades na inserção social e profissional dos jovens e adultos, sendo o sexo feminino o mais prejudicado devido ao seu isolamento e à inexistência de meios.

No caso específico deste trabalho, pretendemos realizar a nossa investigação num curso sócio-educativo, que funcionou na sede de uma freguesia inserida em meio rural, que por questões de confidencialidade não se refere, do concelho de Santiago do Cacém.

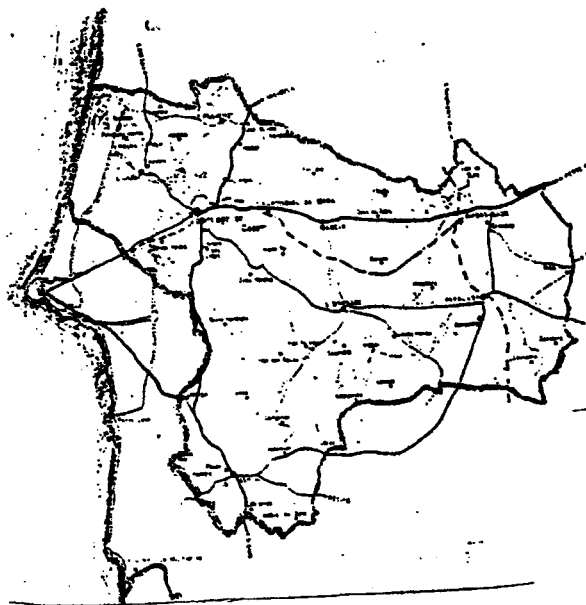


Figura 6 - Mapa concelhio

1.1.1. Descrição do curso sócio-educativo

Este curso surgiu no âmbito da planificação concelhia para o ano lectivo 1991/92, realizada com base num levantamento feito no final do ano lectivo transacto, de interesses educativos e culturais da população local tendo em conta as necessidades e potencialidades do meio.

Foi rapidamente reconhecido que a população feminina era a mais desfavorecida por falta de recursos formativos e económicos que proporcionasse de alguma forma um meio para as mulheres ocuparem de forma válida os seus tempos livres.

Eram pessoas que abandonaram a escola há muitos anos e algumas por diversos motivos nunca a frequentaram. Numa primeira abordagem não estariam interessadas a começar ou a voltar a estudar por falta de motivação pessoal, de apoio no seio da família e o próprio meio não aceitava bem esse “voltar à escola” em idade adulta.

Esta acção (curso) preconizava uma formação técnico-prática que lhes poderia abrir um caminho profissionalizante que lhes proporcionasse uma certa independência económica.

Devido às condições sócio-económicas precárias, esta foi a condição que levou a maior parte destas mulheres a inscreverem-se neste curso.

O curso sócio-educativo realizou-se no ano lectivo 1991/92 e teve a duração de oito meses.

O curso decorria de 2ª a 6ª feira e a Formação Técnico-Prática decorria 3 vezes por semana articulada com a Formação Geral, 2 vezes por semana, num total de dez horas semanais, com duas horas diárias.

Algumas vezes foi alterada a calendarização, de acordo com as necessidades das formandas, em que se davam conteúdos de Formação Geral em simultâneo com a Formação Prática.

Funcionou numa sala cedida no edifício novo da Junta de Freguesia, com 18 formandas com uma animadora-monitora em regime de bolsa.

Esta situação é a prevista pelo Despacho Normativo N° 131/90, em que a monitoragem de um curso é assegurada por um elemento que possui os conhecimentos profissionais que lhe permitem orientar a parte técnico-prática. A parte da Formação Geral, chamada por componente educativa, foi orientada diariamente pela mesma animadora-monitora sendo alguns módulos da responsabilidade de uma professora que estava colocada num curso de 1º ciclo de Ensino Recorrente e que dava algumas matérias específicas.

Sobre alguns temas específicos, na orientação das respectivas sessões estiveram outros elementos da comunidade especializados nos assuntos. Ex. Comandante dos Bombeiros (Segurança em casa); Pólo de Formação da Polícia de Segurança Pública (Segurança Rodoviária); Chefe de Segurança numa empresa (Segurança Industrial); Técnico de Desenho da C.M. (Fases de Elaboração de um cartaz); Delegado de Saúde Concelhio (Promoção da Saúde) etc.

1.1.2. Elaboração do currículo do curso

Depois do conhecimento do grupo, com base nos resultados do diagnóstico, a animadora-monitora elaborou um Plano Curricular de acordo com o grupo e com os conteúdos da Formação Técnico-Prática. Os conteúdos da Formação Geral foram definidos numa primeira fase de acordo com os conteúdos de Formação Técnico-Prática e foram planificados outros temas sugeridos pelos próprios formandos.

Em suma, na definição do Plano Curricular do Curso, foram escolhidos como conteúdos de Formação Geral dois tipos de áreas curriculares:

1- Os conteúdos teóricos indispensáveis para a concretização da formação técnico-prática

2- Outros conteúdos de acordo com a diversidade de necessidades educativas existentes no grupo, a nível individual e colectivo definidos à priori e outros conteúdos que surgiram no decorrer do funcionamento do curso, por necessidades específicas.

O currículo caracterizava-se pela sua flexibilidade, no sentido de periodicamente ser avaliado pelo grupo, poderem ser acrescentados outros conteúdos ou temas que surgiam por necessidade de prosseguimento dos conteúdos práticos ou por um interesse surgido pontualmente devido a alguma circunstância ou acontecimento.

1.1.3. Objectivos do curso

O objectivo central desta acção foi o desenvolvimento pessoal das formandas preconizando outros objectivos interligados e dependentes daquele.

Para a consecução desse objectivo foram considerados alguns objectivos gerais (a) e específicos (b).

a)

*Permitir a cada formanda aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, na dupla perspectiva de desenvolvimento integral da Pessoa e da sua participação activa no desenvolvimento social, económico e cultural;

*Desenvolver a capacidade para o trabalho, através de uma preparação adequada às exigências da vida activa;

*Desenvolver atitudes positivas face à formação e às necessidades de aperfeiçoamento e de valorização pessoal e social;

b)

*Contribuir para uma efectiva igualdade de oportunidades educativas/formativas e profissionais para os que não frequentaram o ensino regular na idade própria ou o abandonaram precocemente;

*Adquirir uma formação pré-profissionalizante que lhes permita a integração sócio-profissional;

*Ocupar de forma válida e criativa os tempos livres;

*Favorecer a aquisição de atitudes de solidariedade social e de participação na vida das comunidades.

1.1.4. Metodologias

A metodologia adoptada neste curso inscreve-se na preocupação da consecução dos objectivos definidos anteriormente.

Deste modo, foi feito em primeiro lugar um diagnóstico prévio com base nas características das participantes, dos objectivos do curso e do contexto local onde se insere.

Tomando o Plano Curricular do Curso como referencial, foram realizadas actividades diversificadas com o grupo e no grupo e tiveram origens e finalidades diferentes.

Referenciaremos algumas para se compreender o âmbito abrangente desta educação/formação:

- * Sessões de formação técnico-prática (corte e costura)
- * Sessões de formação geral (matérias curriculares específicas)
- * Sessões de troca de experiências (uma formanda assume o papel de animadora-monitora numa área que tem conhecimentos ou prepara-se propositadamente para a sessão)
- * Organização e participação em colóquios (sessões) sobre os temas sugeridos ou surgidos pontualmente no próprio curso, orientados por elementos da comunidade mais especializados nos respectivos temas
- * Sessões periódicas de avaliação do curso
- * Visitas de estudo : Museu do Traje, Aquário Vasco da Gama, Mosteiro dos Jerónimos
- * Recolha de artigos sobre o vestuário; selecção de informação; escrita de textos; elaboração de um trabalho de grupo sobre a “Evolução do Vestuário”
- * Participação num colóquio concelhio sobre “Diversas Formas de Segurança” (Segurança em Casa, Rodoviária e Industrial)
- * Realização de festas - convívio
- * Intercâmbio com outros cursos
- * Elaboração de um cartaz divulgativo da exposição final
- * Organização da exposição final (nos seus múltiplos procedimentos)

Esta metodologia utiliza estratégias diversificadas e várias formas de comunicação, no sentido de dar uma visão global das potencialidades de uma formação que tendo uma curta duração pode abrir novas perspectivas a vários níveis.

Neste processo foram realizadas várias sessões de avaliação do curso em que os respectivos intervenientes faziam o ponto da situação, discutiam os aspectos positivos e negativos, eram dadas sugestões, no sentido de superar as dificuldades surgidas no decorrer do curso.

Esta metodologia pressupunha uma grande articulação com outras acções e outras entidades.

Os cursos articulavam entre si e com outras iniciativas promovidas por outras entidades, desde que os objectivos das acções preconizadas fossem comuns.

A Junta de Freguesia assegurava as instalações do funcionamento do curso, a Câmara Municipal colaborava com as deslocações das formandas e as outras entidades já referidas anteriormente, participavam com a nomeação de técnicos especialistas nas áreas que eram solicitadas para orientar as sessões. Estas sessões eram normalmente abertas à comunidade envolvente, não só para proporcionar uma aquisição de conhecimentos a um maior número de pessoas como também para que a comunidade em geral se apercebesse da relevância deste tipo de curso para o desenvolvimento das pessoas e da comunidade.

2. Pressupostos e Questões/Objectivos de investigação

Os “espaços formativos” concelhios (as acções desenvolvidas no âmbito da Coordenação Concelhia, p.45 da tese) não funcionam todos da mesma maneira tal como as escolas também não, e é nesta analogia conceptual que pretendemos compreender os processos formativos desenvolvidos durante a frequência de um determinado curso de adultos e conhecer quais os factores cognitivos e afectivos que influenciam de forma positiva ou negativa os percursos individuais de desenvolvimento das formandas.

Mais especificamente, o cerne da problemática é pois o de procurar compreender os efeitos que os processos educativos/formativos ocorridos num curso sócio-educativo tem para a pessoa, a nível pessoal e social, na globalidade da vida, na emergência da valorização da pessoa, numa relação estreita entre a atribuição de sentido à própria vida e as novas perspectivas que se lhe abrem nos vários contextos.

2.1. Pressupostos

Ressaltam como pontos subjacentes a esta problemática os seguintes pressupostos:

* Devido às rápidas mutações na sociedade contemporânea, os conhecimentos desactualizam-se com grande rapidez

* Não retirando a importância dos conhecimentos adquiridos a nível curricular, a formação adequada para os nossos dias é mais abrangente no sentido de munir as pessoas de instrumentos capazes de definirem estratégias para se adaptarem à mudança e de terem uma intervenção activa na sociedade.

* A educação/formação tal como é hoje concebida é um processo de construção do ser através da diversidade de experiências, da reapropriação da própria experiência, numa atitude de reflexividade crítica, das “vivências formativas” em diferentes contextos.

Entendemos por “vivências formativas”, as experiências vividas informalmente, em situações de formação organizadas ou no quotidiano, que proporcionam às pessoas a possibilidade de desenvolverem as suas capacidades, tomarem novas atitudes para intervirem de uma forma activa na sociedade e responderem de uma forma cada vez mais eficaz e adequada aos apelos constantes da mudança.

* A formação do ser humano tem que ser global e permanente e desenrola-se ao longo da vida numa multiplicidade de situações.

* A frequência de um curso sócio-educativo proporciona vivências significativas (extra-curriculares) que dão efeitos formativos e transformativos.

2.2. Questões de investigação

Através da identificação da educação/formação proporcionada hoje pelo sistema educativo e por outras instituições promotoras de formação, das necessidades de formação muitas vezes “submersas” nos indivíduos mais desfavorecidos e do reconhecimento da exigência actual de uma formação de “espectro largo” que se desenrole para além das formações instituídas, ao longo da vida, o nosso interesse é compreender:

1 - Em que medida a passagem por um curso sócio-educativo contribui para um processo de transformação de si?

2- Como se articula a transformação de si e a implicação no contexto social em que a pessoa se insere?

Assim, tendo subjacente as duas questões-chave e partindo do estudo de uma realidade concreta, através de uma história de vida, propomo-nos a:

2.2.1. Objectivo geral

Averiguar qual o contributo da passagem por um curso sócio-educativo para o desabrochar de novas perspectivas para a vida com a preocupação de identificar os factores mais relevantes que conduzem a esse abrir de novos horizontes.

2.2.2. Objectivos específicos

- * Identificar experiências relevantes para a pessoa ao longo da vida
- * Compreender de que modo é que a participação no curso é um facto significativo
- * Averiguar a importância do papel do formador neste processo
- * Identificar as transformações ocorridas em si própria e a implicação destas no campo social

Conclusão

Considerando a educação/formação um elemento fundamental para a construção de uma sociedade cognitiva, baseada no equilíbrio social, temos a responsabilidade de dar o nosso contributo para a renovação do pensamento educativo, como cidadãos que somos mas sobretudo como pessoas ligadas às questões da Educação e Formação.

A educação/formação é um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e das sociedades. Considerando a “Educação de Adultos” um bloco que faz parte desse pilar, tem a responsabilidade de mantê-lo firme e válido

no seu contributo para a construção de uma sociedade em que todos afirmem a sua existencialidade numa aprendizagem permanente ao longo da vida.

No sentido de uma compreensão do contributo dado por uma pequena “pedra” desse grande bloco que é a “Educação de Adultos” situamos o presente estudo.

Com este trabalho pretendemos compreender quais são os factos significativos no decurso da vida que contribuíram para os processos formativos/transformativos e se a participação num curso sócio-educativo é ou não considerado pelo próprio sujeito de formação um facto determinante na sua própria vida.

Na base da tentativa de dar uma resposta aos objectivos formulados, desejamos compreender, de que forma as vivências proporcionadas num curso sócio-educativo são formativas e se estas contribuem e como, para a autoformação dos indivíduos, para a construção do seu projecto próprio, para o desabrochar de novas perspectivas para a vida, para o “abrir de novos horizontes” (a nível pessoal e social) na globalidade da vida.

CAPÍTULO IV - Trabalho de campo

Introdução

Na continuidade do que referimos num dos capítulos anteriores, é de destacar na utilização das histórias de vida como metodologia de investigação, a relação estreita existente entre a história de vida e a autoformação na medida em que exige ao sujeito narrador um processo de reflexão sobre si próprio e um esforço de organização de um discurso inteligível para o outro.

Esta abordagem do conhecimento permite à investigadora o acesso ao processo de conhecimento interior da pessoa, de como esta construiu o fio condutor da sua vida. (Josso, 1991)

É através deste processo interactivo entre narradora e investigadora, caracterizando-se por uma situação excepcional de comunicação (Pineau, Le Grand, 1993), (p.105-tese) que se pode ir mais longe na investigação, na compreensão dos processos de formação e dos sub-processos que a compõem. (Nóvoa, Finger, 1988), (p.105-tese)

1. Escolha da narradora

Neste sentido, na presente investigação em que a opção metodológica foi a história de vida, tal como referenciámos no capítulo II desta Parte, é fundamental a escolha da narradora.

De acordo com o objecto de investigação e tendo como referência a experiência da investigadora que acompanhou o desenrolar dos cursos sócio-educativos no terreno, consideramos pertinente escolher uma participante de um dos cursos.

A pertinência desta escolha prende-se com a adequação da história de vida aos objectivos da investigação e de através do relato desta mesma história, obtermos um válido contributo para a investigação que pretendemos realizar. (Chevalier, 1989)

Ainda, segundo Ferrarotti (1988) uma história de vida pela sua riqueza pode ser representativa de muitas, e por isso escolhemos apenas uma narradora que pelas suas características pessoais nos pareceu a pessoa adequada para nos relatar de forma imparcial a sua história de vida e capaz de interagir com a investigadora numa postura crítica do trabalho entretanto desenvolvido, nas diferentes etapas da investigação.

1.1. Estabelecimento de um contrato

O estabelecimento de um contrato entre a investigadora e a narradora é uma condição fundamental para aplicar as histórias de vida.

O acordo entre a investigadora e a narradora estabelece as linhas que orientam o projecto a concretizar e é uma condição indispensável para a utilização da metodologia.

Após contacto telefónico com a narradora, a investigadora deslocou-se à residência da narradora no dia combinado por ambas para serem explicitados os objectivos da investigação e pedir a colaboração da narradora.

Nesta conversa foi claramente explicitado o objectivo deste trabalho que se tratava de investigar processos formativos/transformativos dos adultos, procurando compreender como a pessoa reage e desenvolve o seu

projecto pessoal através das suas diferentes vivências, mais ou menos significativas, que se têm ao longo da vida.

A narradora “confessou” que sempre teve vontade de contar a sua vida e que esta era uma boa oportunidade de concretizar um sonho que sempre teve.

Sendo este desejo de relatar a sua história de vida uma das condições prévias da utilização da história de vida, a narradora e a investigadora estabeleceram um plano de trabalho para se orientarem, devido à distância entre as suas residências e as suas ocupações pessoais poderem vir a ser impeditivas da prossecução do trabalho.

Foi pois decidido, que seriam realizados os encontros necessários para ser relatada a história de vida da narradora, os relatos gravados em audio e após a investigadora transcrever os textos, serem realizados novos encontros para em conjunto verificarem se as declarações estavam de acordo com a verdadeira realidade da sua história de vida.

Foram então realizados para relato da história de vida dois encontros, em Abril e Setembro, (o primeiro de cerca de 3 h 30m e o segundo 1h 30m) e em Maio, mês que medeia o primeiro e o segundo encontro, a narradora escreveu uma carta à investigadora para relatar um acontecimento que considerou significativo e tinha omitido nas suas declarações. Em Junho e Dezembro foram realizados outros encontros para verificação da transcrição do conteúdo das entrevistas que tiveram a duração média de 3 h cada um.

Os três primeiros encontros realizaram-se na residência da narradora e o quarto encontro realizou-se em Dezembro, na residência da investigadora, que por motivos de saúde familiar não se podia deslocar, para a confirmação dos dados recolhidos, leitura de textos e quadros.

A narradora entregou também, no encontro de Junho, alguns documentos escritos pela narradora em momentos de reflexão, ocorridos anteriormente a este processo de investigação e que alguns deles fizeram parte do corpus desta investigação.

2. Constituição do corpus

Após a recolha de informações e a sua respectiva selecção, tivemos em conta um conjunto de documentos que foram submetidos à análise de conteúdo.

O corpus deste nosso trabalho é constituído pela transcrição do discurso oral da narradora sobre a sua história de vida que ocorreu em quatro momentos, num total de 11h, uma carta e três poemas.

A história de vida foi gravada em áudio e a transcrição realizada pela investigadora, com leitura posterior em conjunto pela investigadora e narradora, tal como tinha sido acordado no contrato.

A questão global do nosso trabalho que era compreender os processos formativos/transformativos ocorridos nas diferentes áreas de vivência ao longo da vida, nos seus múltiplos aspectos, particularizou-se em questões como: Que acontecimentos considera importantes na sua vida? Que coisas significativas viveu? O que contribuiu para ser quem é hoje? Que modificações se operaram em si como pessoa? Que impacto tiveram essas modificações no meio em que vive?

Procurámos enunciar estas questões de forma a deixar o caminho livre para o espírito de iniciativa da narradora e ao mesmo tempo provocar um discurso/narrativa com significado e coerência para o trabalho de investigação.

3. Recolha e tratamento de dados

Pretendemos abordar o percurso de vida de D. Alda numa perspectiva globalizante, como justifica a metodologia escolhida. Temos no entanto o objectivo de fazer sobressair aspectos significativos que ressaltam dessa história de vida e que nos levam para contextos formativos formais ou não formais e nos orientam para uma interpretação dos dados recolhidos de acordo com as questões de que partimos.

O tratamento dos dados foi feito através de técnicas de análise de conteúdo.

Foram feitas várias leituras flutuantes e emergiram dados relevantes do corpus. Durante estas leituras, numa primeira etapa, desmontámos todo o texto inicial inscrevendo as frases e/ou declarações que nos pareceram mais significativas num quadro global de apoio à leitura. Após diversas leituras flutuantes, elaborámos um relatório global de descrição da história de vida.

Seguidamente realizámos um trabalho de “dissecação” do material em função dos objectivos que nos guiavam e de acordo com as categorias ou áreas temáticas previamente estabelecidas, procedemos à construção dos quadros de leitura.

Estes quadros permitiram-nos organizar o corpus em categorias e sub-categorias temáticas de acordo com os nossos eixos de investigação.

Numa fase posterior reintegramos todo o texto numa perspectiva globalizante de interpretação dos dados.

Neste estudo é feita uma análise qualitativa em que a inferência surge com base em indicadores que são os fios condutores entre os múltiplos

aspectos das diferentes áreas de vivência de uma história de vida que nos permite o processo de leitura global do texto.

4. Análise do Corpus

A análise do corpus de que dispomos neste trabalho, vai ser realizada numa abordagem qualitativa, através da análise de conteúdo. Esta é considerada por vários autores, a técnica pela qual se realiza a investigação qualitativa e devido à natureza dos dados obtidos, consideramos esta a técnica mais adequada.

No caso específico da história de vida, a análise de conteúdo é segundo Jorge Vala, a técnica privilegiada para tratar o material recolhido. (1986, p.105)

Após algumas referências teóricas sobre esta técnica, explicitamos os procedimentos adoptados e analisamos os quadros de leitura construídos no capítulo seguinte.

4.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi durante muito tempo associada a objectivos pragmáticos e de intervenção. (Vala, 1986)

Uma primeira definição de análise de conteúdo, segundo Berelson em 1952, aquela seria uma técnica de investigação que teria por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (Bardin,1977), definição esta que foi posta em questão por analistas americanos que posteriormente ampliaram esta concepção.

Cartwright, em 1953 alarga o âmbito da análise de conteúdo estendendo a concepção a todo o comportamento simbólico. (Vala, 1986).

O congresso de Alberton House, em 1955, deu um contributo para a ruptura do conceito inicial e Krippendorff, em 1980 define análise de conteúdo como uma técnica que permite realizar inferências dos dados para o seu contexto. (idem, 1986)

Actualmente a análise de conteúdo é uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. (idem, 1986)

No tempo actual, o objectivo da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da

mensagem. (Bardin, 1977, p.46) É «uma busca de outras realidades através das mensagens». (idem, 44)

Segundo o mesmo autor, citado por Jorge Vala, é a «inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, numeradas e organizadas». (1986, p.103)

A análise de conteúdo permite ainda inferências não só sobre o conteúdo da mensagem como também sobre as condições de produção dessa mesma mensagem.

Dispomos de dados obtidos propositadamente para esta investigação e dispomos de outros que foram produzidos em momentos de reflexão da narradora que considerámos pertinentes analisar.

Consideramos que “os processos são inobserváveis do exterior sem a participação informativa das pessoas». (Josso, 1991, p.91) Neste sentido pretendemos desmontar um discurso da narradora através de um conjunto de técnicas e procedimentos de forma a produzir um novo discurso, num processo dinâmico entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise. (Vala, 1986)

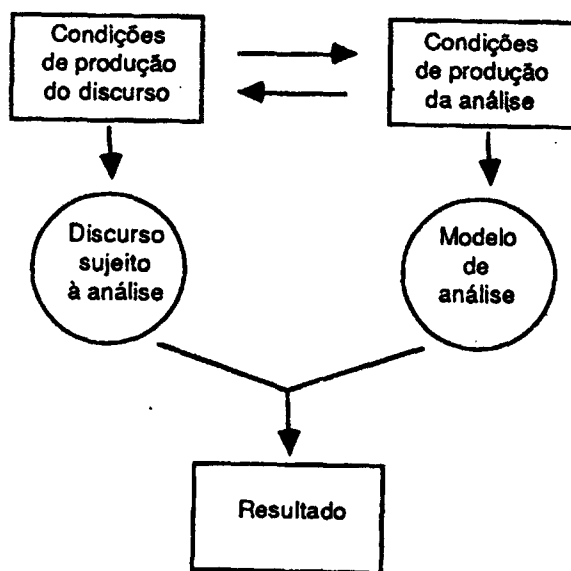


Figura 7 - Análise de Conteúdo (Vala, J., in Santos, Pinto, 1986, p.105)

Através de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que caracterizam a análise de conteúdo utilizaremos *«procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, cuja intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)»*. (Bardin, 1977, p.38)

A leitura que efectuaremos do conteúdo das mensagens *«não é, ou não é unicamente uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano»*. (idem, p.42)

4.2. Procedimentos

Os procedimentos que seguiremos baseiam-se nas fases que Bardin enuncia como três pólos cronológicos: a pré-análise (1); a exploração do material (2) e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (3). Estas fases constituem uma base de apoio, sendo utilizadas de forma flexível e adaptável como preconizam as técnicas de análise de conteúdo.

Segundo Jorge Vala (1986), a análise de conteúdo exige a maior explicitação de todos os procedimentos em que nos apoiámos nesta análise tendo como pressuposto que *«a técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento»*. (Bardin, 1977, p.31)

Ao longo desta análise faremos o quanto necessário, um movimento incessante entre o corpo teórico e as técnicas que tentaremos aperfeiçoar e ajustar à teoria para que esta se enriqueça ou se transforme progressivamente. (idem, 1977)

Assim, numa primeira fase, após a transcrição da história de vida da narradora pela investigadora e a sua leitura em conjunto pelas duas intervenientes neste processo de investigação, procedemos a várias leituras flutuantes no sentido de nos familiarizarmos com o discurso emitido e nos deixarmos invadir pelas primeiras ideias e intuições.

Numa dessas leituras flutuantes, considerámos útil elaborar uma grelha para registar as frases que nos pareceram numa primeira análise “frases significativas” para o objectivo do nosso estudo.

Em seguida e após a reunião do material disponível, procedemos à sua selecção e à organização, à apreciação das questões e dos objectivos e à elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final. (Bardin, 1977)

Estes procedimentos desenrolaram-se de forma articulada, numa relação de interdependência entre os três factores.

Na fase de exploração do material, elaborámos cinco quadros de leitura que analisaremos em pormenor no capítulo seguinte.

Conclusão

No nosso trabalho de investigação, a opção metodológica é a história de vida, sendo de extrema importância a escolha da narradora. A sua escolha obedece a um conjunto de critérios que permitem o relato da história de vida, numa reconstituição dos factos passados a partir do presente e das relações que se estabelecem entre eles.

O reconhecimento de que a narradora demonstrou desejo de colaborar foi uma das condições que tivemos em conta além de, em primeiro plano, verificarmos a adequação ao nosso objecto de estudo.

O corpus do presente trabalho resulta da narração de D. Alda através dos seus discursos inscritos nas entrevistas realizadas em contextos interactivos entre a narradora e a investigadora, de uma carta que a narradora escreveu à investigadora e de três poemas que a narradora escreveu anteriormente a este trabalho de investigação, em momentos de reflexão sobre alguns factos que a própria narradora considerou significativos no percurso da sua vida.

De acordo com o contrato inicial feito entre a narradora e a investigadora, os textos transcritos a partir das declarações da narradora, foram lidos em conjunto e assumidos mutuamente.

A análise do corpus foi feita através de técnicas de análise de conteúdo pois estas permitem fazer inferências sobre o conteúdo e as condições de produção das mensagens, característica fundamental para o objectivo do nosso trabalho.

Assumindo uma série de procedimentos e a partir da memória e da reconstituição do passado, realizada a partir do presente pela narradora, pretendemos compreender a forma como se estruturou o processo formativo e como este conduziu a um processo transformativo.

CAPÍTULO V - O percurso de vida de D. Alda

Introdução

Numa primeira análise do corpus, após várias leituras flutuantes, com apoio de um quadro de registo de frases e declarações que considerámos mais significativas, elaborámos um relatório global descritivo da história de vida cujo conteúdo foi verificado pela própria narradora.

Nesta fase de análise elaborámos também cinco quadros de leitura que nos ajudarão a compreender a forma como se estruturou o percurso formativo na vida de D. Alda, evidenciando os aspectos mais significativos na construção do processo transformativo.

Após a dissecação do conteúdo das mensagens, os resultados obtidos conduzem-nos a um discurso interpretativo reintegrando toda a informação de forma globalizante e coerente com as questões e os objectivos deste estudo.

Algumas referências ou pequenos estratos da história de vida, através de citações, serão identificadas, entre parêntesis pelo símbolo (h.v.) seguido da respectiva página onde se encontra, de acordo com a Paginação dos Anexos.

1. História de vida da narradora

Dona Alda, nome pela qual é tratada neste trabalho, nasceu no Monte das Fontainhas de Baixo, na freguesia do Cercal do Alentejo, no dia 24 de Janeiro de 1942.

Vivendo num monte isolado com os pais e duas irmãs, passou a sua infância a ajudar nas tarefas domésticas e a criar as irmãs mais novas.

Frequentou a escola desde os 7 anos de idade, apenas da parte da manhã, e de tarde ocupava-se em trabalhos rurais para ajudar a família na sua economia doméstica.

A escola situada a 5 km, funcionava numa casa particular que a narradora frequentou até aos onze anos, idade em que teve de abandonar os estudos com grande desgosto.

Nunca chegou a frequentar a escola oficial que construíram no ano seguinte.

Ainda em criança, através do acompanhamento de um problema de partilhas de bens de uma tia sua, pôde experimentar o sentimento de

injustiça e necessidade de emitir a sua opinião sem no entanto lhe ser dada essa possibilidade.

Aos 13 anos, por doença do pai e a mãe ter que acompanhá-lo para se tratar, viu-se obrigada a ficar sozinha com as duas irmãs mais novas, com a responsabilidade da sua educação e do seu sustento. Fase difícil para a narradora que superou trabalhando no campo, numa ocupação própria para adultos, mas que devido à difícil situação, lhe foi dada a oportunidade de executar essas tarefas para ganhar para a casa.

Aos 16 anos saiu de casa para “servir” num monte a 1 km de onde vivia e aí ficou até aos 21 anos quando casou. O marido empregado na Rodoviária, era homem de poucas falas e de poucos convívios, sobretudo em casa em que o ambiente era “pesado” e o silêncio reinava.

Aos 24 e 26 anos nasceram os filhos, um rapaz e uma rapariga a quem D. Alda se dedicou inteiramente.

Alvo de grande pressão por parte do marido e da família do marido para não trabalhar, para não conviver com outras pessoas, D. Alda lutou arduamente para conseguir impor a sua opinião nas coisas mais elementares de uma vida de casal, sem no entanto ter sucesso.

Aos 28 anos, tinham o filho quatro anos e a filha ano e meio, D. Alda conseguiu convencer o marido e mudaram de casa para se afastar da pressão da família do cônjuge, que considerava a mulher uma escrava da casa e do marido. Só assim concebiam o papel da mulher, rejeitando qualquer atitude diferente de D. Alda.

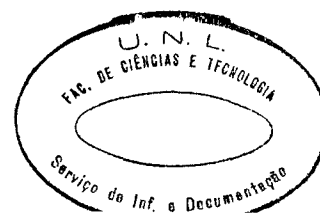
A revolta e a tristeza apoderaram-se da vida de D. Alda, tendo adoecido por desequilíbrio psíquico o que lhe trouxe como consequência uma menopausa precoce, aos 34 anos.

Vivendo em função dos filhos, na tentativa de estes não abandonarem a escola por falta de recursos, a narradora viu-se confrontada com a situação de ter que ir trabalhar contra a vontade do marido sem este inicialmente ter conhecimento.

Para poder dar aos seus filhos uma orientação e um encaminhamento profissional através do prosseguimento dos estudos, D. Alda continuou a trabalhar desempenhando tarefas domésticas na casa da professora do filho, não sendo bem aceite esta atitude por parte do marido por não reconhecer qualquer importância ao prosseguimento dos estudos dos filhos.

Os filhos iam crescendo e ela dedicava-se à sua orientação mas nunca perdeu a amargura de não poder dialogar, expressar a sua opinião e realizar-se a si própria.

Com muito sacrifício, por falta de recursos financeiros e de compreensão familiar, atingiu os objectivos dos seus filhos adquirirem uma formação profissional através dos cursos que tiraram. Ele aos 24 anos e ela aos 23 anos. O rapaz tirou um curso de serralharia civil, está actualmente



numa empresa e reside no Pinhal Novo; a rapariga tirou o curso de Relações Públicas e Publicidade, encontra-se actualmente em exercício de funções no Instituto Superior de Novas Profissões e reside em Oeiras.

D. Alda concretizou as suas aspirações, de certa forma, na realização dos seus filhos sem no entanto ter esquecido o desgosto de ter sido interrompido o seu percurso escolar.

Com uma vida familiar difícil, sem diálogo com o marido e já sem a razão que lhe dava motivo para alguma actividade, pois os filhos já tinham a sua profissão e saíram de casa, D. Alda continuou a viver imersa no desgosto de não poder partilhar com os outros o que sentia.

Tendo tido conhecimento do funcionamento do curso sócio-educativo que funcionava num horário diurno, D. Alda decidiu acompanhar este curso pois o horário em que decorria permitia à narradora participar sem o consentimento do marido, o que aconteceu no ano lectivo de 1991/92.

No ano seguinte ao sócio-educativo, em 1992/93, D. Alda conjuntamente com as suas colegas frequentaram um 2º ciclo de Ensino Recorrente nocturno que possibilitou à narradora outra conquista da sua independência, a liberdade de sair à noite, algo completamente impossível de acontecer até essa altura.

Com a frequência destes cursos, com programas próprios para os adultos, caracterizados por uma grande interacção entre formandos e formadores, a narradora adquiriu novos instrumentos que lhe deram mais segurança para discutir os assuntos quotidianos e intervir nos problemas do meio em que está inserida.

Terminado o 2º ciclo, interrompeu os estudos porque não havia outra formação orientada, mas independentemente disso, a narradora continuou a ler, escrever textos e poemas, a explicar ao seu marido o que tinha aprendido e a tentar fazer reconhecer a importância das vivências que tinha tido, a impor-se como pessoa válida e activa quer em casa quer na resolução de pequenos problemas do meio.

Ao fim de 4 anos foi construída uma escola nova no Cercal, a Escola Básica 2,3 em que foi organizado um curso de 3º ciclo de Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis para jovens e adultos.

D. Alda matriculou-se e no ano 1997/98 prosseguiu os seus estudos, curiosamente realizando aos 55 anos o desejo de estrear a escola quando não o pôde fazer em criança.

Por necessidade de acompanhar uma irmã que se encontrava doente em Setúbal, a narradora viveu este ano deslocando-se periodicamente entre o local onde residia e Setúbal (135Km x 2= 270 Km) para, por um lado ajudar a irmã que sofria de doença grave, por outro dar apoio ao marido que entretanto se reformou, e acompanhar a matéria das disciplinas do seu curso de 3º ciclo.

A localidade onde reside a narradora passou recentemente a vila e tem muitas carências nomeadamente a nível de habitação.

Tendo-se tornado um elemento activo na sociedade, D. Alda e outros elementos do meio resolveram juntar-se e formar um grupo para constituir uma cooperativa de habitação para resolver este problema que afecta a maioria da população, inclusive a própria narradora que vive numa casa alugada, com poucas condições de habitabilidade.

Constituídos, em Fevereiro de 1997, os órgãos sociais dos quais D. Alda era um membro, outras tarefas lhe eram solicitadas para o prosseguimento deste projecto social.

A narradora e outro elemento da direcção, tiveram que se deslocar por várias vezes a Lisboa, e à sede do concelho a que pertence a localidade onde se encontra, para resolver assuntos relacionados com a implementação da cooperativa.

Com todas estas tarefas, D. Alda tornou-se uma pessoa bastante activa, ocupada e solicitada pelos outros elementos do meio quando precisavam resolver algum problema.

Em Maio de 1998, numa reunião de assembleia, D. Alda foi nomeada tesoureira da cooperativa e prontificou-se a assegurar o atendimento ao público nos primeiros e terceiros sábados de cada mês, numa sala da Junta de Freguesia.

Após o falecimento da irmã que ocorreu a 31 de Julho de 1998, D. Alda regressou definitivamente para a sua terra mas logo foi confrontada com a possibilidade de frequentar um curso de formação organizado pela “Organização Administrativa das Cooperativas de Habitação”, em Setúbal.

Movida pela necessidade de desempenhar as suas funções com mais conhecimentos, D. Alda volta a partir, a 31 de Agosto, para Setúbal, para frequentar esse curso que lhe proporciona formação específica para o desempenho das suas novas funções de tesoureira.

Aguarda o término do curso em Dezembro, para prosseguir os seus estudos no segundo ano lectivo do 3º ciclo de Ensino Recorrente, tendo em simultâneo as funções de tesoureira da cooperativa e de atendimento ao público.

Actualmente D. Alda passou a ter grande mobilidade geográfica e uma reconhecida intervenção social.

2. Análise - Quadros de leitura

No primeiro quadro registamos cronologicamente os factos descritos pela narradora, desdobrados em acontecimentos e acções, numa perspectiva de compreensão globalizante da história de vida.

Em seguida analisamos a interacção entre os factos ocorridos na vida da narradora a diferentes níveis: pessoal, familiar, profissional e social, tomando como referência as quatro áreas de vivência que categorizámos.

Numa fase seguinte, relacionam-se esses mesmos factos, numa perspectiva de reflexão pessoal da própria narradora numa relação de reflexão/acção de forma a tentar compreender se a acção desencadeada é fruto da reflexão e se a acção se torna motivo de reflexão.

Para sequenciar a leitura realizada anteriormente, analisamos o impacto que os factos ocorridos nas diferentes áreas de vivência tiveram na vida da narradora a nível das três dimensões da vida: ela própria, relação com os outros e na comunidade.

Como complemento desta análise, procuramos identificar os processos transformativos de si própria e as consequências desses processos no seio da família e do meio social (comunidade envolvente).

Quadro 1- Factos significativos na vida da narradora.

	Factos Cronologia	Acontecimentos	Ações
INFÂNCIA	1942 1949 (7 a)	- Nascimento - Entra na escola	Estuda e trabalha no campo
	1953 (11 a)	Abandono da Escola	Trabalha no campo
ADOLESCÊNCIA	1955 (13 a)	Doença do Pai	Trabalho árduo no campo para sustento das irmãs
	1958 (16 a)	Saída de casa para trabalhar	Trabalhos domésticos em casa de outrem
JOVEM ADULTA	1963 (21 a)		Casamento Constituição de nova família
	1966 (24 a)	Nascimento do 1.º Filho (H)	
	1968 (26 a)	Nascimento do 2.º Filho (M)	
FASE I ADULTA	1969 (27 a)		Mudança de residência - Sofrimento de problemas psicológicos - Recorre a apoio clínico - Desinteresse pela vida
	1976 (34 a)	Menopausa Precoce	
	1978 (36 a)	- Estudo dos Filhos - Conflitos familiares	
	1991 (49 a)	- Cursos dos filhos - Inserção profissional dos filhos	
FASE II ADULTA	1991/92 (50 a)	Curso Sócio- Educativo	- Participa nas actividades - Interage com os outros - Decide sobre o rumo da sua vida
	1992/93 (51 a)	Curso do 2.º Ciclo do Ensino Recorrente	- Frequenta as aulas/sai à noite pela 1.ª vez - Discute temas - Emite opiniões - Toma iniciativas
	1993 (51 a)	Programa de Rádio	- Aceita o desafio de realizar um programa na rádio local - Faz declarações sobre os cursos que frequentou - Testemunha as suas vivências
	1996/97 (55 a)	- Curso do 3.º Ciclo do E.R. - Grave doença de uma irmã	- Frequenta as aulas - Estuda e capitaliza unidades - Acompanha a irmã - Grande mobilidade geográfica (1.ª vez)
	1997 (55 a)	Criação da Cooperativa	- Torna-se membro do grupo que cria a cooperativa (órgãos sociais) - Resolve problema - Grande mobilidade geográfica (2.ª vez)
	1998 (56 a)	- Nomeação do cargo de Tesoureira - Curso para Tesoureiros - Curso do 3.º Ciclo (2.º ano)	- Assume o cargo - Tenta conhecer as funções que vai desempenhar - Frequenta o curso - Grande mobilidade geográfica (3.ª vez) - Interrompe o 3.º Ciclo no fim do 1.º período por incompatibilidade devido à distância - Desempenha funções sociais na comunidade em que vive.

2.1. Factos Significativos na vida da narradora (Quadro 1)

O objectivo do quadro 1 é pois, numa organização cronológica, fazer ressaltar os acontecimentos que ocorreram nas diferentes etapas da vida da narradora e relacionar esses acontecimentos com as acções que lhe são subsequentes.

A construção deste quadro que evidencia os factos considerados significativos pela narradora, ao longo da sua vida, permitem-nos uma visão global do percurso de vida, evidenciando as ocorrências mais significativas que dão sentido e estruturam esse mesmo percurso.

Na construção do quadro 1, registamos cronologicamente os factos ocorridos na vida da narradora e que esta descreve como factos significativos.

Na coluna vertical de cronologia definimos períodos de tempo relacionados com marcos significativos de mudança na vida da narradora.

Assim, baseado na categorização utilizada por Couceiro (1992), adaptada ao nosso estudo, consideramos as fases: Infância; Adolescência; Jovem Adulta; Fase I - Adulta ; Fase II - Adulta .

A primeira fase, de 11 anos, a Infância, culmina com um acontecimento significativo na vida da narradora em que esta não pode prosseguir os estudos e tem que ir trabalhar para colaborar na economia familiar.

A Adolescência é uma etapa difícil a nível pessoal e familiar devido à grave doença do pai, que dá à narradora ainda mais responsabilidade sobre a economia doméstica.

Segundo esta leitura, a fase da Adolescência termina com o casamento, com o assumir de novas responsabilidades e de enfrentar novos desafios - é a fase de Jovem Adulta.

Aos 24 e 26 anos, o nascimento dos filhos são marcos decisivos na sua vida. Aos 27 anos, a mudança de residência evidencia o início da Fase I - Adulta, fase que se prolonga até aos 49 anos em que a vida da narradora se desenrola muito a nível do desempenho familiar, sobretudo na criação e educação dos seus filhos.

O início da Fase II -Adulta, consideramo-la aos 50 anos, quando a narradora participa num curso, a partir do qual se envolve em diversas acções e novos desempenhos.

Na barra horizontal, desdobramos os factos em acontecimentos e acções, pois estes são de origem diferente.

Baseados na categorização de A. Moles, utilizada por G. Pineau e referenciada por Couceiro (1992), consideramos o acontecimento como « a

acção exercida pelo meio envolvente sobre o sujeito, podendo ser de natureza mais ou menos imprevisível» (p.84) e a acção é considerada como a «*modificação efectuada pelo sujeito sobre o seu meio envolvente*». (idem, p.83)

Os autores distinguem ainda a transacção e a interacção. A primeira como «*a acção conducente a uma relação entre dois seres humanos ou entre estes seres humanos e um organismo*» (idem, p.84) e a interacção como a «*acção que intervém, modifica e perturba outras acções em curso, independentemente destas*». (idem, p.84)

Nesta primeira abordagem registamos os factos que têm a sua origem no universo exterior ao indivíduo - acontecimento e na coluna da direita registamos os que têm a sua origem na iniciativa do próprio indivíduo - acção.

Esta categorização não é linear pois muitas vezes acontece que alguns factos analisados possuem características de várias categorias. É o caso do casamento, da mudança de residência que considerámos factos que tocam as duas categorias (áreas) de acontecimento e acção.

Alguns acontecimentos permitem-nos constatar que são marcos determinantes, «*acontecimentos-charneira*» como lhes chama Couceiro (1992, p.84), que influenciam a estruturação do percurso de vida.

Acontecimentos como o abandono da escola, a doença do pai, a saída de casa, o casamento, o nascimento dos filhos, a mudança de residência, o curso sócio-educativo, a prossecução dos estudos, a doença da irmã, a cooperativa de habitação, são considerados marcos determinantes na vida da narradora, modificam a sua forma de estar após a sua ocorrência.

É no entanto de salientar que os períodos entre os quais os acontecimentos considerados marcos acontecem, são de duração muito diferente.

Entre o primeiro acontecimento - marco, “abandono da escola” e a “saída de casa”; entre este e o “casamento”; entre o “casamento” e “mudança de residência”, são períodos de cinco a sete anos. Da “mudança de residência” até ao “curso sócio - educativo”, há um período de 22 anos após o que os acontecimentos - marcos voltam a ter intervalos mais curtos, de um a seis anos.

Evidenciam-se períodos em que as acções empreendidas pela narradora em função dos acontecimentos são acções de resposta imediata e podemos considerar quase “obrigatória” ao acontecimento.

É o caso do trabalho rural que realiza enquanto está na Fase de Infância e na Adolescência, para no primeiro caso ajudar a economia doméstica e no segundo caso assegurá-la completamente.

Ainda na Fase da Adolescência é “forçada” a trabalhar para outrem, em tarefas domésticas mas com o mesmo objectivo, de colaborar com a

economia doméstica, mais especificamente deixar de ser “**esse peso para a casa**”. (h.v., p.4)

Na fase de Jovem Adulta, o casamento e o nascimento dos filhos são acontecimentos que exigem da narradora o cumprimento de certas tarefas incumbidas à mulher por tradição e que se prolonga para a Fase I de Adulta.

Na Fase II de Adulta, verifica-se uma relação mais dinâmica entre acontecimento-acção.

É uma fase de seis anos que é caracterizada por uma evidente interligação entre os acontecimentos e as acções.

Há uma estreita relação entre os acontecimentos que surgem e as acções que a narradora empreende evidenciando uma mudança notória na sua vida como o envolvimento em diversas acções e o assumir de novas responsabilidades.

Na relação entre os factos que surgem do universo exterior - acontecimento, e os que têm a sua origem na iniciativa do sujeito, vai-se delineando a tarefa interior que a narradora desenvolve entre os estímulos exteriores e as suas forças interiores, de onde emerge o seu próprio processo de transformação.

Área Factos Cronologia	Família		Escola/Formação		Trabalho		Comunidade	
	Acont.	Acção	Acont.	Acção	Acont.	Acção	Acont.	Acção
1942 I N F Â N C I A 1954 A D O L E S C Ê N C I A 1962 J O V E M A D U L T				Estuda na E.P. até à 4ª		Trabalha no campo		
	Doença do Pai	Ajuda	Abandono escolar	Chora		Trabalha no campo		
	Separação da família	Sai de casa				Serve os outros		
	Casamento Conflitos familiares	Chora				Trabalha em casa		
	Nascimento do 1.º e 2.º filho	Cria				Trabalha		

Quadro 2- Interação entre os factos nas diferentes áreas de vivência.

A F A S E I A D U L T A	1969	Mudança de residência Discussões familiares Os filhos vão à escola Filhos saem de casa	Acompanha-os Fica isolada Chora Não comunica					Trabalho doméstico				Contacto com a Professora
	1991			Surge o Curso S.Ed. Colóquios Visitas Encontros Exposições Debates Surge o 2.º Ciclo	Participa Dialoga Aventura-se Lê Escreve Participa Colabora Dialoga Frequenta Estuda				Colóquios Visitas de estudo Exposições Encontros Debates	Participa Colabora Dialoga Discute Intervém Resolve problemas		
F A S E II A D U L T A		Doença da irmã	Viaja Acompanha Cuida	3.º Ciclo	Frequenta Estrutura o seu percurso formativo	Criação dos órgãos sociais	Cuida da irmã		Programa de Rádio	Testemunha a sua vivência		
							Executa tarefas Atende público	Cooperativa		Funda Desloca-se		
				Curso de tesoureira	Frequenta Interrompe o 3.º Ciclo temporariamente.	Nomeação de Tesoureira	Desempenha funções de tesoureira			Resolve problemas Intervém		
	1998											

2.2. Interação entre os factos nas diferentes áreas de vivência (Quadro2)

Numa tentativa de compreender os factos significativos da história de vida da narradora, desdobramos o quadro anterior, construindo o quadro 2, situando os acontecimentos e acções nas diferentes áreas de vivência que nos interessam analisar neste trabalho.

No presente quadro, com base na cronologia adoptada no quadro 1, evidenciamos os factos descritos pela narradora situando-os em quatro áreas diferentes de vivência que categorizámos: Família; Escola/Formação; Trabalho e Comunidade.

Retomando a definição de interação referida no quadro anterior, construímos o quadro 2 em que se relacionam os factos numa perspectiva interactiva entre as áreas de vivência que emergem do discurso da narradora.

Esta relação está representada por um sistema de setas que assinala as que consideramos mais relevantes.

Fazendo uma análise dos factos (acontecimentos e acções), nas diferentes áreas de vivência, podemos constatar que a acção da narradora se evidencia sobretudo até à Fase II - Adulta, nas áreas da Família e no Trabalho havendo uma interrelação entre o trabalho que executa e as tarefas familiares.

Evidenciamos algumas relações através de setas entre os acontecimentos exteriores a si própria, ocorridos na família, e o trabalho que a narradora tem de executar ao longo da vida, situação que acontece nas fases da Infância, da Adolescência, da Jovem Adulta e na Fase I - Adulta (nas primeiras quatro fases da sua vida.)

Neste período de vida o seu desempenho profissional é sempre ligado à colaboração na economia doméstica quer seja com os pais, quer seja com o marido e ainda com a educação dos filhos.

Só a partir do início da Fase II - Adulta se evidencia uma forte relação entre o seu desempenho pessoal e as tarefas que executa a nível de trabalho.

Numa leitura vertical, podemos verificar que há uma grande lacuna na área da Escola /Formação em que é nula entre o início da fase da Adolescência até à Fase II - Adulta, altura em que a narradora inicia a sua participação no curso sócio-educativo.

A narradora não faz qualquer referência ao seu processo de formação, seja ele institucionalmente organizado ou construído por si própria, daí a leitura que é feita nesta coluna.

Pela coluna da comunidade podemos verificar que o contacto com o meio é praticamente nulo, apenas se efectuando pontualmente por necessidade de contactar a professora dos filhos.

Nas áreas da Escola/Formação e Comunidade, quer os factos ocorridos do exterior - acontecimentos, quer os factos de iniciativa da narradora - acções, são praticamente inexistentes até ao início da Fase II - Adulta, fase a partir da qual se destaca uma maior actividade nas quatro áreas de vivência.

O percurso formativo da narradora delinea-se a partir do momento que o surgimento do curso sócio-educativo promove na narradora uma acção de participação que vai fazer desenrolar o seu processo formativo.

Este processo formativo que se desenvolve e que passa por várias acções de participação, de diálogo, de questionamento pessoal, tem uma relação estreita com os acontecimentos que surgem na comunidade, a partir do curso sócio-educativo.

A partir da participação no sócio-educativo verifica-se uma intervenção diferente no meio, quer a nível de resolução de pequenos problemas como a nível de outros problemas mais profundos ligados à carência das pessoas que vivem na localidade.

A interacção que se verifica entre os factos nas quatro áreas de vivência e a relação existente entre acontecimento e acção dentro de cada área de vivência, demonstra a importância dos factos, dando-lhes um sentido na história de vida da narradora, na estruturação do seu percurso formativo/transformativo e uma relevante implicação na comunidade em que vive.

Quadro 3- Reflexão pela narradora dos factos significativos ocorridos ao longo da sua vida.

Factos	Reflexão/Ação	Reflexão	Ação
<u>Família</u>			
Doença do Pai Casamento Nascimento dos filhos Criação e orientação dos filhos Discussões com o marido		Ajuda à economia doméstica Pressão da família do marido Luta para que os filhos estudem Sentia-se acorrentada, queria sentir-se ela própria, uma pessoa livre	Trabalho rural Mudança de residência Foi trabalhar sem o conhecimento do marido Enfrenta o marido Explica-lhe a importância do que está a fazer Desloca-se periodicamente a Setúbal.
Doença da irmã		Sente que a irmã precisa dela e ajuda-a.	
<u>Escola/Formação</u>			
Abandono da escola Participação no sócio – educ.		Desgosto e revolta por não poder continuar Sente necessidade de continuar o percurso formativo iniciado Reflecte sobre a sua vida Reconhece que tem valor Valoriza as suas experiências “ Não tenho nenhum curso mas tenho o curso da vida.” (h.v.p.5)	Toma decisões “ou amadurecia ou caía verde” (h.v.p.8) Continua a estudar Sai à noite para frequentar as aulas Frequenta as aulas quando pode Estuda sozinha Lê, escreve, procura o conhecimento Desloca-se semanalmente para Setúbal.
Frequência do 2.º Ciclo Frequência do 3.º Ciclo		Adquire a sua independência como mulher Toma as rédeas do seu percurso auto-formativo	
Frequência do curso de tesoureira		Quer ter conhecimentos para desempenhar com “ dignidade” as funções que lhe foram confiadas. (h.v.p.19)	
<u>Trabalho</u>			
Trabalho rural em criança Trabalhos domésticos		Sentimento de injustiça Assegurar a continuidade dos estudos dos filhos para que não aconteça o mesmo que a ela	Trabalho no campo Trabalha na casa da professora dos filhos
Trabalho de costura		Reapropriação da experiência e aplicação de novos conhecimentos	Contribuição para a economia doméstica
Tarefas relacionadas com a implementação da cooperativa		Sente-se útil e honrada com a nomeação	Desloca-se a Lisboa e a Santiago para resolver assuntos
Atendimento ao público/ Desempenho de funções de tesoureira		Sente-se orgulhosa com o seu desempenho	Desempenha as funções de tesoureira
<u>Comunidade</u>			
Trabalho de rádio		Aceita o desafio Reconhece a importância do seu testemunho Sente-se valorizada Considera uma experiência que “faz crescer” (h.v.p.17)	Testemunha as experiências vividas nos cursos que frequentou Participa/lidera a entrevista de rádio
Criação da cooperativa		Considera que tem instrumentos que lhe permitem intervir de forma válida na resolução dos problemas do meio.	Atende o público duas vezes por mês Colabora na resolução de problemas sociais.

2.3. Reflexão pela narradora dos factos significativos ocorridos ao longo da sua vida (Quadro 3)

Para compreender o desenrolar do processo formativo/transformativo da narradora, construímos o quadro 3 em que registamos as reflexões feitas pela narradora acerca das acções realizadas por si própria, retomando neste quadro a categorização do quadro anterior, nas quatro áreas de vivência.

Elaboramos uma grelha que nos permite uma leitura cruzada entre os factos ocorridos nas diferentes áreas de vivência e a reflexão realizada pela própria narradora.

Pretendemos ainda verificar a consequente acção desenvolvida pela narradora em função dessa mesma reflexão.

Podemos constatar que no processo de reflexão pessoal a nível familiar, há um sentimento assumido de falta de liberdade e um desejo de se afirmar como pessoa que consegue superar minimamente numa situação extrema de necessidade de se deslocar periodicamente para apoiar a irmã que sofre de grave doença e está numa fase terminal da vida.

Na área de Escola/Formação podemos verificar que há um percurso evolutivo no processo individual, com ritmos muito diferentes entre as primeiras fases cronológicas e a fase II de Adulta.

É ainda em criança que sente o desgosto por não prosseguir os estudos mas a vida que continua a ter até cerca dos 50 anos, não lhe permite outras atitudes.

A partir da sua participação no curso sócio-educativo é despoletada a reflexão crítica e emerge uma consciência sobre a sua própria vida.

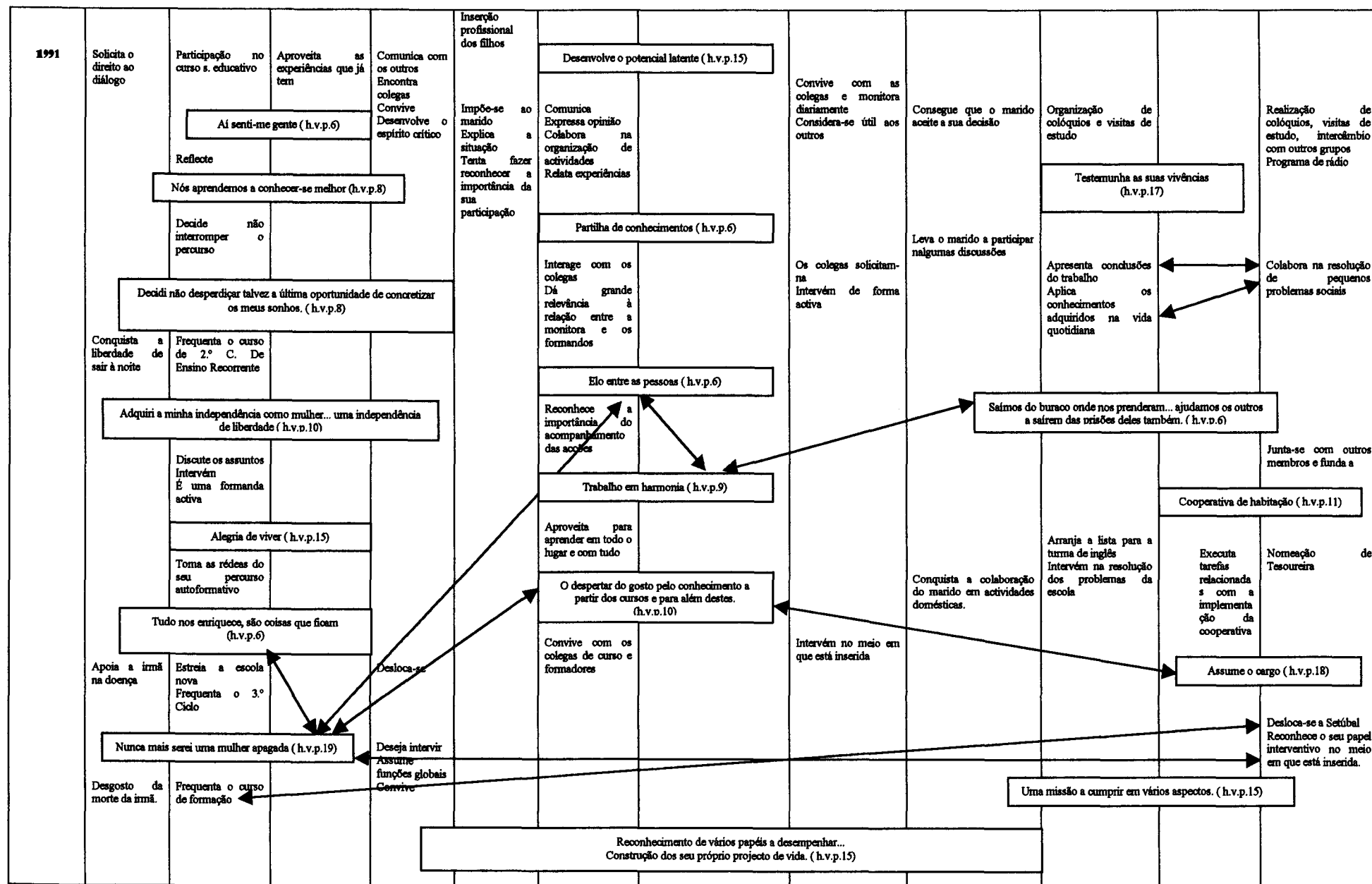
A narradora questiona-se, reflecte, sente necessidade de não abandonar o percurso que inicia, é capaz de tomar decisões e prosseguir os estudos.

A nível do trabalho há um sentimento de revolta, por ser “obrigada” a desempenhar tarefas por subsistência e nunca em relação a vontade própria.

Só quando desempenha funções na comunidade, após um percurso formativo/transformativo, ela tem um sentimento de orgulho por o seu trabalho ser valorizado por ela própria e pelos outros. Ela constata que o seu desempenho profissional é útil e reconhecido pela comunidade em que vive.

Através de um processo de reflexão feito pela narradora sobre alguns factos mais significativos da sua vida, é notória a tomada de consciência sobre si mesma e a implicação que esta tem, no desenrolar do processo formativo/transformativo nas diferentes dimensões da vida.

Dimensões Áreas de vivência Cronologia	Ela própria (Eu)				Interação com os outros (Co)				Intervenção social (Eco)			
	Família	Escola/Formação	Trabalho	Comunidade	Família	Escola/Formação	Trabalho	Comunidade	Família	Escola/Formação	Trabalho	Comunidade
1942	Não é permitido expressar opiniões	Estuda Gosta muito da escola Faz a 4.ª classe Abandona a escola	Trabalha no campo	Vive isolada	Relaciona-se com as irmãs	Não há diálogo	Fala sobretudo com a tia	Contacto com a escola				
1954	Ajuda a criar as irmãs Separa-se da família origem		Trabalha na casa da outra	Sente-se só			Não convive com as pessoas	Não tem contacto				
	A vida foi muito dura (h.v.p.4)											
1962	Constitui nova família Sente-se presa		Não tem permissão para trabalhar	Vive isolada	Não há diálogo entre o casal. Sofre humilhações do marido e da nova família							
	Sentia-se triste e acorrentada (h.v.p.5)											
1969	Impedida de conviver Não pode expressar opiniões Não pode ter iniciativas Nascem os filhos Muda de residência Sofre de problemas psicológicos Recorre a ajuda clínica				Luta e enfrenta o marido Dedica-se inteiramente à educação dos filhos		Trabalha para assegurar a continuidade dos estudos dos filhos	Só fala com a professora dos filhos	Tinha uma vida muito limitada (h.v.p.10)			
	Menopausa precoce (h.v.p.6)											
					Realiza as suas aspirações nos filhos (h.v.p.6)							
					Cursos dos filhos							



2.4. O impacto dos factos significativos das diferentes vivências nas três dimensões da vida (Quadro 4)

De modo a sequenciar a informação anterior, construímos uma nova grelha, em que adoptamos a mesma cronologia dos quadros anteriores, onde analisamos o impacto exercido dos factos ocorridos nas diferentes áreas de vivência, nas três dimensões da vida: ela própria; interacção com os outros e intervenção social.

Através deste quadro tentamos compreender ainda, de que modo o processo reflexivo ocorrido nas diferentes áreas de vivência, contribuiu para o desenvolvimento do processo formativo/transformativo nas três dimensões da vida.

Numa leitura vertical, pode-se verificar que em relação a si própria há um sentimento interiorizado de solidão, de tristeza e revolta, com poucas ou nenhuma respostas do exterior ou do seu próprio interior à afirmação de si própria, à construção da sua personalidade, que é vivido sobretudo na área familiar.

A narradora, ao relatar as suas experiências na Infância, na Adolescência e ainda nas fases de Jovem Adulta e Fase I - Adulta, não faz qualquer referência positiva (não dá qualquer ênfase) aos factos vividos por si em qualquer das áreas de vivência em que se situa. Ela afirma: **“A vida foi muito dura para mim”** (h.v., p.4) e **“sentia-me triste e acorrentada”**. (h.v., p.5)

É notório que existe dentro dela um sentimento latente de necessidade de libertação mas não existem estímulos que lhe permitam essa conquista.

Aos 50 anos, na área da Escola/Formação quando lhe é dada a possibilidade de participar num curso sócio-educativo, a narradora depara com um esquema de formação que lhe permite obter informação que ela própria, num processo complexo, transformará em conhecimento e saber, integrando a informação no seu próprio eu; que lhe permite expressar a sua opinião, trocar ideias, intervir de forma activa, despoletando uma reflexão pessoal sobre a sua própria vida.

Estas vivências são significativas para a narradora, sobretudo para si própria que como refere **“Aí senti-me gente!”** (h. v., p.6)

Esta reflexão sobre a sua própria vida e a realidade que a circunda **“Nós próprios aprendemos a conhecer-se melhor”** (h. v., p.8) dá origem a uma abertura do seu interior que tem como consequência uma tomada de decisão sobre o destino da sua própria vida. **“Decidi não desperdiçar talvez a última oportunidade de concretizar os meus sonhos.”** (h. v., p.8)

A passagem por este curso foi decisiva para o início de um percurso diferente a nível pessoal que tem, como é evidente, repercussões nas outras dimensões da vida.

Podemos constatar uma **“alegria de viver”** (h.v., p.15), o reconhecimento das experiências formadoras **“ tudo nos enriquece, são coisas que ficam”** (h. v. p.6) e o desabrochar da consciência crítica e de uma vontade interior de se afirmar de forma válida como pessoa **“nunca mais serei uma mulher apagada”**. (h. v., p.19)

O desabrochar de si própria como pessoa tem repercussões directas e indirectas com o relacionamento com os outros.

Situamo-nos agora na dimensão (co), na interacção com os outros.

Foi esta relação com os outros, especificamente com os colegas de curso, com a monitora e com a coordenadora que fazia o acompanhamento dos cursos, que lhe modifica a forma de estar na vida, deixando a solidão para dar lugar à vivência em comum.

Nas primeiras fases da sua vida, a relação com os outros era apenas a exigida por obrigatoriedade na concretização das suas aspirações possíveis, que era assegurar os estudos dos filhos.

A partir desse marco significativo que foi a vivência num curso sócio-educativo, a narradora desabrocha o potencial latente, partilha com os outros os seus saberes e testemunha com vivacidade e gosto as suas vivências nos cursos, como o fez no Programa de Rádio.

Dentro do curso sócio-educativo, como estratégia formadora do próprio curso, verifica-se uma reapropriação das suas experiências pois a narradora já tem alguns conhecimentos na área prática do curso e é-lhe possibilitada essa troca de experiências num ambiente de partilha e amizade.

Segundo a própria narradora é-lhe proporcionado **“um trabalho em harmonia”** (h.v., p.9) e **“o despertar do gosto pelo conhecimento a partir do curso mas para além deste”**. (h. v., p. 10))

O bom ambiente relacional é fundamental para a construção de um **“elo entre as pessoas”** (h. v. p.6) que lhes permite caminhar juntas.

Em suma, trata-se de evoluir de forma individual num percurso colectivo e da influência determinante do percurso do grupo no processo de crescimento individual.

i _____ c

A evolução como pessoa e a assunção de um papel activo na relação interpessoal, encaminha-nos para a análise do efeito dos factos a nível de implicação social e situamo-nos agora na terceira dimensão da vida (eco).

Em consequência da solidão identificada na dimensão (eu), na falta de relação com os outros, na dimensão (co), nas primeiras fases da vida da

narradora, a implicação social praticamente não existe. **“Tinha uma vida muito limitada”** (h. v., p.10)

Durante a etapa da sua vida em que há uma afirmação como pessoa e um desenvolvimento das relações interpessoais, associada ao desabrochar da consciência pessoal, emerge uma consciência social que lhe faz reconhecer a importância da sua intervenção neste caso, na comunidade onde vive.

Podemos verificar a relevância do facto da narradora ter participado no curso sócio-educativo, pois é a partir daí que é despertada não só a consciência dos limites da sua própria vida, como passa a haver um conhecimento mais alargado dos problemas relacionados com a sociedade.

Neste sentido, na dimensão (eco) há também tomadas de decisão importantes para a resolução de problemas sociais em que a narradora toma um papel activo na fundação de uma cooperativa de habitação e assume cargos e responsabilidades relacionadas com esse novo desempenho, bem como na resolução de outros problemas relacionados com a comunidade.

É notório o reconhecimento da necessidade do desempenho de vários papéis associada à construção do seu próprio projecto de vida. **“tenho uma missão a cumprir em vários aspectos”** (h. v., p.15)

O efeito dos factos ocorridos na vida da narradora, nas áreas de vivência que escolhemos, têm um impacto significativo a nível das três dimensões da vida (eu, co e eco).

Estabelecemos relações entre algumas ideias, evidenciadas através do sistema de setas, que nos permitem compreender a estruturação de si própria em função do processo reflexivo que se operou dentro de si e as acções desenvolvidas na interacção com os outros no meio social onde está inserida.

Verifica-se que o processo reflexivo que conduz à tomada de consciência de si mesma, leva a narradora a tomar decisões sobre o seu percurso formativo que lhe modifica a forma de estar na vida em relação a si própria, em relação aos outros e ao meio.

A análise do sentido da sua própria vida possibilita à narradora a tomada de decisões importantes para a construção da sua própria forma, do seu próprio projecto de vida que estrutura o seu processo formativo/transformativo nas três dimensões da vida.

A reflexão, as decisões e os papéis a desempenhar entrecruzam-se e complementam-se num processo dinâmico e global de emergência de uma consciência crítica e um “abrir de novos horizontes” para a vida, com implicações no plano pessoal e social.

Quadro 5- Processo de transformação de si e impacto na comunidade.

Processos transformativos Cronologia	Transformação de si própria	Impacto na comunidade	
		Família	Meio
1942 INFÂNCIA	⇒ Perturba-se com o sentimento de injustiça ⇒ Não tem permissão para se expressar	⇒ Ajuda a economia doméstica sem comentários	⇒ Vive isolada
1954 ADOLESCÊNCIA			
1962 JOVEM ADULTA	⇒ Vive isolada e triste ⇒ Não pode ter iniciativas	⇒ Desempenha o papel de esposa em silêncio ⇒ Dedicar-se inteiramente à educação dos filhos	⇒ Não tem qualquer ligação com a comunidade
1969 FASE I ADULTA	⇒ Tenta esquecer ela própria ⇒ Sente revolta interior ⇒ Mantém-se "apagada"		
1991	⇒ Encontra uma oportunidade de ser ela própria ⇒ Questiona-se ⇒ Reflecte sobre a sua vida ⇒ Toma decisões ⇒ Decide sobre o projecto da sua vida	⇒ Dialoga com o marido ⇒ Explica a importância da	⇒ Participa em colóquios, visitas de estudo, outras comemorações ⇒ Faz intercâmbio com outros cursos

F A S E II A D U L T A	⇒ Aproveita os conhecimentos adquiridos e aplica-os ⇒ Reconhece a importância de partilhar experiências ⇒ Identifica as metodologias como as adequadas ao seu desenvolvimento e dos outros ⇒ Dá ênfase às relações interpessoais como contributo para a construção do conhecimento ⇒ Considera o sócio-educativo a oportunidade de sentir-se valorizada ⇒ Torna-se uma pessoa segura e consciente de si própria ⇒ Reconhece a formação como fundamental para o "crescimento" das pessoas ⇒ Identifica outras formas de auto-formação ⇒ Compreende a necessidade de mudar a família ⇒ Reconhece a necessidade de intervenção na comunidade local.	formação no seu percurso individual e colectivo ⇒ Relata experiências vividas nos cursos ⇒ Leva o marido à discussão de certos assuntos	que funcionam noutras localidades ⇒ Realiza um programa de rádio ⇒ Testemunha as suas vivências; faz uma reflexão sobre elas para a construção do seu projecto pessoal ⇒ Faz um levantamento de necessidades/carências do meio em que vive ⇒ Junta-se com outros elementos e formam o grupo dos órgãos sociais para criar a coop. de habitação. ⇒ Passa a ter grande mobilidade geográfica para resolver os problemas inerentes à implementação do projecto ⇒ A Assembleia da Cooperativa nomeia-a Tesoureira ⇒ Assume o novo cargo ⇒ Desempenha o seu papel de tesoureira e faz atendimento ao público ⇒ Colabora na resolução de outros problemas sociais ⇒ Mantém óptimas relações interpessoais com a comunidade que a reconhece como um elemento interventivo indispensável.
	⇒ Conquista a colaboração do marido em actividades domésticas ⇒ Consegue o respeito do marido por ela como pessoa individual e o reconhecimento do seu papel no meio em que vive.		

2.5. Processo de transformação de si e impacto na comunidade (Quadro 5)

Seguindo a mesma ordem cronológica, analisamos neste quadro os processos transformativos em duas linhas que se inter cruzam. Uma delas, a transformação de si própria e a outra, o impacto na comunidade, que desdobrámos, para maior facilidade de leitura, na família e no meio (comunidade em geral).

O processo de transformação estrutura-se numa crescente consciência de si fundamentada no sentido dado ao seu percurso formativo.

No quadro 5 evidencia-se o processo formativo/transformativo desenvolvido pela narradora ao longo do percurso de vida destacando-se na Fase II - Adulta a afirmação de si própria num processo formativo/transformativo de si mesma com implicações a nível social.

Verificamos pela leitura vertical e horizontal em simultâneo, do quadro 5, nas primeiras fases, um percurso quase sempre isolado, lento, sem intervenção significativa quer a nível dela própria, quer a nível da comunidade.

Apenas a nível familiar no papel de mãe e educadora ressalta uma intervenção mais forte, em que de certa forma ela reflecte-se a si própria, naquilo que não conseguiu, no sucesso dos filhos.

A partir de 1991, ano em que consideramos a Fase II - Adulta, podemos verificar o início de um percurso diferente e mais dinâmico.

A participação no curso sócio-educativo permitiu à narradora o emergir de uma consciência sobre si própria, sobre as suas necessidades pessoais e sociais.

Através de uma reflexão crítica sobre si própria, o seu passado, os seus problemas, as suas experiências e o potencial que tinha latente dentro dela, deu-lhe força interior para decidir sobre a sua vida e sobre o seu percurso.

Todas as vivências que lhe foram proporcionadas neste curso despoletaram na narradora o reconhecimento da necessidade de mudança de atitude perante a família e foi um incentivo para a tomada de decisão de não interromper aquele percurso que lhe possibilitava outra formação, convívio e interacção com os outros.

A nível familiar, não conseguindo ter um aliado na compreensão desta actividade, conseguiu pelo menos ser aceite e respeitada pelas funções que exerce e pelo explícito esforço que lhe é exigido.

Reconhece-se uma evidente alteração do comportamento do marido, em que este algumas vezes já colabora em pequenas tarefas domésticas para lhe possibilitar mais tempo disponível.

O que se verifica é que a narradora conseguiu superar a barreira que a família e a sociedade lhe tinha imposto, reconhecer a importância fulcral para si própria de continuar a frequentar acções que lhe possibilitassem adquirir outros conhecimentos, interagir com os outros, o que permitiu um enriquecimento pessoal e uma abertura maior aos problemas sociais.

O despertar da consciência de si própria, o reconhecimento da valorização da sua vida, a reflexão crítica sobre o seu papel individual e membro do meio social onde vive, levou a uma mobilidade geográfica diferente, a uma vida activa e interveniente conseguindo também mobilizar outras pessoas no mesmo sentido. **“saímos do buraco onde nos prenderam (...) ajudamos os outros a saírem das prisões deles também.”** (h. v., p.6)

O que podemos constatar através desta história de vida é que houve uma mudança significativa na postura da narradora perante a família, perante os outros na sociedade em geral, face a um desabrochar de si própria através das vivências proporcionadas nos cursos que frequentou dando-se especial destaque ao sócio-educativo que foi o primeiro.

A participação neste curso faz desenrolar um processo de reflexão pessoal e despoleta outras atitudes face à afirmação de si própria e de implicação na comunidade.

3. Resumo do Quadros

No primeiro quadro, estruturamos o percurso de vida com uma ordem cronológica e de forma organizada, evidenciando factos significativos em que se destacam acontecimentos determinantes que determinam as acções vividas ao longo da vida, nas diferentes fases pelas quais optámos: Infância; Adolescência; Jovem Adulta; Fase I - Adulta e Fase II - Adulta.

No quadro dois, retomamos a mesma cronologia e estruturamos os factos significativos desdobrados em acontecimentos e acções nas diferentes áreas de vivência que escolhemos por nos parecerem as áreas mais adequadas ao nosso estudo em que a vida da narradora se desenrolou: Família; Escola/Formação, Trabalho e Comunidade.

Tentando agrupar os factos mais significativos, ocorridos na vida da narradora, pelas áreas de vivência, construimos o quadro três em que registamos a reflexão feita pela narradora acerca dos factos que lhe aconteceram na vida e o resultado dessa reflexão na acção que empreendeu.

No quadro quatro, retomamos a mesma cronologia e registamos os factos significativos (acontecimentos/acções) nas diferentes áreas de vivência, nas três dimensões da vida: Ela própria (eu), na interacção com os outros (co), e na intervenção social (eco), sendo assinaladas por um sistema de setas as relações entre eles (acontecimentos/acções) mais evidentes.

Continuando com o registo cronológico do percurso de vida, registamos os factos que, vividos nas diferentes áreas de vivência e nas três dimensões da vida, nos evidenciam a transformação ocorrida em si própria e o impacto que essa transformação de si, tem na comunidade considerando esta em duas vertentes: Família e Meio, que são os “espaços” em que a narradora se movimenta.

4. Síntese Final de Interpretação dos Quadros

Na análise deste processo apoiamo-nos nos aspectos fenomenológicos referidos por Gaston Pineau em que os acontecimentos, as acções, as transacções e as interacções têm uma dimensão fundamental para a compreensão do processo transformativo. (Gonçalves, 1997, p.207)

Neste trabalho de investigação, através da construção dos quadros, realizamos uma análise, tendo o objectivo de interpretar diversos factos que nos permitam reconhecer a importância do percurso formativo da narradora e a sua relação com o processo transformativo que se operou em si mesma, tendo implicações a nível pessoal e social.

Constatamos que no desenrolar do seu percurso formativo emerge um processo autoformativo que se evidencia sobretudo no percurso de vida na Fase II -Adulta, na forma como estrutura as suas ideias e as suas acções.

O processo autoformativo evidencia-se também nos relatos da sua história de vida em que a narradora tem que construir o seu próprio discurso, reflecte sobre a sua história de vida em simultâneo e tenta encontrar o fio condutor para que a mensagem se torne clara à interlocutora (investigadora).

Verifica-se que após a entrevista, em que a narradora relata os factos que considerou significativos, negativos ou positivos, na sua perspectiva para a sua vida, não deixou de pensar na sua história de vida, pois um mês mais tarde, enviou uma carta à investigadora relatando outro acontecimento que, segundo ela, seria significativo e que na altura não referiu.

Podemos constatar pela análise dos quadros, que a partir do curso sócio-educativo e no ano seguinte com a frequência do curso de 2º ciclo de Ensino Recorrente, a narradora procura a informação, transforma-a em conhecimento e em saber. Aplica esse saber na sua vida quotidiana e torna-se útil aos outros, passando a ter uma intervenção activa na sua comunidade.

Adquire a sua independência como mulher, a liberdade de sair à noite, de tomar decisões e de argumentar as suas decisões no seio da família e junto de quem não a entende e não aceita a sua mudança de atitudes.

Há um notório desenvolvimento do sentimento de auto-estima, uma valorização das suas próprias experiências e da própria vida, o despertar de uma consciência crítica e o desenvolvimento das suas capacidades.

A narradora questiona-se, reflecte sobre a sua própria vida e a partir da sua reflexão crítica, muda a sua forma de estar na vida. Dá ênfase às relações interpessoais como contributo para a construção do conhecimento. Ela encontra uma oportunidade de ser ela própria e toma decisões sobre a sua vida. Torna-se uma pessoa segura e consciente de si própria.

Verifica-se uma evidente transformação de si que tem consequentemente implicações na família e no meio em que vive.

Através do percurso que é iniciado pela passagem do curso sócio-educativo que lhe proporciona uma reflexão crítica sobre a realidade e uma acção sobre essa mesma realidade, faz emergir um processo formativo/transformativo de si própria que tem também implicações a nível social.

Conclusão

Neste capítulo, realizamos uma primeira análise de dados da vida de D. Alda através de um relatório global da história de vida e da construção de cinco quadros de leitura.

No relatório, descrevemos de uma forma global a história de vida de D. Alda, evidenciando períodos de vida e factos determinantes para a estruturação do percurso formativo da narradora de acordo com as declarações proferidas pela própria narradora.

Um primeiro processo de análise conduz-nos à construção dos quadros em que procuramos interpretar diferentes factos que estruturam o percurso formativo de D. Alda na relação com o processo de transformação de si própria estabelecendo novas relações com o familiar e o social.

A estruturação de cada quadro encontra-se na página 149 desta tese e a sua leitura sequencial constitui um caminho que permite compreender na globalidade da vida da narradora, a estruturação do processo formativo e transformativo nas diferentes áreas de vivência, bem como a reflexão da narradora sobre a sua própria vida.

CONCLUSÃO DA PARTE II

A segunda parte do nosso trabalho de investigação que se encontra estruturada em cinco capítulos, centra-se sobretudo no processo de análise da história de vida.

Num processo heurístico em que se pretende um conhecimento em compreensão, situamo-nos num paradigma qualitativo em que destacamos o lugar e o papel do sujeito numa perspectiva construtivista.

De acordo com o objecto de estudo, consideramos a história de vida, a metodologia mais adequada ao nosso trabalho de investigação, tendo em conta que o método (auto)biográfico e as histórias de vida surgem numa renovação metodológica emergente dos nossos dias.

Nas histórias de vida, destacamos a relação existente entre autoformação e história de vida, na medida em que é exigido ao sujeito narrador uma reflexão sobre a sua própria vida e a organização de um discurso comunicável e perceptível ao investigador, num processo interactivo e de coinvestimento.

Na contextualização, fazemos inicialmente uma pequena abordagem à problemática que complementa o enquadramento do tema e a pertinência dos estudo, realizado na Introdução Geral.

Em seguida, descrevemos o campo onde se situa o nosso trabalho de investigação e fazemos uma descrição pormenorizada do terreno onde se desenrola o presente trabalho.

Neste capítulo ainda, explicitamos os pressupostos, as questões e os objectivos de investigação e descrevemos o trabalho de campo desenvolvido.

A escolha da narradora obedeceu aos critérios que consideramos adequados ao objecto de estudo.

A narrativa por ela efectuada durante quatro momentos, uma carta e três poemas constituíram o “corpus” da investigação.

A análise do corpus foi feita através de técnicas de análise de conteúdo e explicitamos os respectivos procedimentos adoptados.

No último capítulo desta parte, numa primeira análise do corpus realizamos uma análise descritiva do percurso de vida da narradora, evidenciando os factos significativos que dão sentido e que estruturam o seu percurso de vida ao longo do tempo, nos diferentes espaços em que se desenrola.

Numa fase de tratamento dos dados recolhidos, procedeu-se à construção de quadros para estruturar o percurso de vida da narradora de

forma que fosse possível fazer a leitura dos factos estruturantes do seu processo formativo e que conduz a um processo de transformação.

A construção dos quadros e a explicação dos mesmos, faz parte da primeira fase de interpretação que nos fará compreender melhor o processo formativo/transformativo que ocorreu na vida da narradora com as suas respectivas implicações e conduz-nos à necessidade de uma compreensão mais aprofundada do referido processo.

PARTE III - “ UM PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO NUMA HISTÓRIA DE VIDA ” - O Contributo de um curso sócio-educativo

INTRODUÇÃO DA PARTE III

Nesta terceira parte, realizamos a análise qualitativa da narrativa, realçando na história de vida os momentos que evidenciam o percurso formativo que conduz a um processo transformativo.

Para se proceder à tarefa hermenêutica de compreensão do sentido presente na narrativa, procedemos a uma leitura interpretativa dos textos em que se destacam dois aspectos relevantes que vamos trabalhar nesta parte.

Por um lado, vamos abordar temáticas que consideramos pertinentes e que emergem do discurso da narradora, relacionadas com o quadro teórico em que nos baseamos. Por outro lado, refere-se à interpretação que realizamos da narrativa. Sendo o nosso interesse a problemática da educação/formação que envolve os processos educativos/formativos e o modo como estes conduziram aos processos transformativos, levam-nos a uma leitura que nos faça compreender os meios que levaram a narradora a um processo de transformação.

Quando referimos processo ou percurso formativo queremos sempre dizer educativo/formativo, pois consideramos que os conceitos se interpenetram e complementam em que a formação tem uma dimensão mais abrangente, como explicitamos na página 28 desta tese, mas utilizamos muitas vezes apenas o termo formativo para maior fluidez de linguagem.

No primeiro capítulo, para evidenciar o percurso formativo da narradora, consideramos as áreas de vivência em que ela se movimenta: família, trabalho, escola/formação e vida social e abordamos as relações estabelecidas entre o processo formativo em cada uma das áreas de vivência na tentativa de compreensão de que forma o processo formativo conduziu a um processo transformativo.

No capítulo seguinte abordamos a relevância da formação, seja esta organizada por outrem ou vivida informalmente nas vivências quotidianas em que, o que há a destacar é a valorização da pessoa e das suas experiências, num emergir do processo de autoformação e da construção do

seu próprio projecto de vida, que por si só já é um processo de autoformação.

No terceiro capítulo, abordamos o acompanhamento e a sua função no processo formativo em diversas situações de formação.

Realçamos as abordagens relacionais e a forma como estas se desenrolam nos vários contextos, tornando-se aquelas uma questão-chave no processo formativo.

No quarto e último capítulo da Parte III, aprofundamos alguns aspectos relacionados com a afirmação de si própria e da valorização do sentido estético da vida e como o reconhecimento das suas capacidades e das responsabilidades pessoais e sociais, conduzem a uma mudança de atitudes, visivelmente observáveis na sua nova postura perante a vida, que evidenciam o processo de transformação que se operou em si.

CAPÍTULO I - O Processo Formativo/Transformativo na história de vida

Introdução

Para evidenciar o percurso de vida da narradora, numa perspectiva formativa/transformativa que tem implícito a autoformação, consideramos as áreas de vivência: família, trabalho, escola/formação e vida social como os espaços mais significativos em que se desenrola o seu percurso.

Estas áreas de vivência representam contextos diferenciados, com características específicas e regras bem definidas, com as quais a narradora se manteve em contacto ao longo do seu percurso, estabelecendo uma relação mais ou menos forte, dependendo da fase da sua vida.

1. O Processo formativo/transformativo e a família

“ eu era apenas uma peça ...sem peso” (h.v., p.12)

A família é a primeira instituição que a narradora conhece, tem um papel bem definido no contexto social e as normas e regras do seu funcionamento condicionam desde muito cedo a vida da criança que viria a ser um dia a narradora desta história de vida.

As vivências nesta instituição no percurso de vida de D. Alda, são essencialmente na família de origem e aos 21 anos, na família que funda.

No entanto é de referir que no período anterior ao casamento, a narradora vive algum tempo com uma família que não é a sua, por motivos de subsistência.

Já na Fase II de Adulta, a narradora vive entre a família que fundou e a família de sua irmã, na qual a narradora desempenha um papel fundamental de apoio à irmã e à sua respectiva família. **“ Ela precisava de mim e eu larguei tudo... e fui...” (h.v., p.14)**

A família de origem de D. Alda era composta por cinco elementos, o pai, a mãe e as suas duas irmãs. A D. Alda era a mais velha.

Era uma família tradicional em que o pai tomava as decisões por toda a família, em que o papel da esposa era cuidar das tarefas domésticas e colaborar também com o trabalho rural.

A relação com os filhos limitava-se ao essencial da sobrevivência, assegurar a alimentação e o vestuário onde para isso é exigido a colaboração de todos os elementos da família, mesmo que ainda sejam crianças.

A nenhum elemento da família é permitido a participação na resolução de qualquer problema a não ser o **“chefe de família”** (h.v., p.3) considerado tradicionalmente o pai.

A educação transmitida baseia-se neste modelo, o que faz com que D. Alda se revolte. Ainda em muito jovem emerge um sentimento de injustiça, quando surge um problema na família em que não é permitido às mulheres muito menos às crianças, expressarem a sua opinião.

Dentro de si, D. Alda não aceita este acontecimento, sofre, mas não tem meios para contrariar esta realidade e **“...fui obrigada a conformar-me”**. (h.v., p.2)

No entanto e contrariamente às suas expectativas, a relação com o seu marido foi uma continuidade do modelo então vivido e que a sua família de origem lhe transmitiu, apenas com alteração de que nesta família ela era o outro elemento adulto, sem por isso ter algum direito de se expressar.

Também na família que fundou, a narradora não vive de facto uma relação com o outro, apenas coabitam no mesmo espaço familiar, sem diálogo, sem compreensão, onde ela **“...tentava cumprir as minhas obrigações o melhor que (...) sabia ”**. (h.v., p.4)

Na educação dos seus filhos, é ela que toma o papel principal e não há discussão construtiva sobre os problemas. Ainda se geram conflitos devido ao apoio que a mãe dá aos filhos **“ era tudo eu... ele não ligava nenhuma”**. (h.v. p.4)

A relação com o outro na área da vivência da família, nomeadamente com o seu marido, só vem a acontecer após o percurso que D. Alda iniciou com a participação no curso sócio-educativo.

A narradora passa a reconhecer que tem alguma fonte de poder e de acordo com Crozier (1977), tenta criar novas normas adequadas aos seus interesses no sentido de fomentar a sua autonomia. **“Eu decido que vou fazer e vou fazer e pronto.”** (h.v., p.14)

A narradora toma consciência de si, dos seus desejos e necessidades e modifica a sua acção na família de acordo com o seu projecto próprio de vida.

Quando lhe é proporcionado um espaço/tempo de reflexão sobre si mesma, confrontada com a vida que tem levado, ela desencadeia o seu próprio processo formativo/transformativo que tem os seus efeitos no quadro familiar.

De acordo com a reflexão sobre si mesma, ela questiona a sua forma de viver e toma iniciativas decisivas para a apropriação do seu tempo pessoal.

Esta capacidade de gestão do seu tempo, adquirida através da reflexão sobre si mesma, numa perspectiva crítica, é fundamental para o desenvolvimento da sua formação onde se inscreve o processo autoformativo.

A família é um espaço onde a narradora é apenas “uma peça” onde durante muitos anos desempenha o papel tradicional que lhe é conferido.

Só a partir dos cinquenta anos, através das vivências que lhe são proporcionadas fora do quadro familiar, a narradora assume o seu projecto próprio e surgem as primeiras decisões pessoais.

Esta capacidade de decisão, inscrita na margem de liberdade de que dispõe o sujeito (Crozier, 1977), permite à narradora uma intervenção mais activa no seio da família, mais especificamente na tentativa de conquista da compreensão do marido, para que não seja prejudicado o desenvolvimento do seu processo formativo.

2. O Processo formativo/transformativo e a Escola/Formação

“... ou amadurecia ou caía verde” (h.v., p.8)

D. Alda frequentou a Escola Primária entre os 7 e 11 anos de idade, onde concluiu a quarta - classe.

É obrigada a abandonar os estudos, pois não lhe é possível prosseguir pelas condições económicas e sociais da família, o que ainda hoje recorda com amargura. **“ Chorando sai da escola...”** (Poema nº 2, p.21)

O desgosto de não prosseguir os estudos nunca a abandonou mas as condições de vida impediam-na de concretizar esse desejo.

Fora da escola, o trabalho que lhe era exigido não lhe possibilitou também tempo para pensar no assunto e a sua formação pessoal foi perdendo aos poucos o sentido, até uma determinada altura da sua vida.

A sua relação com a escola voltou a acontecer apenas já em adulta no acompanhamento do percurso escolar dos seus filhos onde a narradora se empenhou pois **“... eu não queria que eles ficassem cortados na escola como eu fiquei (...) lutei (...) para que eles continuassem a estudar”**. (h.v., p.5)

De certa forma, a narradora via na formação académica e profissional dos seus filhos uma compensação das suas aspirações pessoais que ficaram por realizar **“E hoje estou muito contente porque eles não ficaram como eu fiquei ... e têm a escolaridade que eu gostaria de ter tido”**. (h.v., p.5)

Quanto a si própria há um sentimento de desgosto e prisão **“eu sentia-me presa...”** (h.v., p.6) que não lhe possibilita qualquer processo de construção de si mesma como pessoa, nem num plano pessoal nem a nível social.

Numa tentativa furtiva de sociabilidade, contrariando as orientações do seu cônjuge, D. Alda foi ao curso sócio-educativo cujo funcionamento ficava num local de passagem no seu percurso diário. **“...quando ia às compras, mesmo de passagem podia estar lá que o meu marido não dava por isso...”** (h.v., p.7)

Nesta situação são determinantes as estratégias de formação que se desenvolviam no curso. A parte prática não era uma área desconhecida para a narradora e esta tinha mesmo alguns conhecimentos que pôde, através das estratégias adoptadas, pôr em comum com as suas colegas de curso.

A função da formadora e a relação empática que se estabeleceu entre todos os intervenientes do curso sócio-educativo, foi fundamental para se criar um elo de ligação e de solidariedade que contribuiu para a destruição de algumas barreiras pessoais que impediam a narradora de se afirmar como pessoa. **“Quer entre colegas quer com a nossa monitora havia uma grande amizade e um grande respeito... e trabalhávamos de gosto...”** (h.v., p.7)

Encontra neste processo de formação os elementos de referência que lhe dão confiança para prosseguir neste percurso que reconhece como fundamental para a estruturação da sua própria vida.

“ Senti uma grande necessidade de não interromper aquele caminho, aquele convívio, aquela alegria em que todos aprendiam coisas novas.”
(h.v., p.7)

Esta vivência, numa formação de carácter misto, dado que havia momentos de características heteroformativas e outras autoformativas, permitiu à narradora um processo reflexivo e crítico sobre si mesma em que **“quando chegava a casa punha-me a pensar (...) no que fazia e porque fazia (...) comecei a exigir de mim própria, a reconhecer que apesar de já não ser nenhuma criança era capaz de muitas coisas... ou amadurecia ou caía verde”**. (h.v., p.p.7,8)

Implícito nestas declarações da narradora está o reconhecimento do seu valor próprio. Emerge na narradora o sentimento da sua valorização pessoal e o reconhecimento da sua capacidade de intervenção.

O percurso formativo desenvolvido no curso sócio-educativo foi determinante para despoletar o desejo de intervenção. Numa primeira fase, a nível familiar, para amenizar os conflitos e adquirir alguma estabilidade familiar que lhe permitisse a continuidade do seu projecto de realização pessoal que se tinha iniciado espontaneamente, sem conhecimento do marido.

Há uma forte ligação entre o plano familiar e o plano pessoal e é a articulação mais ou menos harmoniosa entre estes dois planos que condiciona o processo formativo da narradora.

O desejo de continuar o seu percurso evidencia-se e sendo o desejo *«uma das fontes donde procede a motivação para a formação»* como refere Couceiro (1992, p.107) de acordo com Bercovitz (1979), é o próprio desejo que leva à necessidade.

É a sua própria vontade estimulada primeiro pelo desejo, depois pela necessidade, que determina o percurso de formação da narradora.

Da capacidade de ultrapassar os obstáculos a nível familiar depende em grande parte a possibilidade de continuar o seu percurso sem grandes atribulações.

É ela que conduz a sua formação decidindo onde e quando deve frequentar ou participar nas acções que lhe são propostas.

É assim que D. Alda decide continuar os seus estudos e no ano seguinte frequenta um curso de 2º ciclo de Ensino Recorrente com sucesso.

Os saberes adquiridos num processo heteroformativo, como o é em muitas situações no curso de 2ºciclo de Ensino Recorrente, funcionam como instrumentos de base para promover a capacidade de discussão e de intervenção.

Após este curso, D. Alda interrompeu os estudos por não existir na localidade o nível de ensino seguinte para adultos, mas a necessidade de procura constante de se informar e de reflectir nunca mais a abandonou. **“...o que eu sei é que me apetece ler, ver jornais, revistas, livros...”** (h.v., p.11) e **“olho para os programas de televisão com outro olhar...oiço e penso no que está bem, no que está mal, na minha ideia claro, se será mesmo assim como eles dizem...”** (h.v., p.10)

Reconhece a importância da dimensão heteroformativa na formação, na construção de saberes e sobretudo na abertura de espírito que lhe é permitida através do tratamento de certos temas **“sinto uma necessidade de saber outras coisas”**. (h.v., p.10)

A perspectiva formativa na vida de D. Alda está ligada directamente, por um lado à sua realização pessoal e por outro lado, à sua capacidade de intervenção social. **“... sinto que tenho responsabilidade em lutar por mim e por os outros”** (h.v., p.15)

3. O Processo Formativo/transformativo e o Trabalho

“ adquirir os instrumentos para desempenhar (...) com dignidade as funções que me foram confiadas” (h.v., p.18)

A primeira experiência na área do trabalho inicia-se ainda em criança quando executa algumas tarefas rurais, para colaborar com a economia doméstica.

No início da sua adolescência, vê-se confrontada com a árdua tarefa de assegurar o sustento das suas irmãs, por doença grave do pai, onde o trabalho rural lhe dá os rendimentos de que necessita desempenhando **“...trabalhos que não eram próprios para a minha idade, mas por pena davam-me”** (h.v., p.4), cujos rendimentos eram indispensáveis à sobrevivência.

A narradora saiu de casa da família de origem, aos 16 anos, para trabalhar como “criada” na casa de uns senhores, cujo nível de vida permitia ter em casa uma pessoa de fora para realizar as tarefas domésticas.

Em troca destas tarefas, tinha a sua alimentação garantida sendo assim **“... menos esse peso para a casa”**. (h.v., p.4)

Após esta fase, a narradora saiu desta casa para casar. Já na Fase I de Adulta, a sua relação com o trabalho é limitada ao desempenho das tarefas domésticas e na consequência das suas responsabilidades como esposa e mãe.

Em adulta, a sua relação com o trabalho é pois nula, excepto nas tarefas referidas.

Confrontada com a imposição do marido, vê-se impossibilitada de desempenhar qualquer tarefa profissional.

O trabalho seria um meio de maior independência económica e uma forma de convívio, o que lhe foi completamente proibido.

Apesar desta proibição, a narradora ainda ousou, contra as “ordens do marido”, trabalhar na casa da “professora da terra”, para que por falta de rendimentos, os seus filhos não deixassem os estudos.

Só nesta perspectiva a narradora o fez, contrariando a vontade do marido e impondo-se de certa forma, tendo no entanto consequências adversas.

Ao reflectir sobre o seu percurso no trabalho, reconhece-se um percurso difícil e atribulado que tomou nova forma a partir dos 50 anos.

A sua passagem por o curso sócio-educativo foi decisiva para a estruturação de si e do seu projecto próprio de vida que teve consequências visíveis no seu desempenho profissional.

A sua disponibilidade em termos de tempo por não se encontrar a trabalhar, permitiu-lhe envolver-se em actividades como a organização da exposição final e de outras acções ligadas à componente educativa do curso que frequentou.

Na mesma linha de disponibilidade pessoal e de participação nas actividades propostas a partir dos cursos que frequenta, é convidada por elementos da terra para fundar uma cooperativa de habitação.

No desempenho das suas funções, como elemento fundador da cooperativa, é levada a executar várias tarefas ligadas à concretização deste projecto, revelando-se um elemento extremamente activo.

Nesta sequência, uns meses depois, em reunião de assembleia, é nomeada tesoureira, funções para as quais não se sente segura e procura ela mesmo formação específica sobre o assunto para desempenhar melhor as funções que lhe foram confiadas.

Se por um lado, o seu desempenho profissional é fruto do percurso formativo e da nova forma de estar na vida, também se poderá afirmar que é reconhecida a importância do seu desempenho profissional no seu percurso formativo, na medida em que, aquele lhe exige a apropriação dos seus

próprios saberes e lhe permite aceder a novos desafios na continuidade da construção do seu projecto de vida.

O trabalho, o desempenho profissional passa a ser uma componente formativa e sempre presente na vida da narradora com implicações no plano social.

4. O processo formativo/transformativo e a vida social

“ em muitos aspectos na vida eu tenho uma missão a cumprir”

(h.v., p.15)

A sociabilidade na vida da narradora foi desde muito cedo limitada à família de origem e a algumas pessoas com quem trabalhava nas tarefas rurais mas com quem praticamente não falava por ser criança. Mais tarde, quando foi para casa dos senhores para trabalhar, também não tinha grande diálogo com quem lá vivia. Ouvia as ordens e cumpria-as.

De tempos a tempos a patroa ia à aldeia tratar de qualquer assunto e a narradora acompanhava-a. Almoçavam na casa de uns primos afastados da patroa. Esses primos tinham um filho que seria mais tarde o marido de D. Alda. Nem mesmo com o namorado ela conversava muito. Almoçavam na mesa onde todos almoçavam e ele saía. Foram assim alguns meses até que casou.

Com a família do marido também não se mantiveram relações muito cordiais. Eram os contactos indispensáveis e obrigatórios pois todos tinham a opinião de que a **“função da mulher eram as tarefas domésticas e para isso não era preciso conversa”**. (h. v., p.6)

Os primeiros contactos em que a narradora pode comunicar e ser ouvida, sentindo que tinha valor próprio foi no curso sócio-educativo quando a monitora lhe solicitou que contasse aos outros a experiência que tinha na área que no momento estavam a tratar.

Além desse momento, surgiram outros, em que D. Alda era solicitada ou participava espontaneamente. Também no âmbito do curso, D. Alda foi chamada a participar noutras actividades como a organização de colóquios e a exposição final.

A abertura à dimensão social teve uma especial relevância quando a narradora participou num Programa de Rádio Local onde testemunhou as suas vivências nos cursos onde participou.

Através da participação neste programa, o seu percurso pessoal abre-se para além dos contextos mais próximos de si, numa dimensão regional. **“Eu que nunca tinha tido oportunidade de dizer a minha opinião durante tanto tempo, de repente vejo-me com a responsabilidade de dar o meu testemunho, contar a minha experiência a todos os que ouvem (...) penso que se ouve em muitas regiões do país.”** (carta, p.17)

A capacidade de comunicação e a vivacidade com que expressou as suas experiências fez com que o programa fosse um sucesso. Este acontecimento foi fundamental para a *«apropriação da dimensão pública»* (Couceiro, 1992, p.110) da vida da narradora.

“(...) foi uma experiência que me fez crescer como pessoa (...)” (carta, p.17)

Depois desta experiência formadora, a narradora sentiu necessidade de continuar a expressar a sua opinião para um público mais diversificado, ultrapassando o limite dos vizinhos e dos conhecidos.

Como tem particular dedicação à poesia, escreveu alguns poemas em que se lê claramente, através dos seus testemunhos, a sua experiência e alguma crítica social.

**“ Oh! que vida desgraçada
No regime de então
Até ao meio-dia ia p’ra escola
À tarde ganhar o pão
Eu queria ser advogada
Via tanta injustiça à minha volta
Não tinha dinheiro p’ra nada
E alguns meus foram à esmola
Sentia dentro de mim a revolta
Chorando saí da escola...”**

(Excerto tirado do Poema nº 2, p.21)

O desenrolar do percurso formativo de D. Alda foi decisivo para o estabelecimento das relações com os outros, já que anteriormente ao início do percurso diferente que iniciou aos 50 anos, a narradora se encontrava praticamente isolada, sem poder relacionar-se com os outros membros da sociedade.

O envolvimento da narradora na resolução de problemas sociais encaminha-a para novos contactos com entidades, como foi o caso da reunião com o Presidente da Câmara e com o Presidente da União das Cooperativas e outros.

Através de um processo dinâmico de envolvimento com os membros da comunidade local, as relações sociais foram evoluindo e consolidando-se.

Se por um lado, o percurso formativo da narradora é importante na relação que estabelece com os outros, por outro lado, os problemas e as carências dos outros, fazem-na reflectir e actuar em diferentes contextos.

De uma forma interrelacional, o seu percurso formativo vai-se consolidando e encontra sentido na sua continuidade.

O projecto próprio de vida construído a partir do seu percurso formativo, valoriza a dimensão humana dos diferentes actores sociais, levando a narradora a uma intervenção activa na resolução dos problemas sociais, muitos deles inscritos numa dimensão de desenvolvimento pessoal.

Reconhece a importância da sua acção na ajuda dada aos outros a tomarem consciência dos seus problemas, a traçarem os seus próprios percursos e a delinearem os seus próprios projectos. **“ajudamos os outros a saírem das prisões deles também”** (h.v., p.6)

A narradora tenta, num processo de articulação com as entidades responsáveis e a população local, criar estruturas que permitam combater as dificuldades da população como é o caso das condições de habitabilidade.

**“ Muita alegria senti
De afinal eu ter razão
Se todos colaborarmos
Podemos ir à acção ”**

(Excerto do Poema nº1, 4º verso, p.20)

As interacções sociais que se estabelecem entre a narradora e as pessoas do meio envolvente, contribuem para dar sentido ao percurso formativo que se desenrolou e este ajuda a dar respostas mais eficazes aos problemas da comunidade.

Nas relações interpessoais que se estabelecem com os colegas, professores e a equipa concelhia está a chave do sucesso, da continuidade do seu percurso no enriquecimento pessoal e social.

**“ Entre conversa e trabalho
Muita amizade ficou
Assuntos, matéria aprendi
P’ra discutir aqui estou ”**

(Excerto do Poema nº 1, 3º verso, p.20)

O percurso formativo de D. Alda situa-se pois em três dimensões: nível auto - na construção do seu projecto próprio de realização como pessoa e como mulher; hetero - na aquisição e apropriação dos saberes e intercâmbio com os outros; eco - na nova forma de estar no contexto sócio-cultural em que vive e na sua evidente implicação nos problemas sociais.

Conclusão

A relação que D. Alda estabelece com cada uma das áreas de vivência é diferente, dependendo das implicações que as regras e normas dessas áreas, têm no decurso da sua vida.

Através do desenvolvimento da sua consciência pessoal sobre os problemas, da sua reflexão crítica sobre si mesma, do seu papel na sociedade e na vida, a narradora tem possibilidades de exercer o poder que a margem de liberdade lhe permite, com a tomada de decisões, como foi o caso do prosseguimento dos seus estudos. Noutras áreas, como a família próxima e o trabalho, ela está muito mais limitada até conseguir com a sua acção, modificar o contexto da sua vida privada.

Podemos afirmar que, no desenrolar do seu percurso, através de factos determinantes na sua vida, a narradora desenvolveu a capacidade de tomar as “rédeas” da sua própria vida.

Através da participação no curso sócio-educativo, que levou a narradora a sair pela primeira vez em função dos seus interesses e necessidades, há um notório “desabrochar” de si própria.

No curso referido, as aprendizagens desenrolam-se através de processos construídos em interacção com os outros e com o mundo, proporcionando um percurso individual em que é valorizada o papel da experiência.

Através da valorização das experiências formadoras, reconhecendo estas como as que alimentam a confiança em si e nos seus próprios recursos, como as que proporcionam o questionamento, as dúvidas, os erros (Josso, 1989) e a reflexão crítica, abre-se um caminho para a transformação do processo de desenvolvimento pessoal inscrito numa formação abrangente de

“espectro largo” (Marques,1995) que toca as diferentes dimensões da vida e em que se preconiza um desenvolvimento pessoal, social e profissional global e integrado.

De uma forma geral, podemos afirmar que sobretudo a partir do início da Fase II de Adulta, a narradora emerge de si mesma e inicia a conquista da sua realização pessoal nas várias áreas de vivência, com implicações visíveis no meio social em que está inserida.

Estamos pois, na presença de processos formativos que ocorreram no decurso da vida, destacando alguns mais significativos que geraram conflitos interiores e deram origem a processos transformativos em vários contextos da vida.

CAPÍTULO II - A Formação como uma chave no percurso pessoal

Introdução

Todo o ser humano aprende e evolui nos diversos contextos e nas várias situações da vida. Só que muitas vezes as condições de vida e o meio onde as pessoas se inserem não é propício à valorização da pessoa e ao seu desenvolvimento em sentido lato.

O mundo não pára por isso, ele está em permanente evolução e as mudanças são contínuas a vários níveis.

Deste modo, parece-nos relevante uma reflexão sobre as questões de educação/formação relacionadas com o desenvolvimento da pessoa como ser humano e da sua inserção social nos diversos contextos em que se movimenta.

Deveremos ter presente mais uma vez, durante a leitura da presente tese, que com o termo formação que usamos queremos dizer educação/formação tomada de forma globalizante.

Neste âmbito há que ter em conta os vários sistemas de formação (formal, informal, inicial e contínua) e a importância que têm para o desenvolvimento global do indivíduo.

Seja qual for o tipo de formação proporcionada, o importante é que não se perca de vista «*a lógica do sujeito*» (Pires,1995-a, p.159) valorizando as suas aspirações e o seu projecto pessoal ou ainda contribuir para levar à necessidade de construção desse projecto.

1. Um contributo

Considerando a pessoa o ponto de partida para o seu desenvolvimento, parece-nos pertinente questionar o contributo do sistema educativo neste sentido.

Neste âmbito e porque abordamos a problemática da educação /formação de adultos, deveremos salientar o papel significativo da acção da área da “Educação de Adultos” actualmente denominado “Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar” que abrange estas duas vertentes, cuja filosofia pela qual se rege, valoriza o ser humano em todas as suas dimensões.

Na mesma linha de análise, destacamos as estratégias diferenciadas e inovadoras utilizadas nas acções organizadas e a flexibilidade de alguns currículos que se adaptam aos respectivos grupos ou que se elaboram para grupos específicos depois de devidamente caracterizados.

2. Um caminho para a transformação

O curso em que a narradora da história de vida participou é uma acção que surge no âmbito de uma planificação concelhia anual e é proposta por a entidade responsável pela “Educação de Adultos” a nível concelhio.

Podemos pois considerar a formação proporcionada uma formação instituída que sendo à partida uma formação hetero, facilita outros processos formativos através da flexibilidade do programa curricular e da diversificação de estratégias.

A metodologia utilizada proporciona através das diferentes experiências vividas em grupo, a apropriação do processo formativo individual, a estruturação do caminho para a autoformação.

A apropriação completa do poder da sua própria formação - autoformação (Pineau, Michèle, 1983), remete-nos para o conceito de que *«um processo de apropriação individual que se faz numa permanente inter-acção e confrontação com os outros (com os grupos e com as comunidades)»*. (Nóvoa, 1988, p.127)

Tendo em conta que *« as características pessoais evoluem e modificam-se sobretudo nas situações de relação e confrontação com os outros»* (Aubrum, Orofiamma, 1990, p.45), consideramos, de acordo com Honoré, citado por Meneses, que *«o desenvolvimento pessoal só é formativo, quando se coloca num campo de interformação, ou seja, ao mesmo tempo individual e colectivo»*. (1996, p.99)

O processo de formação compromete a pessoa em várias das suas dimensões (inteligência, afectividade, atitudes, valores, comportamentos, etc.) e leva a modificações a vários níveis. (Meneses, 1996)

Consideramos que neste processo de formação numa abordagem globalizante, valoriza-se várias vertentes da formação dos adultos *«formação experiencial, informal implícita»*. (Pires, 1995-a, p.161)

Considerando a importância da formação nas diferentes dimensões-individual e social, reconhecemos a necessidade de uma maior interligação entre a formação instituída e a formação experiencial que segundo a autora Ana Luísa Pires, será através da qual *«se vão delinear as práticas de formação do futuro próximo»*. (1995-a, p.179)

Não nos referiremos à formação experiencial em situação de empresa mas a uma formação baseada na experiência, em que esta, segundo Guy Jobert (1991), é *«o que se constitui, com o tempo, de uma forma individual e colectiva, na confrontação quotidiana com o real e a necessidade de resolver os problemas de toda a natureza»*. (Pires, 1995-a, p.177)

No âmbito da estratégia adoptada de troca de experiências referidas no ponto anterior, consideramos que a experiência é *«um conhecimento que se pode transformar num saber a partir do momento em que é formalizada e partilhada»*. (idem, p.177)

É relevante que a experiência dos adultos seja reconhecida na sua formação, pois como afirma Bonvalot (1991) citado por Pires *«todo o adulto confronta o saber constituído que lhe é transmitido com o que ele viveu ou vive»* (1995-a, p.179), o que pressupõe a reestruturação das experiências passadas.

A eficácia da formação depende em grande parte da capacidade de ajudar o adulto a construir a sua própria experiência, o que pressupõe o seu reconhecimento e valorização.

Considerando a formação técnico-prática uma situação de trabalho *«...a situação de trabalho, pela sua complexidade (...) comporta um potencial formativo (...) a aprendizagem realizada na situação de trabalho supõe a interacção de uma pessoa ou de um colectivo com estas situações»* (Courtois, 1992, p.97) valorizando a intencionalidade e o sentido das formandas implicadas no processo.

Segundo Ana Luísa Pires (1995), o lugar da experiência não é valorizado nos processos formadores e que o sistema tradicional de ensino não reconhece os saberes que não provêm da transmissão de conhecimentos formais.

Neste sentido consideramos ter dado um contributo para a evolução desta perspectiva na medida em que temos em conta a dimensão formadora da experiência, em que reconhecemos a importância da sua construção e da sua reflexão. (Dominicé, 1991)

Reconhecemos ainda um *«papel fundamental à transformação da experiência em saber que diz respeito não só à dimensão cognitiva da pessoa mas também à sua dimensão existencial»*. (Pineau, Courtois, 1991, p.181)

Apesar de podermos considerar a formação proporcionada no curso, uma formação instituída, consideramos que esta está no limiar da ponte entre um sistema tradicional e os novos paradigmas da formação.

3. Os novos modelos de formação

A formação é um processo contínuo na vida das pessoas, ocorra aquela limitada por um espaço e tempo como é o caso das formações organizadas ou ocorra de uma forma difusa nos vários contextos culturais ou sociais.

Os saberes adquiridos fora do sistema tradicional pela transmissão dos saberes formais dificilmente são reconhecidos e valorizados. (Dominicé, 1990-a)

Segundo este autor, citado por Pires, *« o saber constrói-se ao longo de múltiplas interações sociais que acompanham as múltiplas experiências da vida »*. (1995, p.161)

Neste sentido verifica-se a importância do *«reconhecimento de novas estratégias de formação, por forma a legitimar os saberes que se adquirem e se constroem paralelamente à formação institucionalizada»*. (Pires, 1995-a, p.161)

Segundo Maria João Rodrigues (1991), referenciada por Pires, *«a importância do sistema educativo num sentido lato, constatando que o que suporta determinadas competências específicas se encontra em todo o sistema social»*. (1995-a, p.162)

Relacionado com esta ideia, Lesne e Minvielle referem que *«Tudo o que é produzido pelo indivíduo numa sociedade inscreve-se numa estrutura social da qual ele procede e que funciona também de acordo com a sua lei de totalidade, integrando mudanças, movimentos e correntes novas»*. (1990, p.111)

Reconhece-se a necessidade de uma teoria de formação que considere a acção educativa apenas como alguns momentos do processo de formação, (Josso,1991), tendo uma visão mais abrangente em que se reconhece a existência do processo formativo em qualquer “espaço formativo”, nos diversos contextos da vida em que a pessoa toma conta da sua própria formação.

Neste sentido, é de salientar os quatro conceitos orientadores que C. Josso (1991) defende, baseado em Dominicé (1979), referentes à valorização da capacidade que todas as pessoas têm de se auto-educarem ao longo da vida: autonomia, desenvolvimento, educação permanente e mudança.

Como autonomia consideramos que sendo a finalidade da educação a Pessoa, autonomia é «*a via educativa*» que ajudará a Pessoa a colocar-se como «*um ser social responsável*». (Pires, 1995-a, p.163)

Desenvolvimento é um facilitador de crescimento pessoal - através do desenvolvimento afectivo e cognitivo promove a sua integração activa no desenvolvimento social e cultural da sociedade em que a pessoa está inserida - é um contributo que facilita o crescimento pessoal.

Educação Permanente, conceito considerado como uma dimensão educativa em todos os sectores da vida dos adultos, permite criar um processo de interacção entre a pessoa e o seu meio.

E por fim a mudança, a qual exige um trabalho educativo que favoreça a capacidade dos adultos a reagir de forma responsável e criadora face às transformações do meio. (idem, 1995-a)

Estes quatro conceitos articulados levam-nos a uma reflexão mais profunda sobre o trabalho educativo que se realiza dentro e fora dos sistemas educativos, sendo estes no entanto um dos responsáveis mais directos pela primeira oportunidade de formação da maior parte das pessoas e que instrumentos são propiciados às pessoas para que estas tenham capacidade de se auto-educarem ao longo da sua vida.

Nesta linha de reflexão, referenciamos C. Josso (1991), abordada por Ana Luísa Pires, que «*valoriza o papel da auto-formação (...) e a necessidade dos adultos identificarem as suas necessidades e objectivos*». (1995-a, p.163)

Só assim os adultos poderão de forma consciente “**agora sei o que quero e preciso...**” (h. v., p.8), desenvolver os seus projectos de formação através de um processo reflexivo sobre este mesmo percurso que conduz à auto-avaliação e que tem neste plano um papel essencial. “ **Eu pensava em como me sentia antes... eu pensava como me sentia agora (...)** e achava que valia a pena ...era outra vida.” (h. v., p.p.7,8)

4. Autoformação

Os processos de formação de natureza hetero podem conduzir, através das estratégias utilizadas, a processos de autoformação. (Pineau, 1983)

Face aos quatro conceitos de Dominicé (1979) defendidos por Christine Josso (1991) e referenciados no ponto anterior, a autonomia é “conquistada” pela narradora a partir da Fase II de Adulta, pela formação, a «*via educativa*» (Pires, 1995-a, p.163) que lhe permite a reflexão sobre si própria e sobre os problemas sociais. **“eu não podia ficar parada...tinha que fazer alguma coisa... parada estive eu tempo demais”** (h. v., p.8)

O desenvolvimento dos seus conhecimentos e a relação afectiva que a ligava ao grupo a que pertencia e onde se desenrolava um processo de formação conduzido muitas vezes pelas necessidades e interesses das participantes, contribuía para que se tornasse activa e interveniente no desenvolvimento cultural do seu meio. **“...nós dávamo-nos muito bem e organizávamos coisas que interessassem a nós e aos outros e convidávamos outras pessoas da terra para nesse dia irem. Por exemplo, agora estou-me a lembrar de uma altura, um colóquio como lhe chamavam sobre “como se faz um cartaz”. Foi lá um senhor desenhador da Câmara e fez uma sessão...nem eu nem os outros nos passava pela ideia de como se fazia aquilo. Não só ficámos a saber como se faz os bonitos que por aí vemos, como também quando precisamos mesmo à mão, sem máquinas, a gente faz para avisar de qualquer coisa que precisamos às pessoas da terra...tudo tem a sua maneira de se fazer”** (h. v., p.9)

Evidenciando o factor de crescimento pessoal no desenvolvimento afectivo e cognitivo, verifica-se que os conhecimentos adquiridos e as capacidades desenvolvidas leva a que a narradora crie um processo de interacção entre si e o meio (educação permanente) que lhe permite ser capaz de reflectir e tomar atitudes face ao meio em que está inserida (mudança). **“...e preciso, sinto que preciso de saber mais... para ter instrumentos, para ter mais segurança e ser capaz de ser útil aos outros... fazer alguma coisa pela minha terra...”** (h.v., p.11)

Verifica-se no percurso de vida da narradora até à Fase II de Adulta, uma impossibilidade de ser autónoma **“...porque não me deixavam fazer nada... era como se eu não existisse”** (h. v., p.6) e aos 50 anos, idade a

partir da qual a narradora participa no curso sócio-educativo, é um *«tempo (...) gerador de viragem»* (Couceiro, 1992, p.133) em que lhe é possibilitada a aquisição de instrumentos que a conduzem a um processo de autoformação, **“mesmo quando o curso acabou eu já não fui capaz de ficar parada...”**. (h. v., p.11)

É evidente a tomada de poder na condução do seu percurso de vida e da necessidade explícita da sua própria formação fazer parte desse percurso que se revela muitas vezes em atitudes autoformativas. **“Mesmo fora das matérias que são necessárias saber, eu leio, tento descobrir outras coisas, escrevo, às vezes a horas mortas quando os outros dormem... eu dá-me para escrever poemas e quadras e outras coisas...”** (h. v., p. 19)

5. Valorizar a experiência

O processo de autoformação que se desencadeia a partir de um processo formativo de natureza hetero, mas com estratégias diferentes e inovadoras, releva para a própria experiência da pessoa um papel importante no processo de formação.

As experiências vivenciadas por D. Alda ao longo da sua vida, considerando a experiência como o que *«foi vivenciado, sofrido, partilhado pelos outros»* (Courtois, 1989, p.8) são pensadas e reflectidas mais tarde, quando a narradora participa no curso sócio-educativo e lhe são possibilitadas outras experiências que a conduzem a uma reflexão crítica, num processo de distanciamento sobre a sua própria vida. **“Era o melhor bocado do dia que eu passava e quando chegava a casa punha-me a pensar sobre a minha vida (...) comecei a pensar no que fazia e porque fazia (...) comecei a exigir de mim própria (...)”** (h. v., p.7,8)

Consideramos as experiências/vivências ocorridas no curso, como experiências formadoras pois estas *« (...) alimentam a confiança em si e nos seus próprios recursos como (...) alimentam o questionamento, as dúvidas, as errâncias»*. (Josso, 1989, p.167)

A reflexão sobre as experiências vividas que ocorreu a partir da participação no primeiro curso, levou-a **“ (...) a reconhecer que apesar de já não ser nenhuma criança, era capaz de muitas coisas...”**. (h. v., p.8)

Verifica-se claramente um processo de reflexão consciente sobre a sua própria vida passada que se traduz em tomadas de decisão sobre a sua vida presente que a estimula na projecção no futuro.

É aqui evidente a interligação entre experiência e formação que nos conduz para o conceito de formação experiencial. Segundo Pineau (1989), existe formação experiencial quando acontece uma formação por contacto

directo e reflectido sem mediação. Segundo Keeton e Tate, abordados por Landry (1989) e referenciados por Couceiro (1992), terá que existir um contacto directo entre o sujeito e a situação e que se desenvolva a possibilidade de agir.

Ainda no campo da valorização da experiência, é de reconhecida importância a experiência pessoal e socio - profissional dos adultos em diversos aspectos. Por um lado a relevância no campo do *«reconhecimento e validação dos adquiridos»* de que nos fala Ana Luísa Pires na sua tese de mestrado, que se inscreve na ideia da *«valorização dos saberes adquiridos de uma forma experiencial, realizada à margem dos sistemas tradicionais de formação»* (1995-a, p.164) “ (...) costura, ... **tinha essa parte prática em que eu aproveitei a experiência que já tinha e para lembrar o que já não sabia... aperfeiçoar os conhecimentos no que tinha mais dificuldades**” (h. v., p.7) e por outro lado no campo do relato e a troca dessas experiências com outros num “espaço formativo” em que o adulto é ele próprio um processo formativo.
“e quando uma colega nossa deu uma aula como fazer uns bolinhos que ela sabia do tempo da avó?...” (h.v., p.11)

A valorização dos saberes adquiridos de uma forma experiencial, é um dos princípios em que se baseiam as acções promovidas pela “Educação de Adultos”, especificamente nos cursos em que a narradora participou.

É no reconhecimento desta valorização dos saberes que se adquirem ao longo da vida, em múltiplas situações e em vários contextos, que a narradora, quando se refere a não ter prosseguido os estudos e não ter conseguido tirar nenhum curso, afirma: **“não tenho nenhum curso ...mas tenho o curso da vida”**. (h.v., p.5)

Decorrente desta valorização dos saberes dos adultos, inscreve-se uma maior personalização da formação que se caracteriza pela adopção de estratégias mais flexíveis adequadas aos adultos e centradas no próprio adulto, respeitando os próprios interesses e aspirações e tentando dar resposta aos projectos individuais de formação, **“...sei comandar a minha vida e sei do que preciso”**. (h.v., p.10)

Na personalização da formação dos adultos e na *«responsabilização do indivíduo sobre o seu itinerário, condição indispensável para o seu sucesso numa sociedade cada vez mais competitiva»* (Germain, 1991, p.23) inscrevem-se várias estratégias mais flexíveis a vários níveis de ensino, mais recentemente no terceiro ciclo por unidades capitalizáveis em que cada formando toma o comando do seu processo de formação numa escolha de

opções de formas, ritmos e metodologias. “mas no 3º ciclo nós vamos estudando e fazendo as testes à medida do que podemos, conforme a nossa vida nos permite...nós é que comandamos o barco.” (h.v., p.18)

6. Outras estratégias

Na necessidade cada vez mais crescente de uma oferta de formação flexível e personalizada situam-se os “espaços formativos” considerados como todos os lugares que contribuam para o desenrolar do processo formativo que conduzirá, no ritmo de cada um, mais tarde ou mais cedo, a um processo transformativo.

Relacionadas com as estratégias mais flexíveis de formação num processo personalizado, de acordo com B. Liétard (1991), referido por A. L. Pires, posicionam-se as *«estratégias de exploração personalizadas»* consideradas situadas na *«interface entre hetero e autoformação, reconhecendo que na vida quotidiana estas duas dimensões se articulam e que ambas contribuem para a construção dos itinerários de vida dos indivíduos»*. (1995-a, p.165)

Segundo J. Aubret (1991, p.190) *«a formação e a experiência transformam em permanência (a pessoa), tanto (...) na organização dos seus saberes como (...) na forma de estar e de se comportar»* e neste sentido a narradora afirma “... sinto-me outra”. (h.v., p.8)

É na aposta em estratégias diversificadas que promovem a *«responsabilização dos actores»* (Pineau (1991), cit in Pires, 1995-a, p.166) que se pode caminhar para um processo de valorização e responsabilização das pessoas, na condução das suas vidas e para uma intervenção mais activa e eficaz nas problemáticas da sociedade actual.

A possibilidade que é dada à pessoa de reflexão sobre si mesma, sobre a sua própria evolução é um ponto chave para potenciar a sua autonomia e promover a construção de um projecto pessoal.

O processo de enriquecimento pessoal está na possibilidade de que a pessoa adquira instrumentos que lhe permita realizar ao longo da sua vida uma construção permanente do seu projecto, assentando numa reflexão sobre *«elementos do seu passado, do seu presente, das suas potencialidades»*. (L.Dumont (1991), cit in Pires, 1995-a, p.169)

Este processo evidencia-se sobretudo a partir de uma certa fase da vida da narradora e das acções que frequentou mas também no próprio

relato da sua história de vida, que é também um processo privilegiado de formação e de reflexão sobre a sua própria vida.

Conclusão

Neste segundo capítulo da terceira Parte do nosso trabalho, abordamos alguns aspectos da formação que emergiram quer da necessidade da sua abordagem reflexiva no papel que desempenha na sociedade actual, quer na própria interpretação da narrativa, no contributo que deu na construção do processo formativo/transformativo na vida da D. Alda.

Estas duas linhas, de reflexão e de interpretação, entrecruzam-se e complementam-se.

Através da participação no curso sócio-educativo, em que as aprendizagens são processos que se constróiem em interacção com os outros e o meio envolvente, em que é valorizado o papel da experiência formadora e da reflexão crítica, permitindo um percurso individual, emerge a capacidade de autoformação.

O percurso autoformativo de D. Alda estrutura-se e adquire sentido no reaproveitamento das experiências vividas, através da reflexão crítica dessas mesmas experiências.

As experiências relatadas pela D. Alda são experiências formadoras. Experiências negativas ou positivas, através da reflexão crítica sobre elas, foram integradas no seu “eu” e reaproveitadas para a construção de sentido da sua própria vida.

Essas experiências consideradas como “vivências formativas”, considerando estas como todas as experiências vividas no “espaço formativo”, permitiram à narradora «*um caminhar para si*», (Josso, 1998, p.275) em que o seu itinerário de vida, os seus investimentos e as suas visões podem construir-se na base da sua auto-orientação. (idem, p.275) Este encontro consigo mesma articula «*heranças (...) experiências formadoras, (...) pertences, valorizações e (...) desejos nas oportunidades que (...) sabemos agarrar, criar e explorar*». (idem, p.p.275, 276)

O curso sócio-educativo em que participou, constituiu a primeira oportunidade para D. Alda, a qual ela soube aproveitar.

O processo de autoformação emergiu de um processo heteroformativo em que as “vivências formativas” são incentivadoras de um novo processo.

A autoformação, na sua concepção mais ampla, como refere Maria Teresa Meneses (1996, p.111) é o «*acto pelo qual o próprio sujeito (auto) toma consciência e influencia o seu próprio processo de formação*» de acordo com a corrente bio-epistemológica em que se situam Pineau e Finger, como refere a autora.

Os processos formativos vividos pela narradora, facilitaram-lhe o processo de reflexão sobre si mesma e sobre os factos ocorridos ao longo da vida, proporcionando-lhe uma capacidade de agir em função da reflexão realizada.

A propósito, formar um adulto, segundo Goguelin, como é referido na p. 70 desta tese, é contribuir para a evolução da personalidade, de forma global, e a partir das experiências vividas e da aquisição de conhecimentos, ser possível adquirir os instrumentos necessários para uma realização completa da Pessoa e adaptada ao meio em que se insere, «*modificando-lhe o saber-existir*». (1970, p.47)

Podemos constatar que foi efectivamente o que aconteceu no processo de formação da narradora em que esta através das vivências e aprendizagens que realiza, apropria-se de elementos que lhe permitem uma mudança na sua vida, valorizando a sua própria existência.

Os obstáculos que a narradora tem de enfrentar na sua vida, transformam-se em força interior para dar corpo às suas decisões, de acordo com as suas aspirações e desejos e de assumir o poder de conduzir a sua própria vida.

CAPÍTULO III - Acompanhamento na Formação

Introdução

O presente capítulo aborda a função do acompanhamento que se realiza de várias formas no processo formativo, em diversas situações de formação.

Fazemos referência ao papel do acompanhante e do acompanhado, da dupla função que muitas vezes surge no papel de cada um deles - situações de coacompanhamento.

As situações relacionais em que se baseia o acompanhamento remetem-nos para o papel do formador, a responsabilidade deste na sua acção e a relação que se estabelece entre formador e formando numa abordagem sistémica e transaccional.

Por fim abordamos os grupos de referência na vida da narradora e a relevância das relações interpessoais no processo formativo/transformativo.

1. A função do acompanhamento

Reportando-nos à parte da entrevista com a narradora em que ela se refere “ **a minha monitora era uma verdadeira companheira ...trabalhava connosco, ria e brincava**” (h. v., p.7) está implícita a problemática do acompanhamento.

Neste sentido, Louise Bourdages considera o acompanhamento, como o *«apoio à aprendizagem nas situações de formação dos adultos, é ligado ao contexto no qual ela se produz e ao tipo de relação que se estabelece entre acompanhante e o acompanhado neste contexto»*. (1998, p.41)

De acordo com Christine Abels, tomamos o termo acompanhamento num *«sentido de partilhar juntos um tempo particular e comum onde a vivência de cada um se torna singular e não se pode confundir»*. (1998, p.26) O acompanhante é o formador, o acompanhado é o formando e neste processo de formação, o exercício da função do acompanhamento é tomada com a preocupação de *« “transformação (da pessoa) para uma maior autonomia partindo de uma reflexão sobre o seu potencial de experiências” »*. (Pineau, ed, 1998, p.12)

Emerge do discurso da narradora, outro tipo de acompanhamento que não é exercido pela monitora da formação, mas sim o acompanhamento que é feito periodicamente às acções que decorrem. Este acompanhamento é também baseado no princípio da comunicação, neste caso entre várias pessoas e com o objectivo específico de promover uma reflexão conjunta sobre o decorrer da acção. **“...aquelas visitas várias vezes da coordenadora em que falávamos sobre o que gostávamos e não gostávamos no curso, todo aquele ambiente nos faz vontade de aprender mais fora das matérias das aulas.»** (h. v., p.10)

Nesta função de acompanhamento, privilegia-se *«uma abordagem atenta»* (Türkal, 1998, p.79), que só acontece com uma posição de escuta, ou melhor, segundo Guy de Villers referenciado por aquele autor, no *«escutar atento (...) isento de todo o julgamento de valor. É desta escuta que dependerá a possibilidade de entrar realmente na compreensão do mundo do outro»*. (idem, p.p.79,80)

No grupo existia um *«sentimento de pertença»* e refere o mesmo autor que *«quando os membros do grupo acedem a uma tal compreensão mútua, um sentimento forte de pertença a um colectivo(...)»* (idem, p.80) estamos perante uma *«intercompreensão onde o laço é a relação»*.

(Honoré, 1992, p.200) “ ...era como se nos conhecêssemos há muito tempo” (h. v. p.7)

Baseados na interrelação existente, o processo de acompanhamento decorre num apoio mútuo entre participantes, em que cada um tem a dupla função de acompanhante e acompanhado. Estamos perante um processo de co-acompanhamento.

A narradora viveu vários processos de acompanhamento, em que o acompanhante era uma pessoa diferente, mas o processo desenrolava-se sob a mesma linha de pensamento, baseado numa situação de relação privilegiada e respeito mútuo, em que cada um não “atropela” o outro no seu lugar de acompanhante ou acompanhado.

A narradora, na altura do acompanhamento à situação de formação que viveu, era uma das participantes e mais tarde seria a narradora da sua história de vida.

Durante a narrativa da sua história de vida, o acompanhamento realizou-se no desenrolar do processo de pesquisa entre a investigadora que tomou o papel de acompanhante e a narradora - a acompanhada.

Neste processo surgiu outra situação de acompanhamento quando a própria narradora foi acompanhando o trabalho da investigadora, nas suas fases, evoluções e retrocessos, numa perspectiva de incentivo pessoal.

A função do acompanhamento, caracterizada por uma «*complexidade relacional*» (Bourdages, 1998, p.42), decorreu neste caso entre investigadora e narradora e entre narradora e investigadora, em situação de comunicação que ocorreu através de encontros pessoais e muitas vezes telefonicamente.

Neste sistema interrelacional complexo, tentaram conciliar-se os interesses de conhecimento da investigação e os «*interesses existenciais*» (Türkal, 1998, p.77) da narradora.

2. Papel do formador

No processo de formação que decorreu, privilegiou-se a actividade de relação entre a monitora (ou professores) e os seus formandos, onde D. Alda foi formanda. “...nós próprios aprendemos a conhecer-se melhor” (h. v., p.8)

A monitora ou os professores tendo o papel de formador, acompanha o desenrolar do processo formativo privilegiando a boa relação interpessoal no ambiente da acção. O formador promove também que a aquisição de conhecimentos se realize num processo endógeno que parta do interesse dos

formandos e da sua acção não comprometendo os objectivos da acção mas extrapolando esses objectivos.

O grupo onde se desenrolava a formação funcionava como «*caixa de ressonância*» (Türkal, 1998, p.76) onde se amplificavam os problemas, os desejos e as aspirações e era um espaço propício para «*clarificar certos aspectos da problemática da formação de cada um, concorrendo assim para o trabalho de elucidação pessoal*». (idem, p.76)

O processo de formação é singular apesar de se desenvolver num espaço partilhado por vários elementos, na medida em que os trabalhos realizados pelos participantes são «*investidos como um espaço - tempo*» (idem, p.77) no desenvolvimento da sua pessoa, «*permitindo fazer o balanço da sua vida passada a fim de ser melhor (...) nas escolhas quanto à sua vida futura*». (idem, p.77)

Este percurso não directivo, de inspiração rogeriana, assenta na “relação facilitante” e funda-se sobre a escuta, a empatia, a autenticidade, a clarificação e a confrontação. (Pineau, ed, 1998)

Este tipo de formação na vida de D. Alda, levou-a a uma reflexão sobre si e a uma procura de sentido da sua própria vida.

A formadora, num papel de interlocutora, levou a narradora, enquanto formanda ou participante a «*encontrar o fio que liga as diferentes partes da sua vida para lhe dar um sentido e poder dizer: a minha vida está bem*». (Abels, 1998, p.40)

Baseado em Foucault (1976) que «*descobriu as artes da existência*» (Pineau, ed, 1998, p.13) consideramos que «*as práticas reflectidas e voluntárias*» (Foucault cit in Pineau, ed, 1998, p.13) conduzem a um processo de «*transformação deles próprios, à modificação do seu ser singular fazendo da sua vida uma obra*». (idem, p.13)

A importância da atitude do formador é relevante para o processo de formação e tomaria mesmo a liberdade de afirmar que muitas vezes o sucesso ou insucesso de uma formação está na “mão” do formador e no papel que ele desempenha com os formandos.

É indispensável os formandos se sentirem bem no seu grupo e com o seu formador para que a formação decorra num ambiente de bem-estar. Para que isso aconteça é «*essencial que cada membro do grupo sinta junto dos outros uma disposição de acolhimento*». (Türkal, 1998, p.80)

O acolhimento é pois, segundo Honoré, «*uma disposição essencial de atenção no agir em formação*». (1992, p.202)

2.1. A responsabilidade de animação

No agir em formação (Honoré,1992) é fundamental assegurar a criação das condições para que haja um envolvimento de cada pessoa respeitando o envolvimento do outro.

A responsabilidade de criar este ambiente de envolvimento, no início do percurso, é em grande parte do formador que nos casos do primeiro grupo de formação a que pertenceu D. Alda, se chamava mesmo animadora-monitora.

Segundo Honoré, o conceito de animação inscreve-se numa perspectiva de acompanhamento «*Animar, não é pôr em movimento por estratégias calculados e programados para levar ao que é previsto (...). Não é insuflar as ideias, as opiniões para fazer pensar de uma certa maneira (...) Animar um grupo, (...) é deixar abrir-se numa intercompreensão o que há a compreender numa situação, entendido das suas possibilidades e vindo em novas formas*». (1992, p.149)

Segundo o autor, a animação inscrita numa perspectiva de acompanhamento pressupõe o início de um movimento, de uma dinâmica mas desenvolvida a partir de uma abertura do grupo, de acordo com a capacidade de compreensão das situações e das potencialidades dos seus membros.

A animadora-monitora, no caso do primeiro grupo de formação, em que a narradora participa ou professor no caso dos grupos seguintes, deve como no exemplo da metáfora do acompanhamento musical referido num texto de Laurence Türkölçü, na obra de Pineau (ed, 1998, p.83), manter a harmonia pretendida respeitando as especificidades de cada um.

No espaço colectivo onde o grupo desenvolve as actividades e partilha recursos, o animador deve procurar criar um ambiente de atenção mútua que faça cada elemento ser capaz de sair das suas certezas, das suas formas usuais de funcionamento, para ir ao encontro do outro que percorre o mesmo caminho. “**Hoje já entendo as coisas de outra maneira**” (h.v.p.15)

Este campo da intercompreensão torna-se um terreno de interformação, num acompanhamento mútuo, respeitando a singularidade de cada um.

2.2. Relação formador-formando

As condições psicoafectivas existentes entre as pessoas são determinantes para o desenrolar do processo de formação.

É fundamental que o animador, o formador, saiba respeitar a singularidade profunda das pessoas em formação, demonstre confiança nas capacidades das pessoas e mostre « *reconhecer que cada pessoa, na sua especificidade, tem qualquer coisa para exprimir ao mundo*». (Aubrun, Orofiamma, 1990, p.72)

O reconhecimento de que todos têm «*qualquer coisa a dizer*» pressupõe da parte do formador uma atitude de «*escuta particular*» (idem, p.72) a que o formador deve estar atento.

O formador, seja ele um animador-monitor ou um professor deve ser um animador e acompanhante do processo de formação e referenciando Rogers, mostrar sempre a sua autenticidade, ser capaz de se revelar como ele é, «*ser ele mesmo na animação, com os seus entusiasmos, as suas rejeições (...) ser "congruente"*». (Lietard, 1998, p.117)

A aceitação do formador «*tal como ele é*» (idem, p.117) pelo acompanhado, é um dos factores importantes para que os formandos confiem na capacidade do acompanhante, (formador, animador, professor), para «*gerir este percurso*» e terem confiança que ele o fará com autenticidade e respeito pela singularidade de cada um, não querendo «*a todo o preço acompanhá-lo passo a passo e protegê-los em permanência*». (idem, p.117)

As abordagens relacionais mais uma vez interessam ao nosso estudo, na medida em que «*elas privilegiam a actividade de relação entre acompanhante e acompanhado*». (idem, p.115)

Este percurso formativo, «*não directivo de inspiração rogeriana, (...) funda-se sobre a escuta, a empatia, a autenticidade, a clarificação, a imediatidade e a confrontação, componentes de uma "relação facilitante", favorecendo o desenvolvimento (...) pessoal (...) e social do acompanhado*». (idem, p.115)

É nesta “relação facilitante” (Rogers) que se baseia todo o desenrolar da formação, inscrito no percurso formativo/transformativo da narradora e que teve efeitos notórios na sua vida a nível pessoal e social, em várias esferas da vida.

O acompanhamento da narradora enquanto participante não se limitou às “fronteiras” do curso mas ultrapassou os limites da área da formação em que participou. Após o término daquele, ficou uma ligação afectiva muito forte entre todos os intervenientes no curso que se revelou por vários contactos individuais e encontros informais entre as participantes, a monitora e os organizadores do curso. Este elo de ligação, esta solidariedade sentida entre os elementos do grupo, foi uma das razões fortes de estímulo para a narradora, na continuidade do seu percurso de formação. “ **as minhas colegas telefonaram-me a avisar que o curso de 2º ciclo ia começar (...) e eu não hesitei...**” (h.v., p.8). É evidente a relevância do aspecto relacional com base na afectividade, na compreensão mútua, na partilha de problemas e êxitos que emergiu no grupo de formação ao qual D. Alda pertenceu.

Esta forte relação existente, remete-nos para uma abordagem transaccional, conceito de Riverin-Simard (1994) referenciado por Bernard Lietard, em que *«põe em sinergia pessoa /environnement/contexto e tempo»*. (1998, p.115)

Esta abordagem é considerada sistémica e um dos *«meios de acompanhamento de uma arte de viver de pessoas globais, integradas num contexto evolutivo e numa rede de relações sociais, onde elas procuram as transacções pertinentes para melhor desenvolver os seus projectos»*. (idem, p. 115)

Podemos constatar que foi nesta sinergia criada entre a pessoa e o que a rodeia (environnement) no estabelecimento de relações afectivas fortes, num determinado contexto e tempo que a narradora encontra energia e *«procura tomar forma quer ao modelar quer ao ser modelado»* (Josso, in Couceiro, 1992, p.125) pela diversidade de experiências vividas e pela capacidade que adquire no seio do grupo de formação de *«reencontrar as próprias fontes, identificando recursos em si próprio e nas diferentes situações»*. (Pineau, Michèle, in Couceiro, 1992, p.125)

3. O grupo

O primeiro grupo em que a narradora se insere é a família a que Jean Claude Rouchy chama *«grupo de pertença primário»* (cit in Aubrun, Orofiamma, 1990, p.64). Todos os outros grupos, onde se inclui o grupo de

formação, chamemos-lhe de acordo com o mesmo autor « *grupos de pertença secundários ou instituídos* ». (idem, p.64)

O que nos interessa para este estudo é que em qualquer dos grupos referidos, e segundo o mesmo autor, « *o olhar do outro* » (idem, p.64) contribui para a imagem de si e « *a falta ou a ambiguidade do olhar do outro é fonte de carências e de perturbações na constituição da identidade e do laço (vínculo) social (...)* ». (idem, p.64)

Precisamente o que aconteceu com a narradora, a falta do « *olhar do outro* » do pai, de um familiar de referência, não contribuiu para a constituição da sua identidade pessoal, muito menos para o delinear dos possíveis laços sociais. Havia quase um isolamento total, em que a narradora estava impedida de estabelecer qualquer ligação com outrem, impossibilitando também qualquer processo de consciencialização de si e de afirmação da identidade pessoal.

Aconteceu assim nas fases da Infância, na Adolescência, em Jovem Adulta, já inserida noutro grupo familiar, (na família que fundou) mas a continuação da falta ou a forma distorcida do « *olhar do outro* » (idem, p.64) não contribuiu para a construção da sua identidade pessoal.

O primeiro grupo de formação ao qual pertenceu, já na Fase II - Adulta, foi o primeiro grupo de referência da narradora.

Este « *grupo de pertença secundário* » aparece como um lugar de « *investimento pscoafectivo forte por as situações de relações e confrontações no seio do grupo geralmente marcantes* » (Aubrun, Orofiamma, 1990, p.65) para as pessoas.

O grupo onde a narradora inicia um percurso diferente na sua vida, substitui as « *funções carentes dos grupos primários, dando um quadro que contém um espaço de transição das imagens identificatórias de substituição* ». (Rouchy, cit in Aubrun, Orofiamma, 1990, p.65) “... era como se fossemos uma família...” (h. v., p.7)

O referido grupo pelo qual a narradora tem um « *sentimento de pertença* », contribui para a « *interiorização cultural, um lugar de socialização e de constituição de identidade social* ». (Aubrun, Orofiamma, 1990, p.65)

No grupo onde se desenrola o percurso formativo, que contribuiu, através das relações interpessoais que se estabeleceram, para dar resposta

aos «*problemas de isolamento e a falta de contacto na sociedade*» (idem, p.65) permitiu também que se afirmasse a sua identidade pessoal e social.

4. Relações interpessoais

As situações vividas em grupo, cria em D. Alda uma relação forte de afectividade para com os colegas e com a monitora no primeiro curso que frequentou ou com os professores no restante percurso com base no intercâmbio entre os intervenientes e a troca de experiências. **“havia uma grande camaradagem entre os professores e os alunos e isso permite-nos que vivamos mais próximos das pessoas...nós próprios aprendemos a conhecer-se melhor”** (h. v., p.8)

Há um reconhecimento pela narradora do contributo da relação com o outro, no processo de conhecimento de si própria.

Esta ligação entre as pessoas intervenientes no processo de formação e sentida por D. Alda, conduz a um laço social construído com base nas relações interpessoais que se constróiem ao longo do tempo. (Pineau, ed, 1998)

Para a narradora, a relação com os outros começou a ter sentido já na Fase II de Adulta.

Em criança e em adolescente, a relação com os outros limitava-se ao espaço familiar e mais tarde a uma família para onde foi trabalhar como doméstica. Como ela própria refere **“...em casa dos meus pais não havia conversa, só o que fazia falta... e ordens...muitas ordens...era só o que eu ouvia”**(h.v., p.3) **“...lá em casa da minha patroa...não havia nenhuma ligação...era o trabalho e pronto.”** (h.v., p.4)

Na vida familiar que funda através do casamento, também não encontra a possibilidade da relação que deseja. **“ Em casada...o meu marido falava pouco mas era sempre para me humilhar ou dar ordens.”** (h.v., p.4)

A sua vida torna-se forçosamente isolada e triste por falta de contacto com os outros.

No grupo de formação que se torna para D. Alda um grupo de referência, D. Alda encontra uma resposta aos seus problemas de solidão e à necessidade de partilhar com os outros o que sente. **“desde que haja (...) amizade, que haja comunhão (...) há tantas coisas que nós partilhamos entre as pessoas... as nossas experiências de vida, tudo nos enriquece, são coisas que ficam.”** (h. v., p.6)

O curso sócio-educativo e o 2º ciclo que frequentou, constituem-se como lugares de comunicação em que a troca de experiências e o confronto de ideias acontece no processo de diálogo ao longo das sessões ou das aulas.

Este processo de diálogo que se estabelece, conduz a uma interacção com os outros num vaivém de opiniões e reflexões que contribuem para a reelaboração do seu próprio ponto de vista, num processo de co-formação.

(...)
**“ Vamos todas de mãos dadas
Enquanto o tempo é tempo”**
(...)

(Excerto do Poema Nº 3, p.23)

As relações interpessoais que se vão construindo ao longo do tempo a partir da participação no curso sócio-educativo, vão encontrar ainda maior eco na vida da D. Alda quando ela assume um compromisso social de ser fundadora de uma cooperativa de habitação na localidade onde vive.

As reuniões em que participa, as deslocações que tem que fazer, proporciona-lhe uma abrangência de relações interpessoais numa perspetiva social mais globalizante.

Conclusão

Podemos constatar que o acompanhamento é um processo fundamental do processo formativo em várias situações de formação.

Devida ao acompanhamento, a narradora sentiu-se apoiada, mais segura, mais liberta para se expressar e com mais força para prosseguir o seu percurso, mesmo quando condições exteriores adversas a condicionavam e a tentavam dissuadir de continuar.

“se não fossem elas tenho a impressão que havia dias que eu não conseguia...passava noites inteiras sem pregar olho...” (h.v., p.9)

Em qualquer situação de acompanhamento, segundo Serge Lapointe
« (...) a componente relacional (...) é um elemento essencial senão constitutivo do acto mesmo de acompanhamento». (1998, p.243)

Verificamos que o acompanhamento pelos outros que se realiza no processo de formação, no primeiro curso que frequenta, é um processo que se prolonga para fora do curso e para além deste.

Segundo Hugues Dionne, o *«acompanhamento pode-se fazer tanto no interior da dinâmica grupal, tanto no exterior; tanto com certos membros do grupo, tanto com os membros exteriores ao grupo (...). O acompanhamento é plural e diversificado»*. (1998, p.252)

Partilhando da mesma ideia da autora Jeanne - Marie Rugira, de que *«as experiências significativas de uma pessoa são sempre no centro da sua relação com os outros»*, (1998, p.255) consideramos que as “vivências formativas” ocorridas no grupo ganham sentido num espaço de partilha e de comunicação.

O papel do acompanhamento no decorrer do percurso formativo da narradora é relevante para a afirmação de si própria e para a construção do seu processo formativo/transformativo.

CAPÍTULO IV - Um Processo de Transformação

Introdução

Neste capítulo, procuraremos compreender como o desenrolar de um processo formativo numa história de vida conduziu à afirmação de si própria e a um processo de transformação em várias esferas da vida.

Neste sentido, iremos aprofundar alguns aspectos relacionados com o processo de afirmação de si própria, de conhecimento de si, da valorização da sua imagem e do sentido estético da vida.

Abordaremos ainda o processo de mudança ocorrido na vida da narradora que se evidencia através de uma mudança de atitudes e uma abertura a novas perspectivas que modificaram a sua maneira de estar na vida em relação a si própria, em relação aos outros e à comunidade.

1. Afirmação de si própria

Neste estudo ressalta com uma certa espontaneidade a alteração de atitude da narradora face à sua própria vida quando ela refere que « **não posso parar (...) não posso voltar atrás e tenho que prosseguir**» (h.v., p.15) através das situações de formação por que passou. Algumas situações de formação «*oferecem a possibilidade de experiências inabituais, vivências sob um plano emocional muito forte*» (Aubrun, Orofiamma, 1990, p.p.23,24) o que podemos constatar que se verificou com a narradora nas situações por que passou “**(...) são bocados da vida que a gente não esquece nunca mais...toca mesmo cá dentro de nós**”. (h.v., p.13)

A formação organizada por onde passou e que lhe abriu mais tarde outros horizontes foi um meio de «*transformar a imagem de si, valorizá-la, adquirir uma maior confiança em si (...) e tomar consciência das suas próprias potencialidades*». (idem, p.23) Foi um meio de descobrir o seu potencial pessoal “**(...) coisas que a gente nem liga nem vê... depois tudo tem sentido olhamos as coisas com outros olhos...**” (h.v., p.10) e de afirmação de si como pessoa.

A descoberta do seu potencial pessoal “**não tinha instrumentos que me ajudassem a fazer as coisas para as quais eu tinha espírito...**” (h. v., p.9) e de afirmação de si própria, “**deu-me esta força interior para lutar**” (h. v., p.9) levaram ao desenvolvimento da capacidade de adaptação e de mudança. Consideramos o conceito de adaptabilidade como «*uma atitude global da personalidade, caracterizada pela não rigidez, uma fluidez de comportamento que conduz a “ser capaz de gerar a incerteza, improvisar”, uma força interior tranquila que permite “projectar-se no futuro e de gerir o tempo sem angústia*”». (Aubrun, Orofiamma, 1990, p.p. 24,25) “**(...) continuarei sempre a estudar... a formar-me...**” (h. v., p.19)

A capacidade de se adaptar à diferença, de abertura de espírito e de ser capaz de mudar o seu ponto de vista (idem, 1990) é notória cada vez mais ao longo da vida, quando a narradora a partir de uma certa altura da sua vida, assume outras atitudes face à sua própria vida. “**(...) as coisas começam a ganhar outro sentido e senti que valia a pena lutar...**” (h.v., p.9)

Subjacente à capacidade de adaptação à diferença, está a capacidade criativa que se caracteriza essencialmente pela «*capacidade de improvisação e o recurso à intuição*». (idem, 1990, p.p.25,26)

Segundo René Barbier, citado por Aubrun e Orofiamma «*a improvisação é essencial em educação*». (1990, p.26)

Muitas vezes era solicitada à narradora uma intervenção verbal ou de dramatização de situações que surgiam no decorrer da discussão de um tema, desafiando a capacidade de improvisação dos formandos. **“quando tinha que apresentar alguma coisa aos outros... pensava como havia de fazer p’ra me sair bem”** (h. v., p.13)

Este procedimento pressupõe o acto criativo que de acordo com Aubrun e Orofiamma, produz-se por *«disposição e reorganização dos elementos existentes»* (1990, p.27) em que a narradora “actuava” conforme a sua própria capacidade de reorganização interior.

2. Conhecimento de si

Para uma afirmação de si própria, teremos que ter em conta a necessidade de ter confiança em si, **“ (...) eu pensava que não era capaz”** (h. v., p.13), do conhecimento das suas possibilidades e limites, isto é das *«capacidades relativas à imagem de si»*. (Aubrun, Orofiamma, 1990, p.46)

Estas capacidades conduzem a um tipo de saber relativo ao conhecimento de si e dependem da implicação que a pessoa tem na acção que está a decorrer.

Para que haja uma real implicação na actividade, é necessário que a pessoa tenha prazer no que faz e isso é uma condição de interesse e de envolvimento na acção. (Aubrun, Orofiamma, 1990) **“ eu sentia-me mesmo bem quando lá andava e só não fazia o que não pudesse ou não soubesse”** (h. v., p.13)

Para um conhecimento de si, somos levados a abordar o conceito de representação de si.

Segundo Beaujard (1988), referido e citado pelas mesmas autoras, não é tanto a representação da imagem de si que predispõe para a acção mas sim o investimento que o reconhecimento de soi, suscita em si. *« A representação de si organiza-se ainda num movimento, num processo que é também estreitamente ligado às representações sociais, colectivas e organizadas.»* (1990, p.47)

Para que se compreenda a mudança significativa que ocorreu na vida da narradora, no interior de si mesma é de referir a importância da *«tonalidade afectiva»* (Aubrun, Orofiamma, 1990, p.48) na influência na construção da imagem que se forma de si própria, **“ (...) antes já nem gostava de nada...”** (h. v., p.13) mas referindo-se à forma como se sentia no curso sócio-educativo afirma: **“Aí sim senti-me gente”**. (h. v., p.6)

A tonalidade afectiva tem a ver com o *«soi fenomenal que está ligado ao conhecimento de si e que depende estreitamente do que o sujeito tem de*

mais profundo em si e que anima todos os seus actos». (Combs e Snygg, 1959, cit in Aubrun, Orofiamma, 1990, p.48)

O conceito de *soi* é também o sentimento de si com uma ligação estreita ao conceito de avaliação de si mesmo, isto é *«pode-se ter uma boa ou má estima de si»*. (idem, p.48) Da avaliação que a pessoa faz de si própria, está o nível de auto-estima que tem por si mesma e condiciona todos os desempenhos da sua vida.

3. Valorização do sentido estético da vida

A narradora foi alvo desde a sua infância de autoridade e controle, o que pode ser entendido como uma *«restrição da liberdade de sentir ou de pensar, o que pode conduzir a uma atitude de medo da iniciativa pessoal ou de desconfiança de si mesmo e de ausência de auto-estima»*. (Leal, 1997, p.326)

Através do presente estudo podemos verificar que durante a infância, a adolescência e ao longo da vida em adulta na situação de casada com responsabilidades familiares, este impedimento da *«liberdade de sentir ou de pensar»* (idem, p.326) foi uma constante na vida da narradora que não permitiu a tomada de iniciativas e conduziu a um sentimento de tristeza e de desvalorização de si.

Para contribuir para o processo de baixa auto-estima, esteve a manipulação de que a narradora foi alvo nas primeiras quatro fases da sua vida (segundo a nossa categorização). Segundo Patrice Ranjard, e de acordo com a análise psicanalítica, manipular é *«uma certa maneira de fazer fazer qualquer coisa a qualquer um mas sem recurso à força (...)»* (cit in Aubrun, Orofiamma, 1990, p.126) em que o conflito é evidente mas tudo acontece de uma forma dissimulada. A manipulação apoia-se nos mecanismos psicológicos inconscientes em que a pessoa faz o que o outro pretende sem resistência.

Na mesma linha de análise, citados por Aubrun e Orofiamma, J. L. Beauvois e R.V. Joule falam-nos do conceito de submissão em que referem que *«podemos influenciar outro sem ter de exercer sobre ele pressões, nem mesmo sem ter de o convencer»*.(1990, p.127)

A pessoa parece comportar-se em liberdade mas no fundo está condicionada e não age da mesma forma como se fosse espontaneamente.

Os autores põem um acento no conjunto dos trabalhos relacionados sobre este conceito e chamam-lhes «*a submissão livremente consentida*». (Aubrun, Orofiamma, 1990, p.127)

É nesta «*submissão livremente consentida*» por medo do conflito com o outro, das consequências que poderia vir a ter, que a narradora, no conflito interior que ocorre dentro de si mesma, desencadeia um processo de doença “...tive um tratamento em casa psiquiátrico... abalou comigo como pessoa (...). Tive menopausa precoce aos 34 anos devido ao desequilíbrio psíquico, deixei de dormir (...) por não poder fazer uma vida adequada à minha maneira de ser... que não era mais que uma vida normalíssima...trabalhar para que os filhos pudessem estudar, sair, fazer as compras, poder falar com as pessoas que até isso fazia complicação e era causa de grandes discussões”. (h. v., p.6)

O baixo nível de auto-estima e a «*deficiente organização (...) da identidade, do “eu” (ou do “ego”)*» (Leal, 1997, p.326) perturba o desenvolvimento pessoal em várias dimensões (cognitivo, emocional e social).

As pessoas independentemente da idade precisam de encontrar um «*interlocutor válido*» um meio de se distanciar da sua realidade, reflectir e criticar para ser capaz de «*descobrir-se na sua liberdade de ser “eu”, dono da fluidez de emoções e intenções*» (idem, p.326), o que não aconteceu com a narradora até ao início da Fase II de Adulta “...eu sentia-me acorrentada”. (h. v., p.5)

Na sociedade de hoje, predominantemente consumista, há que contribuir para ganhar os meios para se olhar a pessoa como «*sujeito responsável pela concretização de valores, do bem, do belo e do justo*» (idem, p.326), seja ele em idade escolar como refere a autora, seja noutra idade qualquer, ao longo da vida em todas as situações. “ (...) agora sim, aprendi a olhar para as coisas com outro olhar, com optimismo... muitas vezes já me consigo sentir feliz.” (h. v., p.15)

Sobre as situações vividas nas formações organizadas, entende-se que aquelas contribuíram para despoletar esta felicidade de que nos fala a narradora e consideramos que foram um contributo reconhecido para a «*construção do sentido da justiça, da partilha e de cooperação...*» (idem, p.327) “ ...desde que haja um grande elo entre as pessoas, que haja amizade, que haja comunhão, que haja partilha de conhecimentos...há tantas coisas que nós podemos partilhar entre as pessoas...”. (h. v., p.6)

Na vida da narradora enquanto jovem e jovem adulta, não se criaram *«espaços de conversação e de intercâmbio, espaços de liberdade tão indispensáveis na busca da realização individual (...)»*. (idem, p.333)

“... eu em casa dos meus pais ou mais tarde na minha, nunca dizia nada, não valia a pena, ninguém me ouvia...”. (h. v., p.13)

Segundo a presente narrativa, ela ouviu falar de liberdade, solidariedade, tolerância, **“...falavam na televisão...quando eu dava um saltinho à casa da vizinha ouvia... aqui na rua ...de ajudar os que precisam, de sermos livres ...mas isso não era comigo...”** (h. v., p.15), não há muitos anos, mas essas palavras não tinham significado para ela.

Aquelas palavras são vazias de sentido e dificilmente se conquistarão esses valores se as situações não foram vividas. Como refere Celia Rosich Pla, *«Se é evidente que não podemos ensinar a nadar com lições magistrais, também é certo que não podemos aprender a ser justos se não praticarmos e vivermos actos de justiça e situações em que há que denunciar a injustiça. (...) A liberdade, a solidariedade, a tolerância, são palavras vazias se o educando não vive em sua própria pele e de maneira continuada situações nas quais possa experimentar a conquista destes valores (...)»*. (1997, p.337)

A conquista desses valores ocorreu mais tarde em adulta quando lhe foi possível viver situações onde foi ganhando o seu espaço de liberdade num espírito de partilha e entre-ajuda. **“... nós apoiávamo-nos umas às outras”** (h. v., p.13)

Através das actividades propostas, na promoção da comunicação e de diversas formas de interacção, contribuíram para a *«consciencialização do espírito de tolerância e estimulam atitudes de cooperação e entre-ajuda»*. (Caseiro, Ferreira, 1997, p.711)

O percurso formativo da narradora onde foi estimulada a participação, onde foram escolhidas e realizadas actividades que eram resposta aos seus interesses e gostos, constituiu uma conjugação harmoniosa das diferentes aprendizagens, criando uma atmosfera envolvente onde deu gosto viver, atmosfera que extravasou para fora da formação organizada, para todos os sectores da vida.

Podemos constatar o contributo para a *«construção da pessoa integral (...) que importa promover em todas as suas dimensões, aspectos e potencialidades»*. (idem, p.711) **“reconhecer dentro de mim que tenho capacidade para intervir nas coisas... e deu-me alegria de viver”** (h. v., p.15)

É de relevar a importância da vivência pela narradora de um conjunto de processos que levou ao desenvolvimento da capacidade de criar condições para se tornar capaz de procurar resposta para as suas necessidades e aspirações.

Para esta reflexão é interessante ainda fazer uma abordagem aos conceitos do ter e do ser com que nos deparamos todos os dias na vida quotidiana. *«Na escala de valores o ser e o ter não se equivalem, antes pelo contrário, correspondem aos níveis superior e inferior, ao cume e ao vale, ao topo e à base.»* (Dias, 1997, p.529)

As pessoas precisam de dispôr de condições básicas de vida, de saúde e de bem-estar, o “ter” é um reconhecido valor quando não se exagera ou se inverte a hierarquia do “ser” e do “ter”. O “ter” é de natureza quantitativa e se o dividirmos, cada pessoa fica apenas com uma parte. O “ser” é de natureza qualitativa e como tal pode ser participado por todos. O “ter” gera conflitos, ansiedades e guerras. O “ser” estabelece um clima de encontro e convívio, entendimento, paz e alegria. (idem, p.529) **“Dizia-me a professora dos meus filhos para me dar coragem...não interessa ser uma mulher rica o importante é que seja uma rica mulher...agora percebo o que ela queria dizer.”** (h. v., p.8)

Verifica-se uma notória modificação no percurso da narradora onde ela se torna capaz de valorizar o ser e o vivenciar, com algum “ter” indispensável à sua vida, lutando por outro “ter” mas dando prioridade ao “ser”.

É neste sentido que a narradora nos refere **“ agora sim, sinto-me viver ...os meus problemas...vou conseguindo tratar deles vou sempre tentando arranjar uma casinha melhor agora com a cooperativa ...é difícil, mas se não conseguir... ajudo os outros e sinto-me feliz assim.”** (h. v., p.11)

Como afirma Jean-Louis Le Grand, citado por Aubrun e Orofiamma, *«Os valores individuais não são nunca verdadeiramente individuais. Eles reflectem e são o reflexo de um grupo social, de uma determinada sociedade (...).»* (1990, p.32)

A construção dos valores individuais da narradora vão-se elaborando no grupo em que está integrada, contribuindo para a valorização do sentido estético da sua vida.

4. Mudança de atitudes

Verifica-se neste estudo, uma evidente mudança de atitude da narradora, considerando que a atitude põe em jogo diferentes dimensões: afectiva, emocional, cognitiva que integradas na estrutura pessoal, produzem

os comportamentos e condicionam a maneira de estar no mundo. (Aubrun, Orofiamma, 1990)

Esta maneira de estar no mundo, neste trabalho será a forma de estar na vida de acordo com o seu percurso pessoal e o desenvolvimento que daí despoletou numa implicação e trocas múltiplas com o social.

Abordando o conceito de atitude interessa-nos abordar as três categorias que as autoras Aubrun e Orofiamma (1990) referem: as atitudes relacionais e de comunicação; as capacidades relativas à imagem de si e as capacidades de adaptação e de mudança.

Uma breve abordagem destas três categorias poderão ajudar à compreensão deste estudo.

A primeira categoria é relativa ao « *conjunto das atitudes individuais que se manifestam em interrelação com os outros*» (Aubrun, Orofiamma, 1990, p.23) e das múltiplas atitudes é de referir a capacidade de ouvir, de se expressar de forma escrita e oral, a capacidade de reconhecer o seu próprio estilo de expressão, de construção do seu próprio ponto de vista e de reformulação, falar em grupo; capacidade de argumentação; capacidade de trabalho em grupo e aceitação de certas críticas, saber pôr-se em causa; capacidade de animação, de negociação: capacidade de organização e de fixação de objectivos. (Aubrun, Orofiamma, 1990)

No campo destas atitudes individuais que se manifestam em interrelação com os outros, a narradora teve apenas a possibilidade de desenvolver as capacidades referidas nas formações em que participou, na medida em que a sua vida foi caracterizada pela falta de possibilidade de se expressar ou até de organizar a sua própria opinião. “ (...) **não me podia desenvolver porque a família, a sociedade, as pessoas à minha volta, a cultura não me deixavam.**” (h.v., p.9) A cultura a que a narradora se refere são os hábitos culturais, a forma das pessoas encararem o papel da mulher na sociedade de acordo com o modelo tradicional.

No tempo em que mesmo de forma furtiva, “**mesmo às escondidas do meu marido**” (h. v., p.7) ia ao curso sócio-educativo, através da interrelação entre os intervenientes na formação, foi-lhe dada a possibilidade de reconhecer a importância de si própria como pessoa e de ser capaz de fazer algo por si mesma. “**O facto de ir para o curso, de aprender coisas, de contactar com outras pessoas ...deu-me esta força interior para lutar.**” (h. v., p.9)

No resultado da interrelação com os outros, surge a segunda categoria de atitudes que se refere à imagem de si em que *«a formação aparece como um meio privilegiado para transformar a imagem de si, valorizá-la, adquirir uma maior confiança em si e permite a cada um de tomar consciência das suas próprias potencialidades»*. (Aubrun, Orofiamma, 1990, p.23)

Referindo-se à forma como se sentia no grupo, afirma: **“comecei a gostar de mim”**. (h.v., p.8)

Podemos constatar através da narrativa que a narradora depois de algum tempo de formação no curso sócio-educativo, modifica o seu pensar sobre si mesma, valoriza a sua imagem e reconhece as suas capacidades. **“Foi este passo de eu ir para os cursos (...) especialmente o primeiro, aí é que foi o choque maior.”** (h.v., p.15)

A passagem por o primeiro curso, deu a D. Alda os “instrumentos” de que ela necessitava para que, numa atitude flexível e de tolerância, fosse capaz de se adaptar à situação familiar em que vivia, numa tentativa de fazer compreender ao marido, a importância das suas decisões, nunca perdendo o objectivo pessoal de construção do seu projecto de vida.

“ (...) isso só foi possível depois de eu ter percebido a importância que tinha adquirirmos outros conhecimentos, sabermos falar, dizer a nossa opinião... convenceremos os teimosos que não nos compreendem e vivermos em partilha com os outros, vivermos... que é coisa que eu faço verdadeiramente só depois dos 50 anos.” (h. v., p.12)

É notória, através da sua declaração, a relevância das experiências vividas na Fase II de Adulta, para o reconhecimento da importância do “saber” e da implicação deste “saber” na valorização da imagem de si própria e no gosto pela vida. O “saber” a que nos referimos não é simples informação, é a informação “digerida” e reflectida que passa a conhecimento e implica transformação no interior e mudança de atitudes na vida da pessoa. (conceito desenvolvido nas p.p.46,47 da tese)

Por final, as capacidades de adaptação e mudança referem-se à capacidade de adaptação à diferença, de ser capaz de mudar o seu ponto de vista e de ter abertura de espírito perante outras opiniões e outros comportamentos.

A adaptabilidade é uma atitude global da personalidade, caracterizada pela flexibilidade, sujeita à incerteza e ao imprevisto através de uma serena força interior que permite à Pessoa “projectar-se no futuro”. (Aubrun, Orofiamma, 1990), (p.188-tese)

As situações de formação vividas pela narradora diferentes do tradicional, de carácter inovador, contribuíram para que a narradora se

tornasse capaz de se adaptar às situações muitas vezes difíceis que lhe surgiram e que soube gerir, não perdendo de vista o seu próprio projecto de vida.

5. Uma nova identidade

A capacidade de aquisição de novas atitudes constitui os pré-requisitos indispensáveis para desempenhar qualquer função ao longo da vida. (Aubrun, Orofiamma, 1990)

As novas atitudes surgem de acordo com a «*formação das representações individuais*» (idem, p.50) das pessoas e com a «*interiorização de novas normas e comportamentos sociais*» (idem, p.50) em que a formação tem um papel relevante.

Como refere Minvielle (1984), citado por Aubrun e Orofiamma, «*Formar (...) é sobretudo produzir a identidade social e profissional junto (das pessoas) pelos processos formativos*». (1990, p.50)

Tomando esta afirmação de forma geral «*as formações portanto (...) aparecem como um lugar privilegiado de produção de imagens identificativas e de procura de identidade*». (Aubrun, Orofiamma, 1990, p.50)

A interiorização de representações e a capacidade de novas acções podem ser analisadas sob dois ângulos: por um lado a socialização como um condicionamento social externo e por outro como um processo de identificação, isto é, uma operação determinante na estruturação da personalidade. (Aubrun, Orofiamma, 1990)

Segundo Laplanche e Pontalis (1967), citados pelas mesmas autoras, consideramos o conceito de personalidade de acordo com a definição da psicanálise, como «*um processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo de outro e se transforma, totalmente ou parcial, sobre o modelo de si próprio*». (1990, p.51 - in rodapé)

As formações por que D. Alda passou que marcaram significativamente o seu percurso formativo, “**Foi um mundo novo que se abriu para mim...**” (h.v., p.8), apoiaram-se num processo de identificação já que tiveram como base as características pessoais e as actividades

realizadas que contribuíram para a « *emergência de uma identidade pessoal e para a consciência de si*». (Aubrun, Orofiamma, 1990, p.51)

A identidade pessoal emerge num processo de identificação social a partir do qual se desenvolve a socialização.

Segundo Renaud Sainsaulieu, citado por Aubrun e Orofiamma, «*o conceito de identidade é muito precioso para designar esta parte do sistema do sujeito que reage em permanência com a estrutura do sistema social*». (1990, p.51)

Assim e segundo o autor, a força da identidade pessoal leva à possibilidade da pessoa se fazer reconhecer como detentor de um desejo próprio e essa força encontra-se nos recursos sociais.

«E são as perspectivas sociais(...) que abrem ao sujeito o meio de ser racional através da sua experiência. O conceito de identidade designa (...) a permanência dos meios sociais de reconhecimento e a capacidade para (a pessoa) de conferir um sentido durável à sua experiência. Desejo de ser, (a pessoa) não encontra esta plenitude senão nos meios sociais de codificar a sua experiência.» (idem, p. 52)

Através do desenrolar do seu percurso formativo, no seio de um grupo de formação com o qual cria um «*sentimento de pertença*» (Aubrun, Orofiamma, 1990, p.54), onde se partilham experiências e se desenvolvem capacidades relacionais, D. Alda afirma a sua identidade pessoal. “**Se não tivesse ido para lá a minha vida não tinha mudado tenho a certeza...**” (h.v., p.8)

6. Novas Perspectivas

A decisão de tomar novo rumo na sua própria vida dependeu de um processo complexo, de transformação na narradora.

Algumas experiências que viveu em criança poderão ser consideradas deformadoras ou formadoras. Se as experiências eram fruto de uma exigência de outros devido ao modelo tradicional em que a narradora vivia, podem estar na «*origem de numerosos conformismos*» (Dominicé, 1989, p.58) e em vez de um fermento ser um obstáculo para a formação. (idem, 1989)

Por outro lado poderá ser formadora, até mesmo que tenha sido uma experiência negativa na medida em que a experiência reflectida,

reinterpretada, integrada no seu “eu”, pode transformar-se e levar a outras visões do mundo.

Segundo Finger (1989), as perspectivas transformam-se em função da reinterpretação do vivido e das experiências de vida.

Em grande parte da vida da narradora, segundo o que refere a sua narrativa **“eu ia vivendo...muitas vezes nem queria pensar...para quê? Não servia de nada.”** (h.v., p.15) e D. Alda vivia, aceitando passivamente o seu quotidiano.

Depois dos filhos criados, o sofrimento e o isolamento em que vivia, ainda foi maior e a possibilidade de ir ao curso **“era uma forma de me distrair um bocadinho (...) foi o que pensei na altura”**. (h.v., p.7)

Segundo Pineau (1991) é através da experiência formativa por contacto directo mas reflectido com a realidade social que cada pessoa dá sentido à sua experiência e a torna produtora de novos saberes.

A narradora encontra no primeiro curso em que participa um espaço onde fala sobre as suas experiências vividas, pensa sobre elas e inicia-se um processo de reflexão consciente quando em casa sozinha, pensa no que foi a sua vida.

Começa a emergir um processo de transformação de perspectivas em função da reinterpretação que faz das suas experiências vividas.

Do constrangimento em que vivia e do desejo de mudar, surge a motivação (Couceiro, 1992) para continuar no curso mesmo sem conhecimento do marido e sujeita a ter que enfrentar grandes conflitos familiares.

Podemos afirmar que nesta tomada de decisão, está iniciada uma nova etapa de vida, em que a narradora através de uma atitude reflexiva e crítica sobre as experiências vividas, suscita a elaboração de novas perspectivas, num processo de transformação de perspectivas. (ver quadro teórico da tese, p.p.76,77)

Este processo conduz a narradora à capacidade de atribuir sentido à sua própria vida e de assumir *«o poder de dirigir a sua formação e produzir a sua forma, em situações sempre interactivas»*. (Courtois, cit in Couceiro, 1992, p.126)

Perante a reintegração das experiências vividas no seu “eu” através da reflexão crítica, num processo de reelaboração de perspectivas, podemos afirmar, baseando-nos em Schwartz (1994) que a *«transformação do vivido em experiência e da experiência em saberes passa por uma maturação interior que acresce as capacidades da pessoa»*. (Gonçalves, 1997, p.248)

É notória a maturação interior ocorrida na narradora, quando esta, a partir do que viveu e da formação em que participa, reorganiza ela própria

um processo de reflexão sobre si e decide partir para a acção com tomadas de decisão importantes para a sua vida.

A decisão de continuar a progressão dos estudos é afinal para si uma libertação **“Isso foi assim como que adquirir a minha liberdade... poder sair de casa à noite (...) adquirir a minha independência como mulher,... uma independência de liberdade”** (h. v., p.10) que emerge de um processo que se iniciou e em que *«se evidencia a consciência de si, num processo de autonomização e de afirmação de si própria»*. (Couceiro, 1992, p.116)

7. Igualdade de Oportunidades

No sentido do mesmo processo de conscientização e afirmação de si, surge-nos abordar alguns aspectos relacionados com os vários obstáculos que ainda hoje surgem no processo de afirmação como pessoa singular, pelo facto de ser mulher.

A sociedade depende em muitos aspectos da contribuição da mulher mas o reconhecimento de que a mulher tem direito à igualdade de oportunidades é um direito que existe mas que na prática não tem muitas vezes concretização.

“ quando lá no curso falámos sobre os Direitos Humanos e a igualdade entre mulheres e homens... é bom ver isso já no papel, é meio caminho andado, o pior é o resto... (esboço de sorriso) Pelo menos por agora é só escrita, estamos muito longe de termos os mesmos direitos...ter temos, mas não nos serve de nada que não os podemos usar (...) Nós aqui... ainda é muito à antiga...» (suspirou) (h. v., p.7)

Há já uma declarada consciência do problema de igualdade de oportunidades e na forma como se expressa acerca do assunto também revela uma certa tristeza por ser aquela a realidade que ela e outras mulheres enfrentam.

Apesar dos muitos esforços realizados no sentido de dar à mulher o exercício dos seus direitos e a sua valorização pessoal, nas várias esferas da vida, apesar dos inúmeros programas e orientações que surgiram após eventos importantes como Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (Viena 1993), Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994) e outros mais recentes, pode-se constatar através do contacto com a população feminina nomeadamente na zona da província, os abusos à condição da mulher em diversos aspectos.

D. Alda é um exemplo vivo da falta de cumprimento da orientação que refere que a *« participação plena das mulheres, em condições de*

igualdade, na vida (...) bem como a eliminação de todas as formas de discriminação com base no sexo, constituem objectivos prioritários da comunidade internacional». (Agenda Global Nº 1, 1995, p.11)

«A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos reconhece a importância do gozo pelas mulheres do mais elevado padrão de saúde física e mental ao longo de toda a sua vida » (Agenda Global Nº1, 1995, p.13) mas o que acontece realmente na região onde se insere o presente estudo é que a violência física acompanhada muitas vezes de violência psíquica também, está presente no quotidiano das mulheres sejam elas menos ou mais esclarecidas. O sofrimento especialmente no seio da família mais próxima e do meio social que a rodeia, faz parte da vida destas mulheres, o que não lhes permite usufruir dos seus direitos.

O percurso da vida da narradora foi, durante muito tempo, isento de qualquer informação sobre o seu direito de ser respeitada e valorizada como pessoa e como mulher.

No decurso da sua vida o acesso à educação/formação foi diminuta e sendo esta considerada *«um dos meios mais importantes de atribuir poderes à mulher através do desenvolvimento de conhecimentos, de aptidões e de auto-confiança»* (Agenda Global Nº1, 1995, p.20), a narradora não teve possibilidades de ter qualquer participação nesta área durante a maior parte da sua vida.

De acordo com uma orientação que emergiu da Conferência Mundial dos Direitos Humanos e que refere a adopção de *«novos procedimentos que reforcem a implementação do compromisso relativo à igualdade para as mulheres e os direitos humanos das mulheres»* (Agenda Global, Nº1, 1995, p.13), as actividades organizadas em que as mulheres participam muito mais, dá uma oportunidade às mulheres de dialogarem e se aperceberem, quando isso ainda não aconteceu, de que têm um papel importante na sociedade.

Após a participação no primeiro curso que marcou um percurso de vida diferente, houve uma evolução clara na vida da narradora, quando se verifica que D. Alda, até aos 50 anos, estava em casa a desempenhar as tarefas domésticas tradicionais, sendo mesmo assim alvo de críticas e atitudes menos correctas por parte do marido. **“ Nada do que eu fazia, estava bem, implicava sempre.”** (h. v., p.6)

A narradora na sua narrativa refere muitas vezes a palavra “luta”, pois no seu interior há um sentimento de verdadeiro combate contra os obstáculos que se interpõem entre ela e o exercício daquilo a que tem direito. **“Lutei muito... adquirir a minha independência como mulher....uma independência de liberdade.”** (h.v., p.10)

A mudança de atitudes da narradora na família mais próxima, nomeadamente com o marido, face ao reconhecimento da importância do seu percurso formativo, gerou muitos conflitos **“ foi uma luta permanente para ele perceber”** (h.v., p.16) mas conduziu mais tarde a uma evidente alteração de comportamento do marido da narradora, no assumir da sua responsabilidade de participação em tarefas domésticas. Enquanto decorria a primeira entrevista e que se prolongou para depois de almoço, a narradora esboçando um sorriso emocionado, deixou transparecer delicadamente a satisfação que sentia por aquela “pequena conquista”. **“Neste momento está a lavar a loiça, (...) já é uma pequena conquista (...) o que é uma modificação enorme...nunca pensei que isto pudesse acontecer...”**(com os olhos enevoados de lágrimas) (h. v., p.16)

Numa abordagem integrada da igualdade e mais recentemente, surge o conceito de igualdade de género que prevê *«uma igual visibilidade, empoderamento e participação de ambos os sexos em todas as esferas de vida pública e privada»*. (Agenda Global Nº3, 1999, p.13)

O conceito de igualdade de género é pois *« o oposto da desigualdade de género e não da diferença de género, ou seja, a desigualdade de género não está relacionada com as diferenças associadas ao sexo biológico, mas com as diferenças decorrentes da forma como a sociedade vê e trata cada um dos sexos (...)»*. (idem, p.13)

É da influência da sociedade, em que muitas vezes se associa a desigualdade de género à diferença de género, em que efectivamente as mulheres são discriminadas pelo sexo e pelo modelo cultural ainda muito enraizado nestas populações, que D. Alda teve mais dificuldade em proteger e promover os seus direitos humanos.

A alteração do comportamento do marido que era dos maiores obstáculos à sua afirmação como pessoa, é um facto significativo da sua vida, de conquista do exercício dos seus direitos, e consequência de um percurso formativo/transformativo de si própria.

O que verificamos a partir deste percurso que se vai prolongar ao longo da vida, é que foram atingidos os objectivos da concretização da igualdade de género e do exercício da cidadania em termos individuais, e a nível mais global, especificamente das mulheres, vítimas ainda neste século

de grande discriminação apesar de todo o reconhecimento universal dos seus direitos.

8. Exercício da cidadania

De acordo com as recomendações da Unesco, na V Conferência Internacional de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997), é prioritário a promoção da cidadania activa e o aproveitamento das actividades de educação de adultos, a fim de aumentar a capacidade dos cidadãos para tomarem iniciativas inovadoras. (Brochura sobre Conf. Hamb., 1999)

É ainda inscrito na ideia preconizada na referida conferência, de que só será possível a Humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro, se houver uma participação consciente e efectiva de mulheres e homens, em todas as esferas da vida (idem, 1999), que nos situamos, quando tentamos contribuir com a nossa acção investigativa para *«uma sociedade de participação»* baseada num *«desenvolvimento centrado no ser humano»*. (idem, p.15)

Podemos constatar um evidente contributo para o exercício da cidadania, quando é notório o reconhecimento pela narradora, da responsabilidade que lhe é conferida como cidadã, do exercício pleno da cidadania e dos múltiplos papéis a desempenhar na sociedade apesar de todos os conflitos que tem de gerir para o exercício desse mesmo direito. **“Não tenho só missão como esposa, tenho missão como mãe, como amiga, como filha, como colega de escola, como aluna, como cidadã...”** (h.v., p.15)

Até aos 50 anos, a narradora não tem qualquer intervenção significativa a nível social. A partir da participação do curso sócio-educativo, ela inicia a sua actividade social na organização de colóquios e na exposição final do curso. **“... nós é que fizemos tudo, pedimos a sala, fizemos os convites, montámos a exposição e estávamos lá todos os dias a receber os visitantes.”** (h.v., p.7)

À medida que as experiências acontecem na vida da narradora, vai emergindo uma consciência social, em que D. Alda sente a necessidade de ser útil à sociedade em que vive.

Esta necessidade expressa-se também no incentivo que dá aos colegas no curso do 3º ciclo por unidades capitalizáveis, que vem a participar seis anos mais tarde, depois de iniciado o percurso que iria transformar as suas perspectivas de vida. **“posso testemunhar daquilo que eu faço perante os**

jovens para que eles possam ir mais além no dia de amanhã porque lhes faz falta... faço por os entusiasmar com a minha vida, com o meu testemunho.” (h.v., p. 10)

Na sequência da vontade de comunicar o seu testemunho aos outros, surge a participação num programa de rádio local, em que a narradora, meses depois da participação no curso sócio-educativo, relata as experiências que viveu no curso que mais a marcaram e o impacto que estas tiveram no desenrolar da sua vida, na construção de um percurso diferente. A própria participação no programa **“foi muito importante para mim, (...) como pessoa e mulher que somos sempre as mais sacrificadas. Mas temos valor, só que normalmente não nos dão, mas o nosso papel é mostrar o que valemos com a nossa acção.”** (carta, p.17)

D. Alda assume uma responsabilização social que se evidencia na capacidade de intervenção que sente no estímulo que dá aos outros e na capacidade de iniciativa para resolução de problemas sociais. **“quando é preciso alguma coisa para falar ou fazer... pedem-me ajuda.”** (h.v., p.12)

Verifica-se também, a implicação social em problemas sociais mais abrangentes que envolvem toda a comunidade, como é a falta de habitação, em que a narradora assume a responsabilidade de fazer parte dos órgãos fundadores de uma cooperativa de habitação.

No decorrer da assunção desta tarefa são exigidas à narradora, várias actividades que ela não exita em desempenhar. **“tive que ir a reuniões à Câmara e até a Lisboa por causa do registo do nome da cooperativa...no início estava um pouco atrapalhada, nunca sai daqui mas à segunda vez já estava mais segura...”** (h.v., p.11)

O cargo de tesoureira para o qual é nomeada no ano seguinte ao início da cooperativa, leva-a a tomar novas decisões sobre o rumo da sua vida.

Interrompe as actividades do 3º ciclo **“lá vai-se fazendo os testes à medida da vida de cada um...portanto foi só avisar os professores”** (h.v., p.19) para se deslocar para Setúbal para **“poder frequentar o curso para tesoureiros”** (h.v., p.18) no sentido de **“aproveitar a tirar este curso para adquirir os conhecimentos que me fazem falta para desempenhar este cargo”**. (h.v., p.18)

Reconhecemos nas declarações da narradora, um grande empenho na execução das suas tarefas sociais e um reconhecimento da importância do seu papel como cidadã. **“Agora sou activa e interveniente no meu meio, no meu e onde fizer falta (...)”** (h.v., p.12) constatando-se ainda um imenso prazer de ser reconhecida pelos outros **“e as pessoas cá da terra reconhecem isso...”**. (h. v., p.12)

O processo formativo mais determinante na vida da narradora que se iniciou aos 50 anos, pelo curso sócio-educativo, facilitou e estimulou a

participação activa da narradora em várias esferas da vida, configurando a sua identidade e o exercício da cidadania.

Conclusão

Pelo processo de análise da narrativa, constatamos que a narradora até uma certa altura da sua vida, não teve possibilidades de concretizar a sua realização pessoal e/ou social.

Foi através de algumas situações de formação que ocorreram na vida da narradora a partir dos 50 anos que se iniciou um processo de conhecimento de si e de descoberta das suas potencialidades.

Este conhecimento de si mesma, decorreu num processo lento, de diferentes “vivências formativas “ que ocorreram em actividades, dentro ou decorrentes do curso, o qual iniciou um percurso diferente no processo formativo da narradora.

O desenvolvimento da consciência das suas capacidades e a valorização da sua imagem conduziu a narradora à valorização da própria vida.

Face ao processo de afirmação pessoal que ocorreu na vida da narradora e ao reconhecimento do seu papel como cidadã, é evidente uma mudança de atitudes em relação a si mesma, à família e ao meio envolvente.

Independentemente dos diferentes tipos de formação por onde a narradora passou, há uma característica comum em todos eles « *um forte envolvimento pessoal no processo de formação, uma implicação (da pessoa) em todas as suas dimensões (cognitiva, afectiva, atitudes, imagem de si, valores)*» (Aubrun, Orofiamma, 1990, p.74) sendo de destacar a participação no curso sócio-educativo. Esta participação despoletou um novo percurso que contribuiu para uma maneira diferente de estar na vida e moldou a sua própria forma. A afirmação de si própria e o processo de transformação ocorrido na vida da narradora evidencia-se pelo exercício dos seus direitos quer como pessoa e mulher, quer como cidadã.

CONCLUSÃO DA PARTE III

Na terceira e última parte do nosso trabalho de investigação, estruturada em quatro capítulos, procurámos interpretar a narrativa de forma a compreender como os processos formativos conduziram a um processo de transformação.

Constatámos que o percurso iniciado com a participação no curso sócio-educativo foi um facto determinante na vida da narradora que lhe permitiu adquirir uma consciência crítica das suas capacidades e das suas limitações.

As “vivências formativas” que ocorreram no curso, baseados numa “relação facilitante” (Rogers, 1984) foram fundamentais para o emergir do processo de reflexão crítica sobre a sua própria vida.

Esta reflexão conduziu a uma necessidade de apropriação da sua própria vida e à necessidade de mudança.

De uma formação com algumas características hetero mas com estratégias diferentes, emerge o processo autoformativo em que a narradora adquire capacidade para reaproveitar as experiências vividas e torná-las experiências formadoras.

Nas situações de formação vividas pela narradora, o acompanhamento quer dos colegas, quer dos formadores ou de outros intervenientes, torna-se fundamental para o decurso do processo formativo. Esta convivência, este caminhar em conjunto, segundo Jeanne-Marie Rugira, leva-nos para o «*aprender juntos a profissão de viver*». (1998, p.254)

A profissão de viver, pressupõe um desejo de estar juntos, um desejo de coexistir em que o grupo adquire uma força misteriosa que vai para além de um simples grupo de trabalho ou de formação. (idem, 1998)

O grupo torna-se uma comunidade que o autor Scott Peck, citado pela mesma autora, define como «*um grupo de indivíduos que tentam honestamente aprender de um lado, a comunicar entre eles, a desenvolver as relações (...) para além de um domínio de si aparente e que de outra parte são animados por um profundo desejo de divertir-se juntos, de sofrer juntos, de trabalhar juntos, de ter prazer na companhia dos outros e de fazer sua a condição do outro*». (idem, p.254) No grupo de formação que é o curso sócio-educativo pode constatar-se um evidente gosto por estar juntos, de partilhar da companhia uns dos outros e de caminhar juntos nos percursos de vida em que os objectivos são comuns respeitando os objectivos individuais de cada um.

Relacionado com a profissão de viver enquadra-se o conceito de «*saber-viver*» desenvolvido por Christine Josso, em que este saber-viver, seja qual for a perspectiva em que se coloca, profissional, social ou pessoal, apresenta-se «*articulado com um saber-pensar, um saber-fazer, um saber-comunicar, um saber-criar e um saber-evoluir*». (1998, p.263)

A profissão de viver em qualquer plano da vida, requer conhecimentos de todo o género que se pode adquirir de livre vontade nas experiências de formação e mais largamente nas experiências de vida.

Inscrita nesta aprendizagem da profissão de viver, surge para a narradora a afirmação da sua existencialidade e o reconhecimento do seu papel na vida social que se verifica pela necessidade de intervenção em problemas da comunidade e relacionados com a sua condição de mulher e cidadã.

CONCLUSÃO FINAL - “Uma passagem transformativa”

“Nunca mais serei uma mulher apagada” (h.v.,p.19)

A Educação/Formação é um elemento fundamental para uma nova sociedade, na base do equilíbrio social, em todos os sectores da vida.

As formas de pensamento e de acção convencionais estão longe de estar adequadas à realidade actual e é necessário que através da discussão e reflexão conjunta sobre as questões de educação e formação, a vários níveis, entre os responsáveis pela educação e a formação e as parcerias e mais alargada a todos os cidadãos, se possa procurar em conjunto um sentido pessoal e colectivo para o presente, preparando em simultâneo a sociedade civilizacional futura.

A discussão e a reflexão crítica são essenciais para a concretização do novo paradigma educativo de acordo com o novo paradigma social, para que em articulação, se possam tomar medidas diferenciadas e ajustadas às necessidades das Pessoas, em todos os sectores da vida, valorizando a Pessoa singular e as suas experiências, num processo formativo individual e colectivo que se desenrole ao longo da vida.

O novo paradigma social baseado numa sociedade de justiça, em todas as esferas da vida, afirma-se igualmente, através de um novo paradigma educativo que se situa na Educação ao longo da vida, na Educação para a Cidadania, na Igualdade efectiva de oportunidades e na Coesão social.

Podemos constatar a evidência do estreito relacionamento entre a Educação de Adultos e problemáticas fundamentais para o funcionamento das sociedades contemporâneas.

Considerando a Educação/Formação um dos pilares para a construção de uma sociedade cognitiva, de justiça e de solidariedade social em que se relevam os percursos pessoais, é nossa intenção dar um contributo para a compreensão do papel da “Educação de Adultos”, considerada esta, um bloco fundamental para esse grande pilar.

Dando relevância aos percursos pessoais, pretendemos com este estudo dar um contributo para a compreensão dos processos formativos e como estes conduzem a um processo de transformação de si numa implicação pessoal e social.

De acordo com as questões de investigação de que partimos e com os objectivos enunciados para este estudo, a partir da análise da narrativa de uma história de vida, procurámos identificar experiências e factos na vida da narradora que foram determinantes na estruturação do seu percurso de vida e no processo de transformação de si.

Baseando-me num pensamento do grande pedagogo Delfim Santos, referenciado por uma autora espanhola Celia Rosich Pla, no final da sua comunicação *«A escola é na verdade, um laboratório cujo material não são as disciplinas a ensinar, mas os homens a fazer»* (1997, p.339) e transpondo para a realidade do nosso estudo, ousáramos aproveitá-lo, afirmando que os lugares de formação ocorrem no laboratório da vida cujo material não são as aprendizagens feitas mas a contribuição destas para uma harmoniosa construção da pessoa.

Neste “laboratório” inscrevem-se todas as experiências que através de um processo reflexivo foram consideradas formadoras, tendo em conta que há vivências mais marcantes na vida das pessoas.

Constatámos que algumas experiências vividas na família de origem ou mais tarde na família que funda foram consideradas pela narradora **“experiências negativas”** (h.v., p.9) as quais mais tarde a partir dos cinquenta anos, pelo percurso diferente que iniciou, foram reflectidas e reaproveitadas na integração do seu próprio eu, tendo-as tornado experiências formadoras. **“ mesmo o que eu nem gostava de me lembrar...pensei sobre aquilo que me aconteceu e consegui tirar proveito...há males que vêm por bem...o que é mau, às vezes, nós podemos mudar o que pensamos...e servir-nos para melhorar”** (h.v., p.9)

É de salientar o isolamento em que a narradora viveu desde criança, na falta de relação com os outros e com a comunidade envolvente **“ não era só por morar no monte, é que naquele tempo ... e lá em casa era assim que se vivia”**. (h.v., p.9) A família que funda tem o mesmo modelo de vida enraizado e impede-a de qualquer convívio ou contacto com os outros.

É a partir dos 50 anos, na participação do curso sócio-educativo que a narradora encontra resposta a muitas necessidades e desejos implícitos na sua vida.

É de salientar o papel significativo que os outros e a relação que com eles estabelece, tem na sua vida e no processo que emerge, de reflexão crítica sobre a sua própria vida.

O primeiro grupo de formação ao qual pertence constitui o seu grupo de referência num clima psicoafectivo muito forte. O “sentimento de

pertença” (p.178-tese) que cria com o referido grupo que constitui o curso sócio-educativo, leva D. Alda a ganhar força interior que a faz ser capaz de dominar os conflitos que tem de gerir e ultrapassar.

As características do curso que facilitam as relações e a expressão dos interesses e necessidades individuais e colectivos, conduzem a narradora a um processo de reflexão e à tomada de consciência crítica da sua vida e à necessidade de tomar decisões sobre o seu percurso de vida. Estas decisões reflectem-se no empreendimento de acções de acordo com a reflexão realizada sobre os factos ocorridos na sua vida. **“Eu um dia tinha que pensar em mim, também sou gente... se eu não lutar por mim, quem é que luta?”** (h.v., p.9)

As várias utilizações da palavra “luta” no relato da sua história de vida, evidencia o processo conflitual (p.79-tese) que se desencadeia na tomada de decisões e no consequente empreendimento de acções.

No processo de formação é fundamental a atribuição do papel de acompanhamento do formador, dos colegas e de outros intervenientes neste percurso, que assumem a função de mediadores e incentivadores da continuidade do processo formativo que desencadeia um processo autoformativo, na necessidade que emerge de conduzir o seu próprio percurso, para além das “fronteiras” do curso em que participa.

O primeiro contacto significativo com a comunidade envolvente acontece devido às características do curso que assim o proporcionam, com a promoção de actividades abertas à comunidade. **“No dia da abertura da exposição... eu a receber as pessoas... sentia-me tão importante, quer dizer... útil e que tinha valor”** (h.v., p.7)

Este percurso assim iniciado conduz a uma valorização de si própria e da própria vida **“depois disto tinha um novo olhar para a vida (...) com mais alegria... com vontade de viver”**. (h.v., p.9) .

As vivências formativas a partir do curso foram determinantes para a compreensão da importância do contacto com o social e estabelece-se uma relação inicial do individual com o social.

Nas actividades que desempenha e nos momentos vividos dentro do curso, leva a narradora a ter consciência das suas capacidades, a conhecer-se a si própria e esse processo conduz a uma afirmação de si. Esta afirmação reconhece-se nas atitudes que toma a nível das decisões sobre a sua própria vida mas também no reconhecimento da importância de intervir nos problemas familiares e sociais em que está directamente envolvida.

A narradora empreende uma acção com a sua própria família e com a comunidade envolvente, em que de forma explícita, ela “luta” pelos seus

direitos como mulher e pela assunção de responsabilidades sociais que considera relevantes, na comunidade em que está inserida.

Consideramos pertinente referir também o contributo para «*a integração e plena participação das mulheres, quer como agentes quer como beneficiárias do processo de desenvolvimento*» (Agenda Global Nº1, p.12) em várias esferas da vida, partindo de um processo de desenvolvimento pessoal e de construção de um projecto próprio de vida.

Podemos constatar através deste trabalho de investigação, o impacto de uma história de vida na comunidade, isto é, o efeito de um percurso individual no desenvolvimento social e na interligação entre o aspecto pessoal e social da história de vida, num movimento de vaivém, de enriquecimento e estímulo mútuo, entre o que é sobretudo de foro individual na implicação social e o que é deste campo, no contributo efectivo e eficaz para o campo pessoal.

Verifica-se pois, que este tipo de formação em que a narradora participou, tem efeitos formativos a nível da aquisição de competências genéricas para a vida e é de realçar os efeitos formativos/transformativos no “crescimento pessoal”, na construção do projecto próprio, nas suas várias implicações (pessoal, social e profissional) e dimensões (auto, co, eco).

A concretização da sua intervenção evidenciou-se numa nova postura a nível familiar, na assunção de funções sociais e profissionais e na continuidade do seu percurso formativo (2º ciclo de Ensino Recorrente; 3º ciclo por unidades capitalizáveis e curso de tesoureira).

Podemos então concluir que a participação num curso sócio-educativo proporciona vivências significativas, (extra-curriculares) que dão efeitos formativos e transformativos.

D. Alda transforma-se a si própria na medida em que, de uma situação passiva, de isolamento e de desgosto sobre a vida, modifica-se ela própria através de uma reflexão crítica sobre os factos ocorridos ao longo da sua vida, tomando a sua própria forma.

A transformação de si conduz a outras mudanças que têm implicações individuais e colectivas. D. Alda toma as rédeas da sua própria vida, num processo complexo de afirmação de si mesma como pessoa e de realização dos seus direitos como mulher, na tomada de decisões e concretização de objectivos definidos por ela própria, reconhecendo também o papel social que lhe é conferido, como elemento da sociedade de que faz parte.

As vivências neste curso desencadearam o processo de autoformação na medida em que a narradora toma a sua vida em mão (Pineau, Michèle, 1983), (p.79-tese) através da construção do seu projecto próprio, numa abertura de novas perspectivas para a vida.

Podemos constatar que estamos perante um processo de transformação de perspectivas que como refere Mezirow permite, através da interpretação das experiências vividas e da reformulação do quadro de referências quando existem dilemas, transformar as visões existentes e produzir novas visões sobre o mundo. (p.p.76,77-tese)

Podemos considerar o curso sócio-educativo na vida da narradora, “uma passagem transformativa” que se evidencia pela própria afirmação da narradora, “... **nunca mais serei uma mulher apagada.**” (h.v., p.19)

Uma das componentes do curso sócio-educativo era a parte técnico-prática, para a qual a narradora não deu grande relevância, pelo que neste objecto de estudo não tratamos com pormenor.

Chegámos à conclusão que não é a área técnico-prática o mais relevante, sendo no entanto de ter em conta que a área técnico-prática deve estar de acordo com os interesses dos formandos, mas o mais importante é a forma como o processo de educação/formação decorre e este é que consideramos um facto determinante no processo formativo /transformativo da narradora.

Este trabalho é válido pela sua singularidade, mas podemos através deste, reconhecer o contributo de determinadas acções que desencadeiam os processos de desenvolvimento pessoal, através da forma como se desenrolam, não desvalorizando os currículos, os conteúdos que servem de orientação base, constituindo estes apenas meios através dos quais se desenvolvem os instrumentos que conduzem para o desabrochar da pessoa e da condução da sua própria vida.

Deste modo e de acordo com Ana Luísa Pires (1995-a) reconhecemos o valor da singularidade baseado no valor das contribuições qualitativas.

Esperamos que este estudo seja um contributo da investigação para os processos de educação/formação promovidos pelo sistema educativo, que contribuam para o “crescimento” das pessoas e para a evolução da sociedade, na sua dimensão humana, na perspectiva do pensamento crítico, de um questionamento permanente sobre os problemas complexos e dinâmicos da sociedade actual.

NOVAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

Procurámos dar um contributo para a compreensão da relação dialógica que importa desenvolver entre o *«processo de construção individual e o processo de construção e transformação do tecido social»*. (Couceiro, 1992, p.151)

O nosso trabalho desenrola-se numa preocupação de tentar compreender como a passagem por um curso sócio-educativo, na globalidade de uma vida, dá um contributo válido para a construção individual e que impacto esse processo tem na transformação da comunidade.

Esta reflexão conduz-nos a novas linhas de investigação na área da educação/formação de adultos, organizada institucionalmente, em que os pressupostos de onde se parte são diferentes do modelo escolar, em que se promovem novas modalidades de formação, mais abrangentes e flexíveis, mais articuladas entre si, que tenham implicação no desenvolvimento da totalidade do ser humano.

Novas linhas de investigação nos surgiram pois, ao longo da realização do nosso trabalho.

Tendo em conta que a dimensão da motivação é extremamente importante para a compreensão das razões que conduzem as pessoas a inscreverem-se nos cursos, consideramos pertinente aprofundar uma linha de investigação, no sentido de compreender as relações que se podem estabelecer entre a frequência dos cursos organizados pela Educação de Adultos, no âmbito do sistema educativo e as razões pelas quais os formandos os frequentam.

De igual modo, uma das vertentes que se evidenciou através da história de vida de D. Alda, foi o papel da formadora e o seu contributo na condução do processo educativo/formativo.

Numa altura em que se reconhece a relevância do papel do formador e da sua nova postura, na condução e no sucesso dos processos formativos, em que se identificam saberes que circulam e se produzem e que não são objecto de uma formação explícita nem reconhecidos formalmente, mas são elementos que fazem parte integrante na estruturação do trabalho real de educação/formação, emerge a necessidade de um aprofundamento na linha de investigação sobre a formação de formadores.

Há que ter em conta os problemas já existentes e reconhecer os novos riscos de exclusão social, devido ao rápido desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação.

A educação de adultos, numa perspectiva globalizante, numa estratégia conjunta de vários parceiros, tem no presente e no futuro a função de contribuir para limitar esses riscos de exclusão, de modo que a sociedade de informação não ultrapasse a dimensão humana.

O reconhecimento do direito à educação e do direito a aprender ao longo de toda a vida, é hoje mais do que nunca uma necessidade, uma evidência.

No entanto na sociedade actual há muitos que por diversas razões não têm oportunidade de aprender.

Um dos grupos a que nos referimos, são as mulheres, *«há milhões de pessoas, na sua maioria mulheres, que não têm oportunidade de aprender ou que carecem das capacidades suficientes para tomarem consciência desse direito»*. (Brochura sobre Conf. Hamb., p.19)

Não sendo o objectivo do nosso trabalho, a descriminação sexual das mulheres, ele encaminhou-nos para esta problemática que deveria ser trabalhada a nível investigativo em várias áreas, no caso presente a nível do contributo da educação/formação para combater, eliminar ou minimizar os efeitos da descriminação na vida das pessoas, em diversos aspectos inclusivé nos aspectos económicos e sociais.

Uma outra situação de trabalho de investigação que consideramos relevante, surgiu-nos através do desenrolar do nosso próprio percurso e dos percursos de colegas do curso de mestrado, sobre as nossas angústias, as evoluções, os retrocessos, as paragens, umas devido à própria necessidade do investigador para reflectir, outras devido às condicionantes que nos rodeiam, a nível familiar e profissional. Esta ideia surgiu na sequência da leitura de um obra que saiu recentemente, o qual faz parte da Bibliografia deste trabalho, (*“Accompagnements et Histoire de vie”*, Pineau, ed, 1998) onde, num artigo de Louise Bourdages sobre *«A complexidade relacional da função acompanhamento em pesquisa-formação doutoral com as histórias de vida»* (p.41) a autora refere-se ao seu próprio percurso e à necessidade do estudo do fenómeno da persistência no doutoramento, na sua vida académica e de outros cinco colegas.

Inspirando-nos nesta experiência, e conhecendo as dificuldades com que hoje muitos mestrandos e doutorandos têm de enfrentar devido à multiplicidade de papéis que desempenham na sociedade, consideramos relevante um trabalho de investigação sobre os percursos dos mestrandos, inscrito na globalidade da vida.

A investigação nestas áreas, muito poderá contribuir para repensar as questões de educação e da formação, num questionamento permanente e alargado e para a abertura à discussão sobre o contributo que a educação /formação poderá dar à sociedade actual apostando no desenvolvimento global das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurámos abordar algumas temáticas relevantes para a compreensão de alguns aspectos de educação/formação na nossa sociedade, que ao longo do tempo se afirmam cada vez mais ao longo da vida, tendo esta abordagem efeitos repercutivos para o próprio percurso autoformativo da autora deste trabalho.

Para a compreensão que a educação/formação proporcionada não conduza os indivíduos ao «*cenário de solidão*» de que nos fala Helena Moura, na sua comunicação, na conferência do Conselho Nacional de Educação, no dia 15 de Abril de 1997, será imprescindível que todos os sectores, especificamente o da educação, mas não só, reflectam e actuem sobre as questões emergentes relativas à formação dos indivíduos, para que numa lógica articulada e integrada se proporcione uma formação abrangente a todos, independentemente do nível económico ou social, de modo que se promova um verdadeiro desenvolvimento humano fundamentado na coesão social e no exercício pleno da cidadania.

No sentido de dar uma contribuição válida para o desenvolvimento das pessoas, a partir de um enquadramento teórico em que referimos algumas teorias e aspectos fundamentais para a educação/formação de adultos, destacamos a importância de nos situarmos nos novos paradigmas da educação/formação em que os processos educativos/formativos se desenrolam nos diversos contextos da vida e o sujeito é considerado a «*unidade central*» (Couceiro, 1992, p.34) do processo de educação/formação.

Consideramos relevantes os processos educativos/formativos que gerem novas necessidades de educação/formação, conduzem à autoformação, em que o sujeito através da valorização das experiências e da reflexão sobre si próprio, possa “desabrochar” como pessoa e adquira novas perspectivas para a vida, em suma que se revelem passagens transformativas na vida das pessoas.

Quivy, afirma que « *uma investigação é por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento*» (1992, p.29) na tentativa de compreender melhor os fenómenos sociais tendo em conta

«todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica». (idem, p.29)

Inscrivendo este trabalho numa *«caminhada em equipa»*, partilhando a ideia de C. Josso, de que *«só um trabalho colectivamente conduzido poderá resultar na construção de um saber»* (1991, p.21) e com consciência das limitações deste, a nossa intenção foi sobretudo compreender um processo, com uma preocupação de autenticidade e coerência metodológica, situando-nos no paradigma epistemológico contemporâneo - paradigma qualitativo - que privilegia o conhecimento em compreensão.

De acordo com este paradigma, o presente trabalho de investigação desenrola-se na perspectiva da procura da verdade, tendo em conta que esta poderá ser reformulada e sempre objecto de crítica, sem o que, segundo Popper (1992) não haverá qualquer ambição de conhecer.

Subjacente a esta ideia de Popper e a um comentário de Pineau no seu livro *Produire sa vie*, sobre uma afirmação de Goguelin acerca da formação: *«Podemos considerar que a substituição progressiva da palavra formação ao ensino, instrução, educação - já realizou no que respeita aos adultos - marca uma revolução profunda nas nossas formas de pensar a pedagogia: ela deve sair do livresco e inscreve-se numa perspectiva de acção»* (cit. in Pineau, 1983, p.112) em que Pineau comenta que a revolução ainda só agora começou (idem, p.112). Apesar de alguns anos passados e tendo em consideração os nossos limites, situamo-nos no campo de tentar dar um modesto contributo para esta revolução.

BIBLIOGRAFIA

Abel, C., 1998, “L’ accompagnement de l’enfant placé dans son travail d’ histoire de vie”, in Pineau, G. (ed), 1998, Accompagnements et Histoire de vie, Paris, L’ Harmattan, p.p.23-40

Actas, 1995, Colóquio - Estado Actual da Investigação em Formação, Maio 1994, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Porto, Edições Afrontamento

Albert, E., Mai/Jun 1995, La psychologie de l’action, Sciences Humaines, L’acteur et ses logiques, 9, p.p. 15-18

Almeida, F., 1993, Escola e Espaço Local - Representações e práticas dos professores do Barreiro, tese de mestrado, FCT, Lisboa

Almeida, A.M., Abril 1996-a, Da Psicologia à Pedagogia do Conhecimento, in Formar, Instituto de Emprego e Formação Profissional, p.p. 4-13

Almeida, A. M., Nov. 1996-b, Metodologias de Investigação em Ciências de Educação - Questões Epistemológicas, VII Colóquio Nacional de L’ APELF/AFIRSE, Universidade de Lisboa

Ambrósio, T., 1995, Exigências de Investigação Multidisciplinar em Formação, in Actas do Colóquio Maio 1994 - Estado Actual da Investigação em Formação, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, Edições Afrontamento, p.p.85-88

Ambrósio, T., Março/Abril 1996, Aprender ao longo da Vida, in Dirigir, Instituto do Emprego e Formação Profissional, 42, p.p. 3-9

Ambrósio, T., s/data, Educação e Desenvolvimento, Série Textos, FCT (Faculdade de Ciências e Tecnologia), UIED (Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento)

Ambrósio, T., 1997, Conferência - Seminário “Reestruturação do Sistema de Formação da Marinha”, in Educação e Desenvolvimento, Série Textos, s/data, FCT, UIED

Ambrósio, T., 1998-a, Conferência - IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, in Educação e Desenvolvimento, Série Textos, s/data, FCT, UIED

Ambrósio, T., 1998-b, Conferência - Forum Qualidade da Educação, in Educação e Desenvolvimento, Série Textos, s/data, FCT/UIED

Amiguiinho, A., 1992, Viver a Formação Construir a Mudança, Lisboa, Educa, Instituto das Comunidades Educativas

Andrade, J.V., 1992, Valores na Formação Pessoal e Social, Lisboa, Texto Editora

Atlan, D., Mai Juin 1995, Acteur et enterprise, Sciences Humaines, L’acteur et ses logiques, 9, p.p. 47-48

Aubret, J., 1991, “Les outils d’ évaluation des compétences personnelles et professionnelles”, in Reconnaitre les Acquis - Démarches d’ exploration personnalisée, La Mesonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris

Aubrun, S., 1990, “Les Compétences de 3ème dimension, comportement, personnalité ou socialisation...?”, in Les Competences de 3ème Dimension, ouverture professionnelle?, Conservatoire National des Arts et metiers, Centre de Formation de formateurs (C2F), p.p.83-193

Aubrun, Simone et Orofiamma, Roselyne, 1990, Les Competences de 3ème Dimension, ouverture professionnelle?, Conservatoire National des Arts et metiers, Centre de Formation de formateurs (C2F)

Barata, J.P., Ambrósio, T., 1988, Desafios e Limites da Modernização, Lisboa, Série Modernização

Bardin, Laurence, 1977, Análise de Conteúdo, Edições 70, Lda., Lisboa

Belchior, F.H., 1990, Educação de Adultos e Educação Permanente a realidade portuguesa, Lisboa, Livros Horizonte

Bell, J., 1997, Como realizar um projecto de investigação, Lisboa Gradiva

Berbaum, J., 1993, Aprendizagem e Formação, Coleção Ciências de Educação, Porto Editora

Berry, M., Mai Juin 1995, L'agenda du chercheur, Sciences Humaines, L'acteur et ses logiques, 9, p.p.19-22

Bertrand, Y., 1991, Teorias Contemporâneas da Educação, Coleção Ciências da Educação, Porto Editora

Bilhim, J. A. F., 1996, Teoria Organizacional - Estruturas e Pessoas, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

Bonvalot, G., Octobre 1995-a, La théorie de la Formation des Adultes de Jack Mezirow (théorie de la transformation)

Bonvalot, G., 1995-b, "Pour une formation «permanente»des adultes", in Education Permanente - L'autoformation en chantiers, N° 122, p.p.139-146

Bourdages, L., 1998, "L'accompagnateur accompagné - la complexité relationnelle de la fonction accompagnement en recherche - formation doctorale avec les histoires de vie", in Pineau, G. (ed), Accompagnements et Histoire de vie, Paris, L' Harmattan, p.p.41-53

Bourdieu, P., Passeron, J.C., 1970, La Reproduction, Les Editions de Minuit, Paris

Brioso, M.M.S.L., 1996, Formação e Mudança nas Práticas Profissionais: um estudo de caso centrado numa experiência de formação - acção organizacional, tese de mestrado, FPCE/UL

Campos, B.P., 1991, Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social, Biblioteca das Ciências do Homem, Porto, Edições Afrontamento

Canário, R., 1996, "Os estudos sobre a escola: Problemas e Perspectivas", in O Estudo da Escola, org. João Barroso, Porto Editora, Coleção Ciências de Educação

Canário, Rui, 1999, Educação de Adultos, Um Campo e uma Problemática, Lisboa- Educa

Carré, P., Jan. Fev.1992, “L’autoformation dans la formation professionnelle” in Études et Expérimentations en formation continue, La Documentation Française, 13, p.p.1-5, p.57

Carvalho, A.D., 1996, Epistemologia das Ciências de Educação, Porto, Edições Afrontamento

Caseiro, M.A., Ferreira, M., 1997, “Potencialidades axiológicas da abordagem comunicativa”, in Patrício, M., (org.) 1997, A Escola Cultural e os Valores, Colecção Mundo dos SABeres 19, Porto, Porto Editora, p.p. 705-711

Cassette vídeo, 1990, Histoires de Vie en Formation, Service de Formation Continue, Univ. de Nantes et de Tours

Chanlat, J.F., Mai Jui 1995, Pour une Anthropologie des organisations, Sciences Humaines, L’acteur et ses logiques, 9, p.p. 40-43

Chevalier, Y., 1989, Analyse sociologique, in Histoires de Vie, Tome 2, L’Harmattan

Comissão das Comunidades Europeias, 1995, Livro Branco - Ensinar e Aprender rumo à Sociedade Cognitiva, Bruxelas, Publicações Oficiais das Comunidades Europeias

Comissão das Comunidades Europeias, 1996, Livro Verde - Viver e Trabalhar na Sociedade da Informação: Prioridade à dimensão humana, Bruxelas, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias

Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização, 1990, 1990 Ano Internacional da Alfabetização, Algumas Reflexões sobre o Analfabetismo, Algueirão

Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos, 1996, Educação de Adultos em Portugal, Situação e Perspectivas, Actas, Coimbra

Consejería de Educación y Juventud, Noviembre 1996, Encuentro Transfronterizo sobre Educación de Adultos, Educación de Personas Adultas, Interreg II, Imprenta Moreno

Correia, J. A., 1989, Inovação Pedagógica e Formação de Professores, Porto, Edições Asa

Correia, J. A., 1999, Os «Lugares-Comuns» na Formação de Professores, Porto, Edições Asa

Costa, A. B., 1981, Educação e Desenvolvimento Económico-Social, in Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa, Fundação C. Gulbenkian, p.p. 556-573

Couceiro, M. L., 1992, Processos de Autoformação: uma produção singular de si próprio, tese de mestrado, FCT, Lisboa

Couceiro, M.L., 1995, A Prática das Histórias de Vida em Formação: um processo de investigação-formação, in Actas do Colóquio Maio 1994 - Estado Actual da Investigação em Formação, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, Edições Afrontamento, p.p.355-362

Courtois, B., 1989, “L’apprentissage expérientiel: une notion et des pratiques à defrincer”, in Education Permanente - Apprendre par expérience, n° 100-101, Paris

Courtois, B., Pineau, G., (coordonné par), 1991, La Formation Expérientielle des Adultes, Recherche en Formation Continue, Paris, La Documentation Française

Courtois, B., Outubro 1992 - “La formation en situation de travail: une formation expérientielle ambigue”, in Education Permanente n° 112, Paris

Crozier, M., Mai Juin 1995, Le Pouvoir Confisqué - jeux des acteurs et dynamique du changement, Sciences Humaines, L’acteur et ses logiques, 9, p.p. 37-39

Crozier, M., Friedberg, E., 1977, L’acteur et se système, Paris, Éditions du Seuil

Delors, J., 1996, Educação, um Tesouro a descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Porto, Edições Asa

Departamento de Educação Básica, Núcleo de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar, Colecção de Educação/Formação, Caderno n° 1, Setembro 1996, Funções, Estilos, Parceiros e Lugares da Educação Extra-Escolar, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação

Dias, J. R., 1997, “Os valores no Processo Educativo e Cultural”, in Patrício, M. (org.), 1997, A escola Cultural e os Valores, Colecção Mundo dos Saberes 19, Porto, Porto Editora, p.p.525-533

Diogo, J., 1995, O Modelo Sistémico, in Cultura da Escola e Interacção com as Famílias: contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento das famílias na escola, Um Estudo de caso, tese de mestrado, F.C.T., Lisboa

Dionne, H., 1998, “De l’importance des lieux dans la démarche autobiographique ou comment avoir les pieds sur terre”, in Pineau, G. (ed), 1998, Accompagnements et Histoire de vie, Paris, L’Harmattan, p.p.247-253

Direcção Geral de Extensão Educativa, 1990, Analfabetismo - Prevenção e formas de o combater - Algumas Estratégias e Experiências, Lisboa

Dominicé, P., 1988-a, “O Processo de Formação e alguns dos seus componentes relacionais”, in Nóvoa, Finger (orgs.), 1988, O método (auto)biográfico e a formação, Lisboa, Ministério da Saúde, p.p.53-61

Dominicé, P., 1988-b, “A Biografia Educativa: Instrumento de Investigação para a Educação de Adultos”, in Nóvoa, Finger (orgs.), 1988, O método (auto)biográfico e a formação, Lisboa, Ministério da Saúde, p.p.99-106

Dominicé, P., 1988-c, “O que a vida lhes ensinou”, in Nóvoa, Finger (orgs.), 1988, O método (auto)biográfico e a formação, Lisboa, Ministério da Saúde, p.p.131-153

Dominicé, P., 1989, “Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu”, in Education Permanente nº 100-101, Paris

Dominicé, P., 1990-a, L’Histoire de vie comme processus de formation, Ed. L’Harmattan, Paris

Dominicé, P., 1990-b, in Cassette Vidéo, 1990, Histoires de Vie en Formation, Service de Formation Continue, Univ. de Nantes et de Tours

Dominicé, P., 1991 - “La formation experientielle : un concept importé pour penser la formation”, in La Formation Expérientielle des Adultes, La Documentation Française, Paris

Dubet, D., Mai Juin 1995, La vie comme une expérience, Sciences Humaines, L'acteur et ses logiques, 9, p.p. 12-14

Durand, D., 1992, A Sistemica, Lisboa, Dinalivro, 5ª ed.

Education Permanente, 1984, Histoires de Vie, n°72-73, Paris

Education Permanente, 1984, Formation et développement, n° 77, p.p.107-121, Paris

Education Permanente, 1985, L'autoformation, n°78-79, p.p. 9-24, Paris

Education Permanente, 1988, L'éducation permanente et formation des adultes, n°92, p.p. 7-38, Paris

Education Permanente, 1989, Apprendre par expérience, n° 100-101, Paris

Education Permanente, 1995, L'autoformation en chantiers, n° 122, Paris

Esteves, M. J., 1995, Os Novos Contornos do Analfabetismo, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica

Ferrarotti, F., 1988, "Sobre a autonomia do método biográfico", in Nóvoa, Finger (orgs.), 1988, O método (auto)biográfico e a formação, Lisboa, Ministério da Saúde, p.p.17-34

Ferreira, H.C., Fev. 1997, "Projectar o Futuro Reconstruindo o Vivido, comunicação", Fórum "Dar Forma à Vida", Bragança

Fillieule, O., Mai Juin 1995, Sociologie de la mobilisation, Sciences Humaines, L'acteur et ses logiques, 9, p.p. 32-35

Finger, M., 1987, "L'horizon bouché de la civilization industrialisée avancée: repenser l'épistémologie de la recherche et de la formation à partir des adultes", in Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Genève, n° 46

Finger, M., 1988, "As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico" in Nóvoa, Finger (orgs.), 1988, O método (auto)biográfico e a formação, Lisboa, Ministério da Saúde, p.p.79-86

Finger, M., 1989, Apprendre une issue - L'éducation des adultes à l'âge de la transformation de perspective, Lausanne, Editions Loisirs et Pédagogie

Franco, A. J. B. L., 1995, Processo de Formação e Processo de Desenvolvimento - contributo para a compreensão do processo de mudança de atitude num projecto de desenvolvimento rural integrado, tese de mestrado, FCT, Lisboa

Freire, P., 1975, Pedagogia do Oprimido, Porto, Edições Afrontamento, 2ªed.

Galvani, P., 1991, Autoformation et fonction de formateur, La Chronique Sociale, Lyon, p.p. 64-65

Galvani, P., Jan.Fev. 1992, "Autoformation et Fonction de Formateur, trois perspectives d'exploration" in Études et Expérimentations en formation continue, nº13, La Documentation Française

Germain, J., 1991, "La Reconnaissance des acquis: une urgence socio-educative", in Reconnaitre les Acquis - Démarches d'exploration personnalisée, La Mesonance, Ed Universitaires, UNMFREO; Paris

Goguelin, P., 1970, A Formação Contínua dos Adultos, Colecção Saber, Publicações Europa-América ou Publicações Instituto Piaget

Gomes, R., 1993, Culturas da Escola e Identidades dos Professores, Lisboa, Educa

Gonçalves, M. P. S., 1997, Dos Percursos de Autoformação aos processos de transformação, Tese de Mestrado, F. C. T. , Monte da Caparica

Grácio, R., 1973, Educação e Educadores, Lisboa, Livros Horizonte ,2ª ed.

Grácio, R., 1981, Educação e Processo Democrático em Portugal, Lisboa, Livros Horizonte

Grácio, S., 1996, "Discutindo a teoria do Capital Humano: uma Análise da Valorização de Educação pelas Empresas em Portugal, de 1982 a 1993", in, Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho, Estrela, A., Canário, R., Ferreira, J., eds., vol.1, Lisboa, AFIRSE, FPCC-UL, p.p.171-200

Honoré, B., 1992, Vers l'oeuvre de formation, L'ouverture à l'existence, Paris, Editions L'Harmattan

Humbert, C., 1977, Consciencialização a experiência e a investigação de Paulo Freire, Lisboa, Moraes Editores

Instituto da Educação da Unesco, 1999, V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos Hamburgo 1997, Declaração Final e Agenda para o Futuro, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação

Jobert, G., 1984, "Les histoires de vie: entre la recherche et la formation", in Education Permanente n° 72-73, p.p.5-14

Jobert, G., 1989, in Histoires de Vie, Tome 2, Approches multidisciplinaires. Paris, L'Harmattan

Jobert, G., 1991, in Pires, A.L. 1995, Desenvolvimento Pessoal e Profissional - Um estudo dos Contextos e Processos de Formação das novas Competências Profissionais, tese de mestrado, F.C.T., Lisboa

Josso, C., 1988, "Da Formação do Sujeito- ao Sujeito da Formação", in Nóvoa, Finger (orgs.), 1988, O método (auto)biográfico e a formação, Lisboa, Ministério da Saúde, p.p.37-50

Josso, C., 1989, "Ces expériences au cours desquelles se forment identités et subjectivité", in Education Permanente N° 100-101, Paris

Josso, C., 1990, in Cassette Vidéo, 1990, Histoires de Vie en Formation, Service de Formation Continue, Univ. de Nantes et Tours

Josso, C., 1991, Cheminers vers soi, Lausanne, Ed. L'Age d'Homme

Josso, C., 1998, "«Cheminers avec»: interrogations et défis poses par la recherche d'un art de la convivance en histoire de vie.", in Pineau, G. (ed), Accompagnements et Histoire de vie, Paris, L' Harmattan, p.p.263-283

Knowles, M. , 1980, The Modern Practice of Adult Education, New York, Cambridge

Knowles, M., 1990, L'apprenant adulte - Vers un nouvel art de la formation, Paris, Editions d'Organisation

Lapointe, S., 1998, “L’enjeu du je-nous dans l’accompagnement entre pairs en histoire de vie”, in Pineau, G. (ed), 1998, Accompagnements et Histoire de vie, Paris, L’Harmattan, p.p.242-247

Leal, M. R. M., 1997, “Desenvolver a sensibilidade ética e estética”, in Patrício, M. (org.), 1997, A Escola Cultural e os Valores, Coleção Mundo dos Saberes19, Porto, Porto Editora, p.p.325-333

Lei de Bases do Sistema Educativo, Despacho 37/SEEBS/93, 15-9-93 - Diário da República - II Série

Lei de Bases do Sistema Educativo, Acção 3.3 Ensino Recorrente, 12-6-95 - Diário da República, II Série

Lengrand, P., 1971, Introdução à Educação Permanente, Lisboa, Livros Horizonte

Lerbet, G., 1981, Une Nouvelle voie personnaliste: le système-personne, Paris, Mesonance

Lerbet, G., 1984, “Pratiques et stratégies de production de savoir”, in Approche systemique et Production de savoir, Éditions Universitaires UNMFREO, p.p. 159-160

Lesne, M., Minvielle, Y., 1990, Socialisation & Formation, Paris, Éditions PAIDEIA

Lietard, B., 1998, “Accompagner, oui, mais comment?”, in Pineau, G. (ed), Accompagnements et Histoire de vie, Paris, L’Harmattan, p.p.113-118

Malglaive, G., 1990, Enseigner à des adultes, Presses Universitaires de France, Paris

Malrieu, P., 1996, in Tap, P., 1996, Prefácio - A Sociedade Pigmalião - Integração Social e Realização da Pessoa, Lisboa, Instituto Piaget

Marques, M., 1992, A Decisão Política em Educação, o Partenariado Sócio Educativo como modelo decisional - o caso das Escolas Profissionais, tese de mestrado, FCT; Lisboa

Marques, M., 1995, Educação, Formação e Emprego, Comissão Europeia, D.G. XXII

Marques, M., 1996, O Ensino e a Formação Profissional rumo ao Séc. XXI, Conferência Europeia, Associação Industrial Portuguesa, EuroParque

Marques, M., 1996, O partenariado na Escola, Lisboa, Instituto Inovação Educacional

Melo, A., 1999-a, in Revista Saber mais nº2, Julho - Setembro 1999, Lisboa, Edição GMEFA

Melo, A., 1999-b, in Brochura sobre Conferência de Hamburgo, Instituto da Educação da Unesco, 1999, V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos Hamburgo 1997, Declaração Final e Agenda para o Futuro, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação

Melo, A., 2000, in Revista Saber mais nº 4, Janeiro-Março 2000, Lisboa, Org. ANEFA, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação

Meneses, M. T., 1996, Formação Experiencial e Desenvolvimento de Competências, tese de mestrado, FCT -Universidade Nova de Lisboa, Lisboa

Mezirow, J., 1978, Perspective Transformation, in Adult Education, Vol. 32,Nº1

Mezirow, J. and Associates, 1990, Fostering Critical reflection in adulthood, A guide to transformative and emancipatory learning, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Oxford

Ministério da Educação, 1987, Papel da Educação no Desenvolvimento Sócio-Económico, Gabinete de Estudos e Planeamento, Lisboa, OCDE

Ministério da Educação, Direcção Geral de Educação Permanente, 1979, Relatório de Síntese - Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos, Lisboa

Ministério de Emprego e da Segurança Social, 1993, Portugal Situação das Mulheres, Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres

Ministério do Emprego e da Segurança Social, 1995, Agenda Global Nº1, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, Lisboa

Moreira, A., Abril 1997, “Educar para a cidadania”, in Conferência - Política Educativa: Construção da Europa e identidade nacional, Conselho Nacional de Educação, Assembleia da República

Morin, E., 1977, O método I - A natureza da Natureza, Mem Martins Publicações Europa América

Morin, E., 1984, Sociologia, Mem Martins, Publicações Europa América

Moura, H.C., Abril 1997, “Educação. Coesão Social. Desenvolvimento”, in Conferência - Política Educativa. Construção da Europa e identidade nacional, Conselho Nacional de Educação, Assembleia da República

Mucchielli, R., 1981, A Formação de Adultos, São Paulo, Editora Martins Fontes LTDA

Nérici, I.G., 1976, O homem e a educação, São Paulo, Editora Atlas

Norbeck, J., 1981, Formas e Métodos de Educação de Adultos, Braga, Universidade do Minho

Nóvoa, A., 1988, “A formação tem de passar por aqui: as Histórias de Vida no projecto Prosalus”, in Nóvoa, Finger (orgs.), 1988, O método (auto)biográfico e a formação, Lisboa, Ministério da Saúde, p.p.107-130

Nóvoa, A., Finger, M., (orgs.), 1988, O método (auto) biográfico e a formação, Lisboa, Ministério da Saúde

Nóvoa, A. e outros, 1992, Formação para o desenvolvimento, Lisboa, Fim de Século

Ollivier, B., 1995, L’acteur et le sujet, Paris, Sociologie Économique

Orofiamma, R., 1990, “Les compétences de 3e dimension, nouvelle intelligence des situations professionnelles?”, in Les Competences de 3e Dimension, ouverture professionnelle? Conservatoire National des Arts et metiers, Centre de Formation de formateurs (C2F), p.p.14-80

Patrício, M. F. (org.), 1997, A Escola Cultural e os Valores, Colecção Mundo de Saberes 19, Porto, Porto Editora

Piaget, J., 1990, Para onde vai a Educação?, Lisboa, Livros Horizonte

Pineau, G., Michèle, M., 1983, Produire sa vie: autoformation et autobiographie, Montreal, Ed. Edilig

Pineau, G., 1988, “A Autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação”, in Nóvoa, Finger (orgs.), 1988, O método (auto)biográfico e a formação, Lisboa, Ministério da Saúde, p.p. 63-77

Pineau, G., 1989, “La formation expérientielle em auto, éco et co-formation”, in Education Permanente N° 100-101, Paris

Pineau, G., Jobert, G. (coordinateurs), 1989-a, Histoires de vie, Tome 1 - Utilisation pour la formation, Paris, L’Harmattan

Pineau, G., Jobert, G. (coordinateurs), 1989-b, Histoires de vie, tome 2 - Approches multidisciplinaires, Paris, L’Harmattan

Pineau, G., 1990, in Cassette Vidéo, Histoires de Vie en Formation, Service de Formation Continue, Univ. de Nantes et de Tours

Pineau, G., Courtois, B. (orgs.), 1991 - A - La Formation Expérientielle des Adultes, La Documentation Française, Paris

Pineau, G., Le Grand, J. L., 1993, Les histoires de vie, Paris, Col. Que sais-je?, PUF

Pineau, G. (ed), 1998, Accompagnements et histoire de vie, Paris, L’Harmattan

Pires, A. L., 1994, “As Novas Competências Profissionais” in Formar, Instituto de Emprego e Formação Profissional, 10, p.p.4-19

Pires, A. L., 1995-a, Desenvolvimento Pessoal e Profissional - um estudo dos contextos e Processos de Formação das novas Competências Profissionais, tese de mestrado, F.C.T., Lisboa

Pires, A. L., 1995-b, “Organizações Qualificantes”, in Dirigir, Instituto de Emprego e Formação Profissional, 40, p.p.14-17

Pires, A. L., 1996, “Os Balanços de Competências”, in Formar, Instituto de Emprego e Formação Profissional, 21, p.p.28-31

Pla, C. R., 1997, “Estilo Educativo y Promocion de Valores”, in Patrício, M. (org.), 1997, A Escola Cultural e os Valores, Colecção Mundo dos Saberes 19, Porto, Porto Editora, p.p. 335-339

PNUD, 1994, Relatório do Desenvolvimento Humano, Lisboa, Tricontinental Editora, p.p. 90-108

PNUD, 1995, Relatório do Desenvolvimento Humano, Lisboa Tricontinental Editora, p.p.1-124

PNUD, 1996, Relatório do Desenvolvimento Humano, Lisboa, Tricontinental Editora, p.p. 1-114

Popper, K., 1992, Em Busca de um Mundo Melhor, Lisboa, Ed. Fragmentos, 3ªed.

Presidência do Conselho de Ministros, Alto-Comissário para a Igualdade e a Família, 1998, A Igualdade de Oportunidades entre Homens e Mulheres na Lei, Cadernos Condição Feminina, Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres

Presidência do Conselho de Ministros, Gabinete da Ministra para a Igualdade, 1999, A abordagem integrada da igualdade de género “mainstreaming” - Agenda Global Nº 3, Lisboa, Conselho da Europa, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres

Quivy, R., Campenhoudt, L.V., 1992, Manual de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa, Gradiva

Raposo, M. E., 1999, Concepções e Práticas em torno do Centro Multimédia, FCT - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa

Revista Saber mais nº 2, Julho-Setembro 1999, Lisboa, Edição GMEFA - Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos

Revista Saber mais nº 4, Janeiro-Março 2000, Lisboa, Org. ANEFA, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação

Revista Saber mais nº 5, Abril- Junho 2000, Lisboa, Org. ANEFA, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação

Revista “Diálogos, Educación y Formación de Personas Adultas, Editorial, 13º volume, Espanha, in Revista Saber mais nº 2, Julho-Setembro 1999, Lisboa, Edição GMEFA, p.9

Rogers, J., 1974, Ensino de Adultos, Lisboa, Direcção Geral de Educação Permanente

Rogers, C., 1984, Tornar-se Pessoa, Lisboa, Moraes editores, 7ª ed.

Rosnay, J., 1995, O Macroscópio, Vila Nova de Gaia, Estratégias Criativas

Roux, B., 1990, Formação Permanente, Lisboa, Editorial Pórtico

Rugira, J.M., 1998, “Du besoin de compagnons à l’émergence d’une nouvelle identité de compagne: une histoire de coeur”, in Pineau, G. (ed), 1998, Accompagnements et histoire de vie, Paris, L’Harmattan, p.p.253-258

Santos, B.S., 1987, Um Discurso sobre as Ciências, Porto, Edições Afrontamento

Santos, B.S., 1989, Introdução a uma Ciência Pós-Moderna, Porto, Edições Afrontamento

Santos, M.E., 1985, Os Aprendizizes de Pigmaleão, Lisboa, Colecção Educação

Silva, A. S., 1988, Entre a Razão e o Sentido - Durkheim, Weber e a teoria das Ciências Sociais, Porto, Edições Afrontamento

Silva, A.S., 1990, Educação de Adultos - Educação para o Desenvolvimento, Rio Tinto, Edições Asa, Clube do Professor

Silva, A.S., Pinto, J. M. (orgs.), 1986, Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Edições Afrontamento

Tap, P., 1996, A Sociedade Pigmalião - Integração Social e Realização da Pessoa, Lisboa, Instituto Piaget

Touraine, A., 1984, “De la Société à l’action sociale”, in Le retour de l’acteur, Paris, Fayard

Touraine, A., 1992, La Critique de Modernité, Paris, Ed. Fayard

Tremblay, N., Balleux, A., 1995, “La galaxie «auto» dans l’ univers de l’andragogie: une première analogie”, in Education Permanente N° 122, Paris, p.p.149-163

Türkal, L., 1998, “Quelques conditions d’un agir formateur en Histoire de vie”, in Pineau, G. (ed), 1998, Accompagnements et histoire de vie, Paris, L’Harmattan, p.p.75-83

UNESCO, 1978, A Educação do Futuro, Lisboa, Livraria Bertrand

Vala, J., 1986, “A Análise de Conteúdo”, in Silva, Pinto (orgs), 1986, Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Edições Afrontamento

ÍNDICE DE AUTORES

Abels, Christine - 178, 180

Almeida, Ana - 47, 48, 91, 93, 95, 96

Ambrósio, Teresa - 19, 20, 21, 29, 89, 92, 99, 107, 108

Aubrun, Simone - 190, 191

Balleux, André - 61, 62

Bardin, Laurence - 121, 122, 123

Belchior, Fernando Henrique - 50, 51, 52, 55, 56, 57, 59, 63, 72, 88, 89

Berbaum, Jean - 58

Bilhim, J.A.F. - 18

Bonvalot, Guy - 33, 74, 76, 78, 80, 83, 85, 105, 169

Bourdages, Louise - 178, 179, 215

Canário, Rui - 24, 27, 28, 30-32, 44, 46, 48, 59, 60, 61

Carré, Philippe - 82

Chevalier, Y. - 118

Couceiro, Maria do Loreto - 45, 46, 51, 77, 79, 84-86, 93, 97-100, 103, 131, 132, 157, 160, 173, 174, 183, 198, 199, 213, 217

Courtois, Bernadette - 73- 76, 170, 173, 198

Crozier, M. - 157, 158

Delors, Jacques - 26, 29, 30

Dionne, Hugues - 187

Dominicé, Pierre - 73, 86, 88, 96, 100, 170, 171, 197

Durand, Daniel - 93, 94

Ferrarotti, Franco. - 92, 93 96, 99, 102, 103, 106, 118

Ferreira, Henrique - 53

Finger, Mathias - 57, 101-103, 105, 106, 117, 118, 152, 198

Franco, Alfredo - 92, 93, 96, 105

Freire, Paulo. - 55, 67

Galvani, Pascal - 79-82

Germain, J. - 174

Goguelin, Pierre - 48, 64, 65, 69, 70, 72, 177

Gonçalves, Manuel Pedro - 150, 198

Honoré, Bernard - 27, 28, 46, 68, 69, 107, 168, 179, 181

Josso, Christine - 64-69, 73, 78, 79, 81, 86, 87, 91, 92, 96, 100, 103, 117, 122, 166, 171-173, 176, 183, 207, 218

Jobert, Guy - 73, 79, 100, 101, 169

Knowles, M. - 61, 62

Lapointe, Serge - 186

Leal, Maria Rita Mendes - 190, 191

Lengrand, Paul - 51, 52, 54, 55

Lerbet, Georges - 45, 46

Legrouw, J. - 46

Lesne, Marcel - 79, 170

Lietard, Bernard - 182, 183

Malrieu, Philippe - 49

Marques, Margarida - 17, 27, 29, 89, 103, 167

Melo, Alberto - 33-35, 41-44

Meneses, Maria Teresa. - 168, 169, 177

Mezirow, Jack - 73, 76, 77, 212

Morin, Edgar - 66, 91, 92, 94

Michèle, Marie - 33, 78, 79, 83, 93, 97-99, 101, 168, 183

Nóvoa, António - 33, 52, 54, 56, 57, 63, 85, 99, 100, 101, 105, 106, 117, 168

Orofiamma, Roselyne - 168, 182-185, 188-190, 193-197, 205

Pineau, Gaston - 33, 69, 74-81, 83-85, 87, 93, 97-102, 104, 105, 117, 131, 132, 168, 170, 172, 173, 175, 178, 180, 181, 198, 215, 217

Pires, Ana Luísa - 31, 59, 71, 73, 74, 94, 95, 167, 169, 170-172, 174, 175, 212

Pla, Celia Rosich - 192, 209

Popper, Karl - 47, 106, 218

Quivy, Raymond - 90, 217

Rogers, C. - 19, 49, 67, 68, 182, 183, 206

Rosnay, J. - 90, 93

Roux, Bernard - 52, 53

Rugira, Jeanne- Marie - 187, 206

Santos, Boaventura Sousa - 91

Silva, António Santos - 31, 34, 89

Touraine, Alain - 88

Tremblay, Nicole - 61, 62

Türkal, Laurence - 178, 179, 180, 181

Vala, Jorge - 121, 122, 123

ÍNDICE TEMÁTICO

Abordagem biográfica - 86, 92, 93, 96, 102, 105, 152

Abordagem transaccional - 183

Ação - 132, 133, 136, 137, 149, 150

Acompanhamento - 177, 178, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 206, 210
(Co)acompanhamento - 177, 179

Acontecimento - 131, 133, 136, 137, 149, 150

Adaptabilidade - 188, 195

Adulto - 56, 57, 63, 101

Afirmação de si - 188, 189, 205, 207, 210

Análise de conteúdo - 119, 121-123

Andragogia - 61-63

Animação - 181

Aprendizagem - 47, 57, 58, 84

Aprendizagem (formal, não formal, informal) - 59, 76

Aprendizagem (experiencial) - 74, 75

Atitude - 194-196

Auto-estima - 150, 190, 191

Autonomia - 171, 172, 178, 199

Cidadania - 21, 201-205, 207, 208, 211

Complexidade - 93, 94

(Hiper)complexidade - 93-95

Conhecimento - 19, 46-48, 150

Conhecimento (de si) - 189

Construtivismo - 47, 48, 58

Crescimento (pessoal) - 17, 19, 49, 98, 171, 172, 211, 212

Desenvolvimento (local) - 89
 Desenvolvimento (pessoal) - 166, 168, 171, 172, 175, 180, 182, 192, 208, 217

Educação - 30, 56, 88
 (auto)Educação - 171
 Educação (ao longo da vida) - 29, 30, 33, 89, 208
 Educação (de adultos) - 21, 27, 28, 33-45, 50, 51, 96, 108, 109, 116, 117, 168, 174, 203, 208
 Educação (extra-escolar) - 38, 39, 53, 108, 168
 Educação (para o desenvolvimento) - 31, 32
 Educação/formação - 20, 21, 27, 28, 33, 45, 46, 63, 88, 96, 115, 116, 154, 167, 208, 212, 216, 217, 218
 Educação permanente - 33, 50, 52-55, 84, 89, 171, 172

Enculturação - 66

Endogeneidade - 32

Espaços formativos - 21, 45, 114, 175

Experiência - 73, 77, 84, 169, 170, 173, 175, 176, 187, 197, 198, 206, 209, 217

Formação - 58, 64-68, 72, 82-85, 89, 100, 107, 168, 169, 170, 174, 175, 177, 180, 191, 196, 205, 209
 Formação contínua - 69, 70, 72
 Formação (de adultos) - 27, 28
 Formação experiencial - 72, 73, 77, 173
 Formação (no trabalho) - 71
 (auto)formação - 78-83, 101, 150, 168, 171, 172, 173, 176, 177, 218
 (Tempos de) Autoformação - 80, 81
 (Correntes de) Autoformação - 81, 82

Grupo - 183-185, 206, 209

Histórias de vida (e autoformação) - 101, 102

Histórias de vida (processo formativo) - 84, 85, 87, 100

Histórias de vida (metodologia) - 92, 93, 96-100, 105, 106, 118-120, 124, 152

História de vida (na comunidade) - 211

Identidade - 184, 185, 196, 197, 204

Igualdade (de género) -201
 Igualdade (de oportunidades) - 199, 200, 202, 205, 207, 208
 Informação - 19, 46, 150
 Interação - 94, 132, 137, 150, 169, 171
 Interação (relacional) - 102, 103, 104, 117, 182, 183, 186, 192, 194, 195, 197, 205, 206, 209, 210
 Investigação - 17, 90, 93, 106, 212, 216, 217, 218
 Macroscópio - 90, 93
 Motivação - 17, 48
 Mudança - 171, 172, 187, 193, 195, 196, 201, 211
 Paradigma (quantitativo) - 91, 92
 Paradigma (qualitativo) - 91, 92, 95, 218
 Participação - 32, 192, 199, 201, 205, 209, 211
 Papel do formador - 49
 Pessoa (sujeito) - 45, 88, 167, 171, 191, 208, 218
 Personalidade - 196
 (sentimento de) Pertença - 66, 178, 184, 197, 210
 (grupo de)Pertença - 183, 184
 Poder - 157, 198
 Processo conflitual - 178, 190, 210
 Processo formativo - 139, 150, 154, 158, 160, 169, 171, 177, 187, 203, 205, 210, 211, 212
 Processo transformativo - 139, 147, 150, 151, 154, 187, 201, 205, 209, 211, 212
 Reflexão - 139, 172, 173, 175, 177, 178, 180, 197, 209
 Reflexão (crítica) - 147, 148, 158, 160, 166, 176, 198, 199, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 217
 Relações Interpessoais - 150, 168, 179, 180, 183-186, 192, 195, 205, 206, 209, 210

Saber - 20, 46, 47, 76, 150, 170, 195

Singularidade - 182, 212

Sistema - 93, 94

Sociedade - 19, 20, 26, 27, 88, 107, 108, 191, 199, 202, 208, 212, 216

Submissão - 190, 191

Transacção - 132, 150

Transformação - 149, 151, 166, 170, 178, 180, 187, 195, 197, 198, 205, 211

Transformação de perspectivas - 76, 77, 198, 212, 217

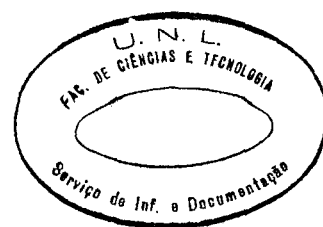
Tonalidade afectiva - 189, 190

(Profissão de)Viver - 206, 207

(Saber)- Viver - 207

***« Nós somos o autor da obra, do produto, e
simultaneamente somos moldados por ela. »***

Karl Popper (1989)



ANEXOS

ÍNDICE DOS ANEXOS

ENTREVISTA Nº 1-----	2
CARTA-----	17
ENTREVISTA Nº 2-----	18
POEMA Nº 1-----	20
POEMA Nº2-----	21
POEMA Nº 3-----	23

1ª ENTREVISTA COM D. ALDA

DIA 16 de ABRIL DE 1998

Investigadora - I

Narradora -N

I - D. Alda, vamos conversar um pouco, tal como lhe falei vou fazer um trabalho...conte-me ... realçando acontecimentos e coisas significativas para si ao longo da vida.

Que acontecimentos considera importantes na sua vida ...

Que coisas significativas viveu ...

O que contribuiu para ser quem é hoje ...

Que modificações se operaram em si ...

Se ocorreram modificações, que impacto tiveram na comunidade ...

N - Hã... eu desde muito pequena comecei logo a trabalhar... andava a guardar gado com uma prima minha que era mais velhinha do que eu. Hã... depois fui para a escola e quando andava na escola tinha 10 anos... ela tinha 18 e havia partilhas para fazer de uma pequena courela... e então eu senti uma grande injustiça ... que ela tinha pai incógnito e os irmãos não queriam dar a parte dela ...havia opinião que ela não tinha direito.

E eu não tinha maneira de me expressar, nesse tempo as crianças não podiam falar... fui obrigada a conformar-me...não podia dizer o que sentia... mas eu senti ...senti que era uma grande injustiça e então nessa altura queria ser advogada . Ouvia a minha tia dizer, eles não querem dar, vou falar com uma advogada.

Ah... e eu fiquei toda contente. Pensei assim - bem feita - porque afinal ela também tem direito... fomos criadas como irmãs.

Aos 11 anos fiz a 4ª classe, andava a trabalhar até ao meio-dia, só ia à escola à tarde.

Mas ser advogada para mim, não sabia o que era ser doutora era só para dar razão a quem tinha.

Fiquei cortada na parte escolar, trabalhei no campo e depois mais tarde casei ...só depois quarenta anos depois é que voltei à escola outra vez a fazer o 2º ciclo que foi muito interessante para mim e hoje estou no 3º ciclo com muito gosto. Na parte escolar foi assim...

Quando eu fiz a 4ª classe funcionava a Escola Primária numa casa particular.

Construiu-se a Escola Primária oficial do outro lado da estrada e eu sai da escola sem estreir a escola nova. Tive um grande desgosto.

Quem havia a mim de me dizer que com 56 anos fui estreir a Escola do Ensino Básico 2,3 no 3º ciclo. Coincidências... (sorriso)

Na parte do trabalho, nunca tive nenhuma profissão, nunca tive nenhuma especialidade, hã... aprendi a costurar mas pouco...ainda em jovem, hã... ainda trabalhei algum tempo mas como tinha dificuldades em provar, levava muito tempo, quando os meus filhos começaram a andar o dia todo na escola, passei a trabalhar a tempo inteiro na casa da professora... ganhávamos mais... tinha problemas de dinheiro... depois vinha para casa tinha que fazer tudo à noite, lavar de joelhos na casa de banho porque não tinha máquina de lavar nem dinheiro para a comprar, mas sempre lutando para eles não saírem aos 11 anos cortados como eu.

E assim foi, continuando pela vida fora e sempre preocupada com eles..

I - E a nível familiar, como é que foi a sua vida?

N - A nível familiar, quer dizer ...o meu pai era o chefe de família, ele é que resolvia tudo, nós trabalhávamos mas não podíamos falar, quer dizer...falar podíamos mas pouco...dar opiniões é que não... nem a minha mãe que era adulta...em casa dos meus pais não havia conversa, só o que fazia falta... e ordens... muitas ordens... era só o que eu ouvia.

O meu pai trabalhava no campo, era ganhão...ajustava com o patrão trabalhos do campo. Era de Setembro a Maio. Nos outros meses era onde houvesse trabalho.

Mais tarde ele foi para pedreiro, tinha a 3ª classe e fez a quarta em adulto para tirar a carta.

Era uma pessoa boa, inteligente, calado... não havia conversas lá em casa. Se fosse alguma coisa para resolver, ele resolvia.

A minha mãe fazia as coisas de casa e também trabalhava no campo. Era outro tipo de pessoa. Era mais arisca... ainda hoje é. Batia mais do que falava. Nunca andou na escola, não sabia ler nem escrever.

As minhas irmãs, a mais nova, fez a 4ª classe, a do meio ao fim de quatro anos de andar na escola, não passou e depois fez à noite com o pai, na Sonoga, em adulta.

Quando eu tinha treze anos o meu pai teve uma doença de nervos, tinha eu treze anos, a minha mãe foi para Grândola com ele para ele se tratar e eu fiquei um mês sozinha com as minhas duas irmãs mais novas do que eu... e eu andava a trabalhar para a casa, deram-me trabalho por favor a desmoitar... trabalhos que não eram próprios para a minha idade, mas por pena davam-me, por causa da situação um tio meu pediu e deram-me, ganhando 17\$50 por dia e elas andavam na escola.

A vida foi muito dura para mim...mais tarde fui servir aos 16 anos, era menos esse peso para a casa...lá em casa da minha patroa... não havia nenhuma ligação... era o trabalho e pronto...e saí de lá para casar.

Depois o meu pai curou-se, voltou a trabalhar e depois mais tarde morreu de acidente.

A minha vida familiar em casa teve muitas dificuldades e quando casei, também foi muito diferente do que eu esperava.

Em namoro naquele tempo as pessoas não se conheciam... ele não era de falar muito... só queria era café e bola mas às horas marcadas ia-me ver...quer dizer eu é que ia...a casa onde eu trabalhava era de uns primos dos pais dele e quando eu saía com a patroa, íamos lá almoçar. Na hora de almoço uma troca de palavras era o nosso namoro.

Eu não sabia nada da vida e ele não me parecia má pessoa...e gostava dele, claro. Em casada...o meu marido falava pouco... mas era sempre para me humilhar ou dar ordens.

Sofri muito...não queira saber... quando percebi que ele estava longe de ser o que eu desejava...não falava comigo... se eu falava respondia-me torto... eu chorava muitas vezes e tentava cumprir as minhas obrigações o melhor que eu sabia e que me tinham ensinado.

Depois vieram os filhos... e então era tudo eu...ele não ligava nenhuma. O meu marido ganhava pouco ... depois os filhos começaram a estudar...mas dou graças a Deus porque eles tiraram os cursos embora com muitas dificuldades, não tive foi uma casa mas...tenho esperança agora numa cooperativa de habitação que estou inscrita e da qual sou membro e...esperemos que em breve ela comece a construir... e que possa entregar casa às pessoas que não têm...mas o meu marido não queria que eu trabalhasse...

I - Não queria porquê?

N - Ah, porque... por questão de ciúmes doentios....
Comecei a trabalhar às escondidas na casa da professora da minha filha da escola primária, onde trabalhei 20 anos... contra a vontade dele... embora ele mais tarde já soubesse... mas chegou a duvidar que a senhora me pagasse, quando eu lhe mostrava o dinheiro ele dizia que eu já o tinha levado de casa... para me humilhar que eu não era capaz de ganhar dinheiro, para me tirar a força para eu não continuar a trabalhar e aí os meus filhos teriam que sair da escola.

I - Ele não reconhecia a escola como uma coisa importante?

N - Não, a escola para ele não interessava. Ele fez a 3ª classe, os filhos também se governavam. Era assim.

I - A D. Alda nunca pensou assim?

N - Eu não, eu não queria era que eles ficassem cortados na escola como eu fiquei... aí tinha que lutar... tive que fazer frente... tive que enfrentar, tinha que ir trabalhar à mesma... ouvi muitas coisas desagradáveis mas lutei e continuei a trabalhar para que eles continuassem a estudar.

Ele conseguiu um curso de formação profissional...

Ela conseguiu um curso superior de Relações Públicas e Publicidade ...e eu aos fins de semana ia ajudar a lavar a roupa, passar a ferro, a tratar do quarto para ela poder estudar, eu aproveitava o meu dia de folga para a ajudar a ela.

E hoje estou muito contente porque eles não ficaram como eu fiquei... e têm a escolaridade que eu gostaria de ter tido.

I - Isso foi em relação aos seus filhos... e em relação a si própria...

N - Eu... não tenho nenhum curso...mas tenho o curso da vida. (sorriso)

Quer dizer...para a pessoa própria, sentir-se como pessoa adulta, pessoa livre...eu sentia-me triste e acorrentada sem razão.

Até cheguei a adoecer muitas vezes... quando os meus filhos eram pequenos, ele 4 anos e ela 1 e meio...porque não me deixavam fazer nada...era como se eu não existisse...sentia-me presa, impossibilitada de fazer uma vida normal... pelo meu marido e pela família dele... para eles a função da mulher eram as tarefas domésticas e para isso não era preciso conversa (expressão de profundo desgosto).

Recorri ao médico muitas vezes... tive que mudar de casa para me afastar da pressão da família do meu marido...tive um tratamento em casa psiquiátrico...abalou comigo como pessoa. Desde os meus 21 anos até aos 28 vivi naquele inferno.

A partir dos 28 anos ainda era muita pressão... mas já era um pouco melhor... porque era só ele ...eu ia vivendo...muitas vezes nem queria pensar...para quê? Não servia de nada.

Tive menopausa precoce aos 34 anos devido ao desequilíbrio psíquico... deixei de dormir... eram insónias crónicas como lhe chamava o médico... por não poder fazer uma vida adequada à minha maneira de ser... que não era mais que uma vida normalíssima...trabalhar para que os filhos pudessem estudar, sair, fazer as compras, poder falar com as pessoas que até isso fazia complicação e era causa de grandes discussões. Nada do que eu fazia estava bem, implicava sempre.

Em relação a mim própria... quer dizer, eu fico...quer dizer...acho que as minhas aspirações ficaram realizadas, algumas, nos meus filhos mas no entanto gostaria de...e estou a aprender mais e os cursos que eu tenho frequentado têm-me incentivado não só a aprender mais mas... desde que haja um grande elo entre as pessoas, que haja amizade, que haja comunhão, que haja partilha de conhecimentos... há tantas coisas que nós partilhamos entre as pessoas... as nossas experiências de vida... tudo nos enriquece, são coisas que ficam.

Nós saímos do buraco onde nos prenderam e tudo nos enriquece e ajudamos os outros a saírem das prisões deles também.

I - E encontrou isso quando?

N - Encontrei isto... tenho encontrado... pronto, em vários lugares nos últimos anos, mas nunca me poderei esquecer da primeira vez que senti a alegria de conviver e aprender coisas... Aí sim senti-me gente. Foi o primeiro curso que fui...quer dizer...fui participante do curso de costura mas não fui logo no princípio... não frequentei na totalidade porque como sabia corte e costura que tinha aprendido em jovem... e pensei que não me aceitavam. Mas depois as minhas vizinhas disseram-me e eu fui... como era

de dia... não me criava grandes problemas... quando ia às compras, mesmo de passagem podia estar lá que o meu marido não dava por isso... mesmo às escondidas do meu marido...era uma forma de me distrair um bocadinho...foi o que pensei na altura...mas aquilo era muito mais do que costura... tinha essa parte prática em que eu aproveitei a experiência que já tinha e para lembrar o que já não sabia... aperfeiçoar os conhecimentos no que tinha mais dificuldades... e a parte geral em que se tratavam assuntos ou que nós pedíamos que nos fazia falta ou que estavam ligados à vida.

Nunca mais me hei-de esquecer... quando lá no curso falámos sobre os Direitos Humanos e a igualdade entre mulheres e homens...é bom ver isso já no papel... é meio caminho andado... o pior é o resto. Pelo menos por agora é só escrita, estamos muito longe de termos os mesmos direitos.... ter temos, mas não nos serve de nada... que não os podemos usar. Algumas pessoas já conseguem... mas são outros meios. Nós aqui... ainda é muito à antiga. (suspiro)

Mas fazíamos juntas imensas coisas: festejávamos os anos de todas... conversávamos sobre tudo... visitámos outros cursos do mesmo género que funcionavam noutros locais... conhecemos outras pessoas... outras maneiras de ser. E a exposição final foi tudo organizado por nós...nós é que fizemos tudo, pedimos a sala, fizemos os convites, montámos a exposição e estávamos lá todos os dias a receber os visitantes. No dia da abertura da exposição... eu a receber as pessoas... sentia-me tão importante, quer dizer... útil e que tinha algum valor.

Quer entre colegas quer com a nossa monitora havia uma grande amizade e um grande respeito... e trabalhávamos de gosto...a minha monitora era uma verdadeira companheira...trabalhava connosco, ria e brincava. Eu sempre gostei de costura... mas não sabia o suficiente e havia colegas que não sabiam mesmo nada.

Muitas delas hoje trabalham para fora... eu tenho pouco tempo, faço mais para casa, para mim, para a minha mãe... mas o que mais me tocou foi o conjunto de tudo... o que aprendíamos no grupo, umas com as outras e o ambiente... de amizade, de respeito...e passeámos também...era como se nos conhecêssemos há muito tempo... era como se fosse uma família.

E fizemos visitas de estudo...e até fomos a um colóquio a Santiago nos Bombeiros sobre Segurança Rodoviária e Segurança em casa e também Segurança industrial por causa das fábricas ali de Sines. Foram vocês que trataram de tudo e a Câmara veio-nos buscar. Eram os cursos todos do concelho.

Senti uma grande necessidade de não interromper aquele caminho, aquele convívio, aquela alegria em que todos aprendíamos coisas novas. Era o melhor bocado do dia que eu passava e quando chegava a casa punha-me a pensar sobre a minha vida. Eu pensava em como eu me sentia antes... eu

pensava como me sentia agora... comecei a pensar no que fazia e porque fazia, e achava que valia a pena...era outra vida... comecei a exigir de mim própria, a reconhecer que apesar de já não ser nenhuma criança era capaz de muitas coisas ...ou amadurecia ou caía verde.

I - E isso foi em que altura?

N - Tinha eu 50 anos, quando fui para o curso prático e logo a seguir resolvi frequentar com as minhas colegas o curso de Ensino Recorrente. As minhas colegas telefonaram-me a avisar que o curso de 2º ciclo ia começar, foi logo a seguir, e eu não hesitei...

Decidi não desperdiçar talvez a última oportunidade de concretizar os meus sonhos. Foi um mundo novo que se abriu para mim... ..eu não podia ficar parada...tinha que fazer alguma coisa... parada estive eu tempo demais..

Nós próprios aprendemos a conhecer-se melhor...comecei a gostar de mim. Dizia-me a professora dos meus filhos para me dar coragem...não interessa ser uma mulher rica o importante é que seja uma rica mulher...agora percebo o que ela queria dizer.

Depois fui para o 2º ciclo, também havia uma grande camaradagem entre os professores e os alunos e isso permite-nos que vivamos mais próximos das pessoas..

E depois lá andei durante um ano, fiz o 2º ciclo, agora ando nos Arraiolos e no 3º ciclo para dar força aos jovens porque há muitos jovens sem o 3º ciclo acabado... então telefonaram-me para casa para ver se eu queria porque era para instalar uma escola nova e eu fui ...

I - Está a correr bem?

N - Sim, muito bem e agora sei o que quero e preciso...sinto-me outra.

I - O que foi mais importante para si, o que é que achou que mudou em si na sua vida?

N - Eu acho que foi tudo, foi tudo o que aprendi, coisas práticas para a vida prática, foi a comunhão que havia tanto no primeiro curso como no 2º ciclo, entre os professores e alunos. Mas o que mais recordo que me marcou foi o ambiente lá no curso como lhe chama sócio-educativo...se não tivesse ido para lá a minha vida não tinha mudado tenho a certeza...também gostei

muito e gosto do ambiente com os professores mas é uma coisa diferente, ali no curso na junta nós aprendíamos o que precisávamos, havia mais liberdade de falar...o tempo não era problema não tinha aquela matéria obrigatória... o apoio da monitora e das colegas. se não fossem elas tenho a impressão que havia dias que eu não conseguia...passava noites sem pregar olho...mas nós apoiávamo-nos uns aos outros e as coisas começam a ganhar outro sentido e senti que valia a pena lutar. Houve dias e não foi só comigo... quando nos punhamos a falar sobre as tristezas da vida chegávamos a chorar diante umas das outras ... mas não eu não tinha vergonha... não tinha culpa de ter uma vida infeliz... durante o curso...sabe ... era um trabalho em harmonia... nós dávamo-nos muito bem e organizávamos coisas que interessassem a nós e aos outros e convidávamos outras pessoas da terra para nesse dia irem. Por exemplo, agora estou a lembrar-me de uma altura, um colóquio como lhe chamavam, sobre “Como se faz um cartaz”. Foi lá um senhor desenhador da Câmara e fez-nos uma sessão. Nem eu nem os outros nos passava pela ideia de como se fazia aquilo. Não só ficámos a saber como se faz os bonitos que aí vemos como também quando precisamos mesmo à mão, sem máquinas, a gente faz para avisar de qualquer coisa que precisamos às pessoas da terra...tudo tem a sua maneira de se fazer.

Mas a diferença que eu senti mais em mim foi... que mesmo o que eu nem gostava de me lembrar...as experiências negativas...que infelizmente foram muitas... pensei sobre aquilo que me aconteceu e consegui tirar proveito...há males que vêm por bem...o que é mau às vezes, nós podemos mudar o que pensamos e servir-nos para melhorar. Andar ládepois disto tinha um novo olhar para a vida, olhava as coisas de outra maneira, com mais alegria....com vontade de viver.

I - Considera que mudou como pessoa...

N - Eu um dia tinha que pensar em mim, também sou gente... se não lutar por mim, quem é que luta?... só que não tinha instrumentos que me ajudassem a fazer as coisas para as quais eu tinha espírito...não tinha clima, não tinha espaço... a vontade que havia dentro de mim estava adormecida...não me podia desenvolver porque a família , a sociedade, as pessoas à minha volta, a cultura não me deixavam...e não era só por morar no monte, é que naquele tempo...e lá em casa era assim que se vivia. O facto de ir para o curso, de aprender coisas, de contactar com outras pessoas...deu-me esta força interior para lutar.

Eu até ali nem tinha direito de sair de casa, muito menos à noite.

Tinha uma vida muito limitada... aqui não se entendia que uma mulher saísse de casa e eu a partir daí tinha que sair todos os dias para ir à escola, à noite quando foi do segundo ciclo.

Isso foi assim como que adquirir a minha liberdade... poder sair de casa à noite. Lutei muito... adquirir a minha independência como mulher... uma independência de liberdade. E além disso sei comandar a minha vida e sei do que preciso.

I - Além dessa independência que adquiriu, a nível social tem uma intervenção igual ou diferente da que tinha?

N - É diferente, quando eu falo para os jovens, quando eles não estão a aproveitar bem a parte escolar, eu tenho como que a autoridade, a ousadia de dizer:

—Se tu não fazes é porque não queres, porque é fácil, não digas que é difícil porque com a minha idade vou... e ando... e trabalho, tenho esta idade e consigo acompanhar e vocês não acompanham porque não querem.

E então quer dizer posso testemunhar daquilo que eu faço perante os jovens para que eles possam ir mais além no dia de amanhã porque lhes faz falta... faço por os entusiasmar com a minha vida, com o meu testemunho...

É que aproveitar os cursos é muito importante porque além do que se aprende lá, a maneira como a monitora... os professores trabalham connosco, aquelas visitas várias vezes da coordenadora em que falávamos sobre o que gostávamos e não gostávamos do curso, todo aquele ambiente nos faz vontade de aprender mais fora das matérias das aulas.

Mesmo que não tenha aulas aproveito a aprender em todo o lugar e com tudo...

I - Como...

N - Quer dizer, coisas que a gente nem liga nem vê... depois tudo tem sentido... olhamos as coisas com outros olhos por exemplo... os programas da televisão, olho para os programas da televisão com outros olhos... ouço e penso no que está bem, no que está mal, na minha ideia claro, se será mesmo assim como eles dizem... sinto despertar o gosto pelo conhecimento a partir do curso mas para além deste... sinto uma necessidade de saber outras coisas... como as que tratámos lá no curso sócio-educativo... alguma vez eu me passou pela cabeça as fases de fazer um cartaz desses que a gente vê por aí?... Por exemplo... e a gente estar ali com um médico e uma enfermeira a esclarecerem assuntos sobre doenças... como evitar certas coisas... sobre

medicamentos... e quando uma colega nossa deu uma aula como fazer uns bolinhos que ela sabia do tempo da avó? ...assuntos que não tinham nada a ver com costura...mas também fomos ao museu do traje...enfim tanta coisa ...mesmo quando o curso acabou eu já não fui capaz de ficar parada...o que eu sei é que me apetece ler, ver jornais, revistas, livros ...e preciso, sinto que preciso de saber mais... para ter instrumentos, para ter mais segurança e ser capaz de ser útil aos outros... fazer alguma coisa pela minha terra...agora sim, sinto-me viver...os meus problemas...vou conseguindo tratar deles, vou sempre tentando arranjar uma casinha melhor agora com a cooperativa...é difícil, mas se não conseguir... ajudo os outros e sinto-me feliz assim.

I - Falou de uma cooperativa?

N - Sim, as pessoas convidaram-me para fazer parte da cooperativa de habitação.

Há muitos anos, em oitenta e um ou oitenta e dois, não tenho a certeza, houve inscrições... só que infelizmente foi uma cooperativa fantasma, pagámos ainda quotas, mas não estava nada legalizado, eu não sabia na altura...não tinha discernimento para entender se aquilo era falso ou se era verdadeiro, estava com muito entusiasmo porque precisava de uma casa que ainda hoje não tenho. Depois o tempo passou, foi-nos dito para deixar de pagar as quotas e eu fiquei por ali... depois mais tarde, ainda tentaram outra vez...a cooperativa... há uns 3 anos atrás.

Aí já se mexia em papéis e havia outras esperanças, só que as pessoas pararam e... deixaram-se ficar paradas uns três ou quatro anos, foi em noventa e cinco.

Voltaram a querer começar, bateram à minha porta, foi o Presidente da Junta que estava na altura, que estava na Junta de Freguesia

Desta vez eu disse, ou vamos para a frente ou não fazemos nada, não estamos a brincar com as pessoas! Fui...tive que ir a reuniões à Câmara e até a Lisboa por causa do registo do nome da cooperativa... no início estava um pouco atrapalhada, nunca saí daqui mas à segunda vez já estava mais segura...

Agora já tenho a noção do que é, agora já sei que é preciso isto, não me venham dizer agora que vão fazer uma escritura enquanto não têm as coisas legalizadas, enquanto não têm o nome da cooperativa aprovado, enquanto não têm sócios, enquanto não tem capital social para fazer a escritura...primeiro tem que haver essas coisas todas.

E então agora isto já está feito, as outras pessoas que estão comigo... então estamos à espera de fazer a escritura do terreno com a Câmara Municipal e depois falar com um empreiteiro que comece as obras.

I - Isso há quanto tempo?

N - Isto começámos o ano passado em Fevereiro, a ir a Lisboa, a desbloquear, o nome da cooperativa tinha caducado e teve que se começar do princípio.

Da outra vez um advogado que pegou nisso, fazia parte da direcção e nós pensávamos que como ele sabia das leis, aquilo ia para a frente... só que ele não foi levantar o papel da aprovação do nome da cooperativa e ficou tudo parado.

Eu não tenho preparação nenhuma nem percebo nada de leis mas disse logo que íamos informar-se e tudo se havia de fazer.

I - A senhora é uma pessoa activa...

N - Agora sou, activa e interveniente no meu meio, no meu e onde fizer falta e as pessoas cá da terra reconhecem isso, quando é preciso alguma coisa para falar ou fazer... pedem-me ajuda.

I - E isso começou a acontecer quando, sempre?

N - Quer dizer à medida que os anos vão passando nota-se isso mais em mim... mas isso só foi possível depois de eu ter percebido a importância que tinha adquirirmos outros conhecimentos, sabermos falar, dizer a nossa opinião... convencer os teimosos que não nos compreendem e vivermos em partilha com os outros, vivermos... que é coisa que eu faço verdadeiramente só depois dos 50 anos. Normalmente numa coisa que eu entre agora, as coisas vão para a frente... se vejo que as pessoas não acompanham então ...pronto ou vai para a frente ou então não se começa... tem que ser para a frente.

Desde muito jovem senti que gostava de participar nas coisas, fazer algo em favor do próximo em comunhão com as outras pessoas, mas nunca isso me foi permitido... quando estava na casa dos meus pais não tinha oportunidade de dar a minha opinião porque não era permitido... eu era apenas uma peça ... sem peso... nessa altura a educação era uma maneira diferente do que é hoje, uma criança não podia ter opinião... foi muito difícil.

Depois como tive que ficar cortada na escola, não pude seguir, pronto, tive que me manter ali quase um pouco abafada uns anos sem me poder expandir, sem poder ser aquilo que eu gostava.

Quando casei voltei a ter essa barreira, ainda mais forte ... e como não podia sair de casa não podia conviver com as pessoas ... mas só que eu tinha necessidade de o fazer... tanto que adoeci com a tristeza...eu em casa dos meus pais ou mais tarde na minha, nunca dizia nada, não valia a pena, ninguém me ouvia...desde que casei só tive uma barreira um bocadinho cortada quando o meu filho foi para a escola e a professora pediu para o menino ir à missa no outro dia, no Domingo e eu comecei a ir com eles. Ele é pequeno não pode atravessar a rua sozinho...dizia eu ao meu marido...e eu ia com ele e a minha filha que era mais nova...

Tive muita dificuldade em sair ...ouvi uma série de asneiras ... e depois pronto ...eles cresceram, saíram e eu sair à noite só tive a liberdade de sair à noite de casa quando fui para o 2º ciclo do Ensino Recorrente

I - Então com o outro era mais fácil...era de dia não tinha esse problema...

N - Exactamente, era de dia mas ele também não queria porque o problema era ver outras pessoas e falar com elas...mas ir aquele curso deu-me forças para lutar por mim como pessoa... sair à noite era ainda mais difícil só que este curso que eu fui a seguir era de noite e eu não ia deixar de ir por isso. É que eu antes já nem gostava de nada, não tinha gosto por viver, eu pensava que não era capaz para nada e através daquele curso de dia que não havia tanto problema, arranjei força...eu sentia-me mesmo bem quando lá andava e só não fazia o que eu não pudesse ou não soubesse...quando eram aquelas partes em que fazíamos de professoras... quando tinha que apresentar alguma coisa aos outros...pensava como havia de fazer p'ra me sair bem e os outros que me ouviam perceberem.

Os momentos que eu vivia no curso davam-me a coragem que eu precisava para enfrentar os problemas que continuavam a ser muito graves lá em casa... e nós apoiávamo-nos umas às outras...o apoio que me davam...são bocados da vida que a gente não esquece nunca mais...toca mesmo cá dentro de nós.

Foi uma parte importante o que vivi para adquirir a minha independência como mulher.

I - Mas só continuou pela questão de sair à noite...

N - Não, embora seja um grande passo, mas eu sou uma mulher diferente em termos de intervenção... é que eu além de ter adquirido a minha independência como mulher... consegui captar tudo aquilo que me foi ensinado e pôr algumas coisas em prática... porque nem tudo se pode pôr em prática porque a sociedade às vezes também não tem abertura de se pôr algumas coisas em prática.

O que é essencial...mais essencial... é nós tentarmos pôr em prática...a partir daí... considero-me uma pessoa mais activa... mas com mais conhecimentos para entender o meio ambiente e as coisas que me rodeiam. E consegui continuar a ir para a frente.

Eu decido que vou fazer e vou fazer e pronto. Como tive oportunidade de ver no 2º ciclo pessoas que não estavam libertas para isso Ainda se programou uma visita de estudo ao Gerês, ficar lá duas noites, havia colegas minhas mais jovens que os maridos também não entendiam.

Não se fez a visita porque não podiam estar duas noites fora de casa.

Mas eu aí já estava liberta para ir, elas é que não estavam.

I - Teve então impacto na sua vida familiar, conseguiu mudar alguma coisa?

N - Sim, sim, muita coisa mudou... à força claro... à custa de muito sofrimento, de muitas explicações, de muitas noites sem dormir... mas valeu a pena. Eu hoje se for preciso sair, está bem que vou ajudar, estou ajudando a minha irmã a fazer quimioterapia em Setúbal... vou e vou mesmo e vou onde for preciso onde as outras pessoas precisem de mim e achem que eu posso ajudar a que tenham uma vida melhor. Ela precisava de mim e eu larguei tudo...e fui... A minha vida é um barco que remou sempre só com um remo mas agora de vez em quando tem uma ajudinha.

I - Comparou a sua vida a um barco...

N - Sim, sim, eu digo aos meus filhos muitas vezes... a minha vida é um barco, um barco que muitas vezes tinha que estar no alto mar e só remava com um remo... o outro em vez de me ajudar fazia força para vir para a areia para a praia, para estar parado na praia... e ele queria era avançar...muitas tempestades, muitos vendavais, houve muitos conflitos com a educação dos

filhos, não só a nível escolar mas moral... se era assim com os filhos imagine-se comigo a querer estudar

I - Se alguém lhe pedisse para se definir como mulher agora e mulher há dez ou quinze anos atrás, o que diria?

N - Quer dizer... nem sei por onde começar... eu era a mesma pessoa, não fazia era as mesmas coisas que não me deixavam fazer, mas era a mesma pessoa.

E eu sempre me conheci desde que me conheço como gente...o meu interior foi sempre igual, o querer fazer algo para bem da sociedade e para bem dos outros.

Só que não podia nem sabia como... tinha travões de toda a maneira e eu não conseguia fazer...era uma tristeza de vida, só sofrer e trabalho...eu ia vivendo...muitas vezes nem queria pensar...para quê? Não servia de nada...e hoje estou mais liberta, já consigo fazer outras coisas... tenho mais conhecimentos, sou capaz de passar as dificuldades... e ir para a frente e fazer o melhor possível.

I - O que é que sente que deu oportunidade e a modificou?

N - Foi este passo de eu ir para o curso, embora em todos eu tenha aprendido muita coisa...mas especialmente o primeiro, aí é que foi o choque maior.

Deu-me possibilidades de reconhecer dentro de mim que tenho capacidade para intervir nas coisas... e deu-me alegria de viver. Antes... às vezes... falavam na televisão...quando eu dava um saltinho à casa da vizinha ouvia...aqui na rua...de ajudar os que precisam, de sermos livres...mas isso não era comigo. Hoje já entendo as coisas de outra maneira.

Sinto que tenho responsabilidade em lutar por mim e por os outros, ajudar no que eu puder.

Não tenho só a missão como esposa, tenho missão como mãe, como amiga, como filha, como colega de escola, como aluna, como cidadã e ... em muitos aspectos na vida eu tenho uma missão a cumprir...sim tenho uma missão a cumprir em vários aspectos. Hoje sou uma mulher diferente... agora sim, aprendi a olhar para as coisas com outro olhar, com optimismo... muitas vezes já me consigo sentir feliz. Agora não posso parar, não nasci para ficar fechada em casa, não posso voltar atrás e tenho que prosseguir.

I - E o seu marido já vai aceitando isso?

N - Sim ele até já ajuda em casa... foi uma luta permanente para ele perceber.

I - Ele conseguiu modificar-se?

N - Neste momento está a lavar a louça, o que é maravilhoso, há anos não pensava, não poderia imaginar que isso pudesse acontecer...já é uma pequena conquista (com os olhos enevoados de lágrimas - um breve silêncio)

Às vezes até pergunta - então não vais às aulas?

Não se lembra que são férias ou fim de semana... o que é uma modificação enorme...nunca pensei que isto pudesse acontecer.

I - Está bom, acho que por hoje podemos ficar por aqui, já tenho muito trabalho. Eu vejo o que será necessário aprofundar e falamos outra vez.

N - Sim, sim está bem.

Cercal do Alentejo, 2 de Maio de 1998

Cara amiga

Depois da nossa conversa no mês passado, fiquei a pensar em tantas coisas importantes que eu gostaria de lhe ter contado e me esqueci.

Sabe, quando começamos a falar de nós próprias, é tanta coisa enleada que nos esquecemos do mais importante.

Não poderia deixar de lhe dizer como foi maravilhoso a minha participação naquele programa de rádio que eu fiz sobre a educação.

Eu que nunca tinha tido oportunidade de dizer a minha opinião durante tanto tempo, de repente vejo-me com a responsabilidade de dar o meu testemunho, contar a minha experiência a todos os que ouvem a Antena Miróbriga que penso que se ouve em muitas regiões do país.

Lembra-se doutora, eu contei para quem quis ouvir como tinha sido importante a frequência dos cursos que organizou e não falei só em meu nome porque as minhas colegas todas sentiam o mesmo.

A diferença entre estar em casa, só com as coisas de casa para fazer sem conviver, nem fazer nada verdadeiramente útil, nem para nós nem para os outros e de repente sentirmo-nos gente útil com valor, quase que crescemos um palmo.

Nunca me vou esquecer do que senti naquele dia e o medo que tive de me enganar nalguma coisa e não representar bem os serviços.

Mas felizmente correu tudo bem.

E safei-me muito bem, pelo menos todos assim o disseram.

Foi muito importante para mim, foi uma experiência que me fez crescer como pessoa, como pessoa e mulher que somos sempre as mais sacrificadas. Mas temos valor, só que normalmente não nos dão, mas o nosso papel é mostrar o que valemos com a nossa acção. E é isso que eu vou fazendo com a ajuda daqueles que pensam como eu para que possam mudar a opinião dos que pensam o contrário.

Não a vou maçar mais com estes pensamentos mas lembrei-me disto e achei que era um acontecimento importante da minha vida que ainda hoje me faz sorrir quando penso como foi.

Bom querida coordenadora, um grande beijinho, falaremos em breve.

Até sempre

2ª ENTREVISTA
DIA 19 DE SETEMBRO

I - Quero-lhe agradecer a sua cartinha...e agora depois de termos lido as duas a conversa que tivemos...diga-me o que tem para me contar.

N - Algumas coisas e infelizmente uma bem triste. A minha irmã faleceu dia 31 de Julho, a doença já estava muito avançada e não aguentou.

Não sei se já lhe tinha dito ...não, não tinha ...foi depois de ter cá estado... passei a tesoureira da cooperativa, era membro dos órgãos sociais mas nomearam-me tesoureira e a 31 de Agosto começava um curso de formação para tesoureiros em Setúbal, na CheseSetúbal que é uma organização de cooperativas de Habitação.

Estava a preparar-me para recomençar o 3ºciclo, tive que optar por interromper... aliás nem comecei as aulas de 3º ciclo neste 1º Período para poder frequentar o curso para tesoureiros que termina a 3 de Dezembro... só depois é que volto para a escola depois de terminar este... embora nas interrupções do curso de tesoureiros que são uns 4 ou 5 dias, calha sempre um ou dois dias da semana...nessa altura regresso à escola para me reintegrar, conhecer os professores que vão trabalhar comigo no 2º Período... mas no 3º ciclo nós vamos estudando e fazendo os testes à medida que podemos, conforme a nossa vida nos permite...nós é que comandamos o barco.

Estou a aproveitar a tirar este curso para adquirir os instrumentos que me fazem falta para desempenhar este cargo, para poder exercer com dignidade as funções que me foram confiadas.

I - E como se sente...

N - Por um lado muito triste com a morte da minha irmã, ainda pior para mim porque acompanhei tudo muito de perto até ao fim, morreu nos meus braços...ela também estava a sofrer tanto que eu nem sei o que era melhor para ela...por outro lado o facto de estar muito ocupada tem-me ajudado a superar um pouco.

Estou a gostar muito do curso, tenho aprendido imensas coisas... ao fim de semana nos primeiros e terceiros sábados de cada mês faço atendimento

das nove à uma hora, da cooperativa, numa sala que a Junta nos emprestou... estou ocupada e sinto que faço alguma coisa de útil para os outros e para mim também.

Como lhe tinha dito nunca mais serei uma mulher apagada, continuarei sempre a estudar... a formar-me... a maior parte das vezes sem orientação porque as unidades capitalizáveis são mesmo assim e eu às vezes também não posso ir às aulas e vou estudando sozinha. Mas mesmo que não fosse a escola a pessoa fica com curiosidade de saber mais...

I - E como é que se dá com essa maneira de se formar...

N - Dou-me bem porque permite-me estudar sozinha, ir às aulas quando posso... mas aviso sempre os professores se não vou e porque não vou para eles não estarem a preparar aula para mim... mas como sabe melhor do que eu nas unidades capitalizáveis é mesmo assim... lá vai-se fazendo os testes à medida da vida de cada um ...portanto foi só avisar os professores. Mesmo fora das matérias que são necessárias saber eu leio, tento descobrir outras coisas, escrevo, às vezes a horas mortas quando os outros dormem... eu dá-me para escrever poemas e quadras e outras coisas..

I - E essas coisas não são para se ler...

N - São pois, o poema que fiz sobre o 3º ciclo até saiu no “O Cercalinho” no nº 2 do jornal da escola, pela Páscoa e escrevi também sobre outras situações importantes que vivi na minha vida. Eu mostro-lhe...e se quiser se vir que tem jeito pode usar

I - E eu agradeço a confiança e também a sua disponibilidade...depois combinamos para ver o que eu escrevi...se está de acordo

N - Está bem, está bem...

POEMA Nº1

Bendito o dia em que fui
À pressa às compras à praça
Que no largo logo encontrei
A minha colega Graça

Assim fui para a costura
Aprender a trabalhar
Nunca pensando ir
E voltar a estudar

Entre conversa e trabalho
Muita amizade ficou
Assuntos, matéria aprendi
P'ra discutir aqui estou

Muita alegria senti
De afinal eu ter razão
Se todos colaborarmos
Podemos ir à acção

Curso sócio-educativo
09/03/92

POEMA Nº2

MOTE

Chorando saí da escola
Aos onze anos de idade
Quarenta anos depois, voltei!
Tive essa oportunidade

I

Oh! que vida desgraçada
No regime de então
Até meio-dia ia p'ra escola
À tarde ganhar o pão
Eu queria ser advogada
Via tanta injustiça à minha volta
Não tinha dinheiro p'ra nada
E alguns meus foram à esmola
Sentia dentro de mim a revolta
Chorando saí da escola...

II

Trabalhando sol a sol
Foi a minha adolescência
Sofrendo calada o desgosto
Por não poder estudar
A mocidade não gozei
A vida foi sempre dura
E pensava na realidade
Se um dia filhos tivesse
Seu futuro não ser cortado
Aos onze anos de idade

III

Aos vinte e um anos casei
Após 3 e 6 anos os filhos chegaram
Com ordenado de miséria
Os anos depressa passaram
A situação ficou séria
As despesas aumentaram
Trabalhando noite e dia
Para encaminhar os dois
Com os seus cursos que alegria
Quarenta anos depois

IV

Para o ensino recorrente
Fui com a Graça e a Manuela
Para uma turma tão bela
Com colegas inteligentes
E professores excelentes
Nos ensinaram com amizade
Tentei dar o meu melhor
Trabalhando o dia inteiro
À noite ia para a escola
Voltei! Tive essa oportunidade.

Escrito em 30/06/92 às 2 horas

POEMA Nº 3

MOTE

Enquanto o tempo é tempo
Todos devemos aproveitar
O tempo passa sem tempo
E depois não há lugar

I

Estamos com anos de atraso
Por falta d'alguns senhores
Isto não foi por acaso
Mas por falta de valores
Por haver tanto egoísmo
Muitas sofreram dissabores
Mas nossa escola está aberta
Para dar conhecimento
Vamos todas de mãos dadas
Enquanto o tempo é tempo.

II

Salas de aula se abriram
Com falta de materiais
Mas de outras terras vieram
Muito bons profissionais
Tudo aquilo que aprenderam
Eles nos querem ensinar
E alguns da nossa terra
Se esqueceram seu contributo dar
No tempo próprio se colherá o fruto
Todos devemos aproveitar.

III

Temos a Comissão Instaladora
E jovens a estudar de dia
Existe a Secretaria e a Fotocopiadora
Estão professores e contínuos
Trabalhando em harmonia
Estão guarda nocturnos, mantendo a segurança
Cantina, Bar e serviços de limpeza
Tudo em bom funcionamento
Devemos aproveitar o ensino recorrente
O tempo passa sem tempo.

IV

Quanto tempo perdido no projecto da escola
Por falta de boa vontade
E quando se unem esforços
espreita sempre a inveja e a maldade
Mas a resposta é boas notas
A Português, História e Artes Visuais
Inglês, Francês e Ciências do Ambiente
Agora vamos com fé estudar
À matemática com suas regras e sinais
E depois não há lugar.

Escrito em 20/01/98 às 3h

