

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS
PROJETO

+Educação com pessoas adultas: preservação da identidade cultural e promoção das literacias

Sandra Helena Aguiar Dinis

M

2025



Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**+Educação com pessoas adultas: preservação da identidade cultural e
promoção das literacias**

Sandra Helena Aguiar Dinis

Outubro, 2025

Projeto apresentado no Mestrado em Educação e Formação de Adultos,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto,
orientado pelo Professor Doutor José Pedro Amorim (FPCEUP).

“ A memória, ao mesmo tempo que nos modela, é por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. No final resta apenas o esquecimento”.

Joel Candau, 2011, p.16

RESUMO

A educação de pessoas adultas continua a ser um tema de expressão limitada a nível nacional. As iniciativas são escassas, de curta duração e condicionadas pelas atuais políticas educativas. Vila do Conde não é exceção. A presente memória descritiva, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos, intitulada *+Educação com pessoas adultas: preservação da identidade cultural e promoção de literacias*, tem como objetivo promover as literacias de pessoas adultas da comunidade de Caxinas, lugar de Vila do Conde, a partir da preservação da identidade cultural.

Para a conceção do projeto, a investigadora recorreu a uma metodologia qualitativa, através de um estudo de curta duração com inspiração etnográfica. Este método permitiu compreender hábitos, costumes e representações culturais, bem como a realidade educativa, o que justifica a implementação deste projeto.

O projeto, inspirado nos princípios pedagógicos de Freire, baseia-se na premissa de que aprender é um ato coletivo que ocorre através da interação e do diálogo com os outros. Em consonância com metodologias participativas e colaborativas, o projeto propõe começar por uma exploração conjunta, com os participantes, para compreender e identificar as características e os elementos que constituem a identidade cultural de Caxinas e dos seus habitantes, os “caxineiros”. A partir dessa exploração, as pessoas participantes são convidadas a encontrar formas e formatos de preservar e comunicar a sua identidade – meios que, inevitavelmente, envolverão a escrita. Nessa altura, o projeto ajudará todas as pessoas interessadas a desenvolver e aprofundar as suas literacias.

Palavras-chave: educação com pessoas adultas, identidade cultural, promoção das literacias, Freire, educação não formal e informal

ABSTRACT

Adult education remains a topic of limited discussion at the national level. Initiatives are scarce, of short duration, and constrained by current educational policies. Vila do Conde is no exception. This Descriptive Report, developed within the framework of the Master's in Adult Education and Training, entitled *+Education with adults: preservation of cultural identity and promotion of literacies*, aims to promote the literacies of adults in the Caxinas community, a district of Vila do Conde, through the preservation of cultural identity.

For the project's design, the researcher employed a qualitative methodology through a short-term ethnographically inspired study. This method made it possible to understand habits, customs, and cultural representations, as well as the educational reality, which justifies the implementation of this project.

The project, inspired by Freire's pedagogical principles, is based on the premise that learning is a collective act that occurs through interaction and dialogue with others. In line with participatory and collaborative methodologies, the project proposes to begin with a joint exploration, together with participants, to understand and identify the characteristics and elements that make up the cultural identity of Caxinas and its inhabitants, the "caxineiros." From this exploration, participants are invited to find ways and formats to preserve and communicate their identity – inevitably, the chosen means will involve written forms. At that point, the project will help all interested individuals to develop and enhance their literacies.

Keywords: adult education, cultural identity, literacy promotion, Freire, non-formal and informal education

RESUME

L'éducation des adultes demeure un domaine encore peu développé à l'échelle nationale. Les initiatives dans ce domaine restent rares, de courte durée et fortement tributaires des politiques éducatives en vigueur. Vila do Conde ne fait pas exception à cette réalité.

Le rapport descriptif, élaboré dans le cadre du Master en Éducation et Formation des Adultes, intitulé *+Éducation avec les adultes : préservation de l'identité culturelle et promotion des compétences en littératie*, a pour objectif de développer les compétences en littératie des adultes de la communauté des Caxinas, dans la paroisse de Vila do Conde, tout en valorisant et en préservant leur identité culturelle.

Pour le développement de ce projet, une méthodologie qualitative a été choisie, basée sur une étude ethnographique de courte durée, qui nous a permis de saisir les habitudes, les coutumes et les représentations culturelles des participants, ainsi que de mieux comprendre la réalité éducative locale, justifiant ainsi la mise en œuvre de ce projet.

Le projet, inspiré par les principes pédagogiques de Freire, repose sur la prémisse selon laquelle l'apprentissage constitue un acte collectif, se construisant à travers l'interaction et le dialogue avec autrui. En cohérence avec les méthodologies participatives et collaboratives, il propose de débiter par une exploration conjointe avec les participants, visant à comprendre et à identifier les caractéristiques et les éléments qui façonnent l'identité culturelle des Caxinas et de ses habitants. À partir de cette exploration, les participants sont invités à réfléchir à des moyens et à des formes de préservation et de transmission de leur identité – des moyens qui impliquent inévitablement la pratique de l'écriture. À ce stade, le projet aidera toutes les personnes intéressées à développer et à approfondir leurs littératies.

Mots-clés: éducation des adultes, identité culturelle, promotion des compétences en lecture et écriture, Freire, éducation non formelle et informelle

AGRADECIMENTOS

Certa de que ninguém conquista nada sozinho, é hora de agradecer a quem me acompanhou e permitiu chegar até aqui.

Às pessoas adultas com quem me cruzei ao longo da minha vida profissional e pessoal, que me inspiraram e motivaram a desenvolver o projeto que esta memória descritiva apresenta.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Pedro Amorim, pela competência, empenho, compreensão e generosa partilha de conhecimento.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, que me fez sentir em casa desde o primeiro dia, em particular aos professores do Mestrado em Educação e Formação de Adultos pela oportunidade de aprender sem barreiras.

À minha irmã, Célia, por sempre acreditar em mim.

Às minhas filhas, Rita e Sara por me olharem com orgulho e me apoiarem incondicionalmente.

Finalmente, ao meu marido, Filipe, por em toda a nossa vida ter feito dos meus desafios, os nossos.

A todas e todos, o meu mais sincero obrigada.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ABE- Avaliação Avançada em Educação

ANEFA- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ- Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

APEFA- Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos

CAP- Certificado de Aptidão Profissional

CCP- Certificado de Competências Pedagógicas

CD- Competência Digital

CE- Cidadania e Empregabilidade

CEDEFOP- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CLC- Cultura, Língua e Comunicação

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNQ- Catálogo Nacional para as Qualificações

CP- Cidadania e Profissionalidade

DGFV- Direção Geral de Formação Vocacional

EAEA- European Association for the Education of Adults

EFA- Educação e Formação de Adultos

EQF- European Qualifications Framework

IPMA- Português do Mar e da Atmosfera

INO- Iniciativa Novas Oportunidades

LC- Linguagem e Comunicação

MCT- Matemática, Ciência e Tecnologia

MC- Matemática para a vida

NB- Nível Básico

NOI- New opportunities Initiative

OECD- Organization for Economic Co-operation and Development

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico PNAEBA-
Plano Nacional de Alfabetização de Base de Adultos

PLPQ- Projetos Locais Promotores de Qualificação

PNL- Plano Nacional de Leitura

PNLA- Plano Nacional de Literacia de Adultos

PNLM- Plano Nacional de Literatura Mediática

PRA- Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

PRR- Plano de Recuperação e Resiliência

QNQ- Quadro Nacional de Qualificações

RIQNL- Rede Integrada de Qualificação do Norte Litoral

RVCC- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

STC- Sociedade Tecnologia e Comunicação

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

TORVC- Técnico de Orientação, Reconhecimento, Validação e Certificação de
Competências

SAASI- Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social Integrado

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
1. PARTE I FUNDAMENTOS INDIVIDUAIS E ORIENTADORES DO TEMA	5
1.1 Motivação pessoal e pertinência do tema	5
1.2 Ética na vida e na profissão	27
1.2.1 Crenças e valores?	29
2 PARTE II A INVESTIGAÇÃO	31
2.1 Metodologia	31
2.2 Investigar em educação de pessoas adultas	32
2.3 A educação de pessoas adultas: uma visão do território nacional português.....	34
2.3.1 A Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos (APEFA)34	
2.3.2 O projeto “Letras Prá Vida”	34
2.3.3 +Literacia (Adeima – Matosinhos)	35
2.4 A educação de pessoas adultas: uma visão do município de Vila do Conde e da comunidade de Caxinas.....	36
2.4.1 Arquivo Municipal de Vila do Conde	36
2.4.2 Reunião do Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social Integrado (SAASI) da Câmara Municipal de Vila do Conde	37
Os Projetos Locais Promotores de Qualificações (PLPQ) pela ANQEP: potencialidades e limitações.....	40
2.4.3 Caxinas, lugar de Vila do Conde.....	50
3 PARTE III CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS E PARTICIPANTES	52
3.1 Os contextos de investigação	52
3.1.1 O concelho de Vila do Conde	52
3.1.2 Lugar de Caxinas – Vila do Conde	53
3.2 A preservação da identidade cultural e a educação de pessoas adultas	56
4 PARTE IV O PROJETO	61
4.1 O Método	62
4.1.1 Etapa 1. Identificação do universo vocabular dos participantes .	63
4.1.2 Etapa 2. Silabação.....	63
4.1.3 Etapa 3. A conscientização.....	66
4.1.4 Etapa 4. Avaliação da ação e feedback.....	66
4.2 Participantes	68
4.2.1 Participantes voluntários.....	70
4.2.2 Participantes “obrigados”	70

4.2.3	<i>Participantes “não encaminhados pelos Centros Qualifica”</i>	73
4.3	Parceiros do projeto	74
4.3.1	<i>Associação Bindópeixe</i>	75
4.3.2	<i>ADEIMA</i>	76
4.3.3	<i>Centros Qualifica</i>	76
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1.....	90
Apêndice 2.....	93

INTRODUÇÃO

O presente projeto, realizado no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos, pretende promover as literacias de pessoas adultas da comunidade de Caxinas, lugar de Vila do Conde, a partir da preservação da identidade cultural.

A possibilidade de desenvolver um trabalho com as pessoas da minha terra (Vila do Conde) sempre esteve presente nos meus pensamentos, sobretudo desde que iniciei a minha atividade profissional em formação e educação há quase duas décadas.

Durante esse tempo, desempenhei várias funções ligadas à formação e educação de jovens e pessoas adultas, desde a mediação e coordenação até à ministração de formação. Foram vários os formatos nos quais tive oportunidade de trabalhar, pelo que me considero uma profissional experiente e conhecedora nesta área.

Atualmente sou técnica de Orientação, Reconhecimento, Validação e Certificação (TORVC) de um Centro Qualifica. Se é certo que todas as pessoas são desafiantes quando se trata de aprender, pois todas têm expectativas e características diferentes, também é certo que é com pessoas adultas que sinto maior realização profissional. As pessoas adultas procuram a formação numa fase das suas vidas mais madura e conseqüentemente mais rica de saberes, entrelaçada com a urgência de aprender, o que constitui para mim um estímulo acrescido.

O que a minha experiência profissional foi me mostrando é que a educação de pessoas adultas é um tema pouco discutido e que as iniciativas também são escassas por todo o país. Trabalhando e vivendo em Vila do Conde, fui percebendo que, também aqui, não existem muitas iniciativas ligadas à educação de pessoas adultas que não a educação formal (atualmente concentrada nos Centros Qualifica), muito menos quando se trata da procura de aprendizagem das literacias.

Porquê a escolha de Caxinas lugar em Vila do Conde, esse secular aglomerado habitacional rodeado por barcos e sargaço (Ferreira e Serrão, 2018). O contacto pessoal e profissional com as pessoas desta comunidade deu-me algum conhecimento sobre as suas gentes, hábitos, tradições e sobre o orgulho de ser *caxineiro*, deixando sempre bem explícita a noção de uma identidade cultural *caxineira*.

Neste cenário, a elaboração de um projeto de educação com pessoas adultas justifica a sua pertinência.

O projeto parte do princípio de que a aprendizagem é um ato coletivo que ocorre na interação e no diálogo com os outro/as (Freire, 1970).

Para a conceção do projeto, realizou-se uma investigação qualitativa, de inspiração etnográfica, de curta duração, uma vez que esta se adequa quando se

procura compreender como um grupo cultural funciona, explorando aspetos como crenças, linguagem, identidade cultural e comportamentos (Creswell, 2018).

A memória descritiva que dá conta do processo de elaboração deste projeto encontra-se organizada em quatro partes que procuram, de algum modo, refletir todo o processo que foi desenvolvido no seu decurso. A primeira parte apresenta as motivações que sustentam a pertinência da realização de um projeto desta natureza.

A segunda parte é dedicada ao enquadramento teórico, onde se abordam temas como a visão da educação de pessoas adultas no território português, afunilando para a educação de pessoas adultas numa visão centrada no território do Município de Vila do Conde. Nesta parte é possível, ainda, perceber qual a metodologia utilizada para o conhecimento da comunidade estudada e a redação do projeto.

Na terceira parte encontra-se a caracterização do contexto, através da apresentação do Concelho de Vila do Conde, e das gentes de Caxinas. Esta parte é ainda dedicada à justificação da opção pela associação da preservação da identidade cultural e da educação de pessoas adultas no desenho deste projeto.

Finalmente, a quarta parte apresenta o projeto que foi elaborado, dando destaque à caracterização dos participantes, ao método assumidamente de base freiriana e à sua operacionalização. Nesta última parte, encontram-se ainda possíveis parceiros do projeto, terminando com as considerações finais.

1. PARTE | FUNDAMENTOS INDIVIDUAIS E ORIENTADORES DO TEMA

1.1 Motivação pessoal e pertinência do tema

Fazer investigação é um desafio. Abraço todos os desafios com as mãos e com o coração. Concordo com Allison Jaggar (1989), quando refere que a investigação desapaixonada é um mito e que a emoção estará, ainda que de forma inconsciente, presente na observação e na avaliação. Sempre tive presente a ambição de desenvolver um projeto ligado à minha comunidade, que trouxesse um contributo para quem participa, onde, naturalmente, me incluo.

Abro espaço para uma breve nota sobre a linguagem desta memória descritiva. Procurarei redigi-la usando uma linguagem inclusiva, pois reconheço que a diversidade de identidades de género não se cinge ao feminino e ao masculino, reconhecendo também o não binário. Assim, procurarei promover uma prática discursiva pautada por princípios de equidade e rigor comunicativo. Contudo, dada a pouca experiência que tenho neste tipo de escrita, é possível que nem sempre alcance este objetivo.

Retomando a motivação e pertinência do tema, cumpre-me dizer que, após a conclusão da licenciatura em Psicologia, dei início à procura de emprego dentro desta área. Bati a muitas portas e recebi muitos “nãos”.

A par desta procura, decidi reforçar o meu *curriculum* e optei por fazer o Certificado de Aptidão Profissional (CAP), atualmente Certificado de Competências Pedagógicas (CCP). Foi precisamente este “*upgrade*” que me abriu as portas da formação profissional em 2008. Curiosamente, o primeiro convite surgiu para mediar um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) de Nível Básico (NB), técnico de instalação e reparação de componentes informáticos, numa turma de vinte homens.

Com um distanciamento de quase duas décadas, faço uma leitura distinta das vivências que estas pessoas em formação relataram inicialmente e que foram manifestando durante todo o processo. Entendo que se alinham com o projeto que pretendo desenvolver. Tratava-se de pessoas adultas que haviam estado longe das cadeiras da “escola” por décadas, cuja metodologia proposta para obtenção da qualificação (9.º ano), o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) escolar exigia o uso de competências que, também hoje entendo, ou não tinham ou estavam claramente “enferrujadas”.

Acredito que o projeto que me proponho desenvolver vá, de certa forma, ao encontro de algumas dessas necessidades.

Paralelamente à mediação do EFA NB, surgiram outras propostas de trabalho dentro da formação. Aqui experienciei as mais diversas variantes, quer como formadora, coordenadora ou mediadora. Agarrei todas as vertentes com a curiosidade e determinação que me caracterizam. São exemplos de formação com jovens: cursos de Aprendizagem e/ou Profissionais para obtenção do nível secundário; e de formação de Adultos: formação modular, Vidas Ativas, EFA de nível básico e de nível secundário e *Digital Reskillings* – percursos estes criados pelo centro de formação onde trabalho, assentes no princípio de que a requalificação profissional na idade adulta tem-se tornado um fenómeno cada vez mais frequente, refletindo transformações significativas no mundo do trabalho, nas exigências do mercado e nas trajetórias individuais.

As pessoas adultas querem a requalificação por vários motivos. Destaca-se a rápida evolução tecnológica, que tem provocado alterações profundas nas competências exigidas em diversas áreas profissionais, levando profissionais de diversas áreas a sentir necessidade de atualizar os seus conhecimentos e adquirir novas habilidades para manterem a sua empregabilidade (CEDEFOP, 2020). Além disso, a instabilidade laboral e as mudanças estruturais na economia, como crises financeiras, reestruturações empresariais ou fenómenos como a automação e a digitalização, podem levar à perda de postos de trabalho, incentivando a procura por novos percursos profissionais (OECD, 2021). A requalificação surge, assim, como uma estratégia de adaptação às novas exigências do mercado e de reintegração no mundo laboral.

No que diz respeito ao formato da formação, fui articulando o presencial com o online. Para ser e-formadora, fiz um curso que me habilita para esta modalidade. Também aqui, compreendi que o uso das ferramentas digitais básicas pode ser uma barreira praticamente intransponível para muitas pessoas, mas, em particular, para pessoas adultas. Este é também um importante ponto que merece reflexão, pois encontro elementos que me conduzem à pertinência do desenvolvimento e posterior implementação do meu projeto.

As tecnologias digitais abarcam atualmente todas as dimensões da vida humana, pessoal, profissional até à social, estabelecendo a literacia digital como competência fundamental na sociedade contemporânea (Miguéns, 2021). Em 2022, Silva e Rocha demonstram que apenas 45% das pessoas adultas portuguesas com

mais de 35 anos possuem competências digitais adequadas para participar em programas educativos digitais. Esta percentagem diminui para 28% em pessoas adultas com mais de 55 anos. O estudo da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), coordenado por Santos (2021) revela que a taxa de abandono em cursos de educação de pessoas adultas com componentes digitais é 27% superior à dos programas presenciais. Durante a pandemia, Ferreira et al. (2021) registaram uma redução de 38% na participação em programas de educação de pessoas adultas, com maior impacto em populações com baixas competências digitais.

Atualmente, sou técnica superior num Centro Qualifica de um Centro de Formação, com 40 anos de trabalho bem implementado e de reconhecido valor em Portugal. Mais concretamente, sou Técnica de Orientação, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (TORVC), ou seja, nos últimos anos, tenho focado o meu trabalho no RVCC, particularmente RVCC Escolar, pelo qual sou atualmente responsável. Dentro das funções acima descritas, desenvolvi e desenvolvo funções nos processos de recrutamento e seleção de formando/as para integrarem os percursos RVCC e *Digital Reskilling*. No centro de formação onde trabalho, procura-se que este processo seja rigoroso, por forma a adequar, o melhor possível, a oferta formativa do centro às pessoas que a ele se dirigem.

O trabalho com o RVCC Escolar tem um grande peso na escolha do meu projeto. Assim, entendo merecer um espaço para melhor compreensão do processo em si. O RVCC é um processo de reconhecimento de competências que envolve a identificação, reconhecimento, validação e certificação das habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Estes podem ser adquiridos em contextos formais, informais ou não formais, tais como habilitações académicas, competências adquiridas em ambiente profissional, atividades associativas, formações extracurriculares ou mesmo experiências ocorridas no âmbito familiar.

O processo propõe o cruzamento destas competências com conteúdos programáticos de referência, orientados pelos Referenciais de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos, da ANQEP, e a validação das mesmas, através da atribuição de uma qualificação escolar (correspondente aos 4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade).

Os Referenciais de Competências Chave

Para falar de referenciais de competências-chave e da realização do portefólio em RVCC, é imperativo que se compreenda a sua origem, a sua constituição, assim como as alterações que sofreram.

Neste sentido, a ANQEP, à data em que este texto foi escrito, é o instituto público que, integrado na administração indireta do Estado, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica, regula as ofertas de educação e formação de adultos.

É missão desta Agência contribuir para a melhoria dos níveis de qualificação de jovens e adultos em Portugal, promovendo quer uma procura crescente por qualificações, escolares e profissionais (dupla certificação), ao nível não superior, quer uma oferta de formação inicial e ao longo de vida que seja amplamente atrativa, de qualidade e relevante para o mercado de trabalho (Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro).

Dentro das competências legalmente atribuídas à ANQEP, destaca-se a responsabilidade de "coordenar a conceção de percursos, o desenvolvimento curricular e as metodologias específicas à educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos e aos processos de RVCC" (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d.).

Esta missão institucional ganha particular relevância no contexto das políticas europeias de qualificação de pessoas adultas, como evidencia o recente investimento do Programa PESSOAS 2030, que prevê 935 milhões de euros para a aprendizagem ao longo da vida no período 2021-2027, incluindo 794 milhões especificamente direcionados para a educação de pessoas adultas.

Simultaneamente, o Inquérito às Competências dos Adultos 2023, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), tal como referido pela ANQEP, na Circular n.º 1/ANQEP/2024, oferece dados atualizados sobre o panorama das competências em Portugal, fornecendo evidências empíricas relevantes para a análise das políticas nacionais.

Na sua génese, o Referencial de Competências-Chave para a educação de adultos de nível básico surge no início dos anos 2000, dentro das políticas europeias de aprendizagem ao longo da vida e da Estratégia de Lisboa – plano de desenvolvimento

estratégico da União Europeia, aprovado pelo Conselho Europeu em Lisboa, em março de 2000 (Conselho Europeu, 2000).

É também um período de conceção, desenvolvimento inicial e implementação de projetos RVCC piloto em alguns centros. A partir daqui os processos RVCC assumiram um papel de destaque na educação de pessoas adultas, inseridos na estratégia nacional de qualificações.

O desenvolvimento dos referenciais está associado ao contexto político-educativo da época, marcado pela urgência de responder aos baixos níveis de qualificação da população portuguesa e às exigências de competitividade económica estabelecidas pela União Europeia (Comissão Europeia, 2001; Conselho Europeu, 2000).

Historicamente, o desenvolvimento dos referenciais esteve a cargo da Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA), da Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e da ANQEP.

Em 2006, é concluída uma versão preliminar do Referencial de Competências-Chave de nível secundário. A DGFV conduziu um processo de consulta restrita a especialistas e entidades externos. Neste processo verificou-se o envolvimento de equipas técnicas especializadas e beneficiou da colaboração com instituições de ensino superior e centros de investigação (DGFV, 2006).

Mais tarde, entre 2007 e 2010, ocorre um período de consolidação e expansão, com o aumento significativo do número de profissionais afetos às atividades de RVCC com o surgimento da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), expandindo a rede de centros a nível nacional.

A conceção dos referenciais procurou dar resposta a múltiplos objetivos estratégicos. Um desses objetivos era a democratização do acesso à certificação, que visava possibilitar que pessoas adultas sem qualificações formais obtivessem a certificação escolar através do reconhecimento de competências adquiridas por vias não formais e informais (DGFV, 2006).

Outro objetivo era responder às metas europeias pré-definidas, que determinavam um aumento dos níveis de qualificação da população ativa, com o objetivo de contribuir para a redução dos défices de qualificação face à média europeia (Conselho Europeu, 2000).

Outro objetivo, ainda, consistia na modernização do sistema educativo, fundamentada no desenvolvimento de competências, mediante a introdução de uma abordagem pedagógica consonante com as tendências europeias de educação e formação, superando assim os modelos exclusivamente disciplinares (Le Boterf, 2003; Perrenoud, 1999).

Esta organização traduz a influência das recomendações europeias sobre competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2006).

Desde 2006, os referenciais de competências-chave têm sido objeto de significativas revisões, produzindo mudanças nas políticas educativas, nas necessidades do mercado de trabalho e na própria evolução concetual dos processos de RVCC (Comissão Europeia, 2006).

Entre 2012 e 2013, observa-se uma revisão substancial, no contexto da transição da Iniciativa Novas Oportunidades para o Programa Qualifica.

Essa revisão foi motivada, por um lado, pela avaliação crítica da Iniciativa Novas Oportunidades. Alguns estudos académicos e relatórios de avaliação identificaram necessidades de melhoria nos processos e metodologias (CNE, 2011; Lima & Guimarães, 2011). Por outro lado, as mudanças ocorridas no quadro político – nomeadamente a alteração governamental de 2011 – gerou uma nova perspetiva sobre as políticas de educação e formação de pessoas adultas. Finalmente, destacou-se a procura de maior rigor na qualidade e exigência do processo de validação e certificação.

Em 2017 foi realizada uma nova revisão do referencial de competências chave, sob a orientação da ANQEP, com o propósito de garantir uma maior convergência com o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), conforme estabelecido na Portaria n.º 782/2009, integrando uma atualização dos conteúdos com a incorporação de novas competências digitais e um ajustamento às transformações de natureza socioeconómica e tecnológica, promovendo simultaneamente uma maior coerência interna através da articulação entre as diferentes áreas de competências-chave, bem como uma clarificação metodológica, materializada na definição de orientações mais objetivas, dirigida aos profissionais dos processos (RVCC), no que respeita aos critérios de evidenciação e validação de competências.

Mais tarde, em 2019, ocorreu uma nova revisão do referencial de competências-chave, representando uma atualização mais profunda, sobretudo ao nível do referencial

de nível básico, com particular destaque para a integração de competências do século XXI. Esta revisão evidenciou uma ênfase reforçada nas competências digitais, no pensamento crítico e na capacidade de resolução de problemas (ANQEP, 2019), valorizando igualmente o desenvolvimento de competências transversais através da articulação entre as quatro áreas de competência-chave. Deu-se também uma maior atenção à contextualização social, incorporando as transformações sociais contemporâneas, com especial foco na cidadania digital e na sustentabilidade. Paralelamente, promoveu-se a melhoria da acessibilidade do referencial, através da utilização de uma linguagem mais clara e acessível nos critérios de evidenciação, tornando os processos de reconhecimento e validação mais compreensíveis para os diferentes públicos envolvidos.

Num período mais recente, entre 2021 e 2023, verificaram-se desenvolvimentos relevantes no âmbito da qualificação de pessoas adultas, com particular destaque para a introdução dos primeiros referenciais de reconhecimento, validação e certificação de competências profissional de nível 5, que passaram a integrar o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), representando um avanço significativo na estrutura do sistema ao nível das qualificações pós-secundárias não superiores. Paralelamente, verificou-se um reforço da atenção às competências associadas à sustentabilidade e à transição ecológica, integradas nos critérios de validação.

No contexto pós-pandemia, foram igualmente promovidas medidas de adaptação e modernização dos percursos formativos, incluindo a valorização de formatos de formação à distância e o reconhecimento da necessidade de desenvolver competências associadas ao trabalho remoto.

Estas sucessivas revisões dos referenciais refletem uma preocupação em desenvolver uma maior conformidade com as recomendações europeias sobre competências-chave e validação da aprendizagem não formal e informal (Comissão Europeia, 2012; Conselho da União Europeia, 2012).

Este instrumento, inserido num contexto mais abrangente de educação e formação ao longo da vida, foi concebido como um instrumento robusto, consistente e devidamente fundamentado, adequado para a reflexão, a tomada de decisões, assim como para a avaliação da educação e formação de pessoas adultas em Portugal. Nesse sentido, pode desempenhar a tripla função de: servir como um quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; constituir a base para o desenho curricular da educação e formação de adultos, alicerçado em competências-

chave e ainda funcionar como um guia na concepção da formação de agentes de educação (Imaginário e Castro, 2011).

A reflexão a que, neste ponto, me proponho não tenciona pôr em causa o trabalho desenvolvido pelos autores anteriormente mencionados. Tenho plena consciência da importância do seu trabalho para a história da educação e formação de adultos em Portugal.

A questão será: até que ponto o RVCC se impõe às histórias de vida?

Do que tenho observado na minha prática profissional, verifica-se uma tensão entre os pressupostos metodológicos originais e a sua implementação.

Teoricamente, o RVCC assenta em dois métodos principais: as histórias de vida e o balanço de competências. Contudo, na prática (e segundo a minha experiência enquanto profissional), verifica-se uma tendência para que os referenciais de competências-chave assumam um protagonismo, sobrepondo-se às metodologias biográficas que deveriam constituir o núcleo do processo.

Certa de que esta é uma visão pessoal de natureza profissional, considero que poderão existir alguns fatores que estejam na sua base.

Começo pela pressão institucional e burocrática exercida sobre os Centros Qualifica, direcionando o trabalho da pessoa adulta em processo RVCC no sentido de demonstrar objetivamente que as competências foram comprovadas segundo critérios padronizados, o que conduz a uma aplicação excessivamente rígida dos referenciais.

A existência de uma cultura escolar dominante pode também ser um fator. As pessoas adultas em processo RVCC e alguns profissionais de educação revelam alguma dificuldade em se desvincular do formato escolar e da dinâmica onde o profissional de educação transmite o conhecimento e a pessoa adulta adquire o conhecimento, colocando, assim, a ênfase na certificação formal, fazendo prevalecer a lógica da validação sobre a do reconhecimento.

Finalmente, os constrangimentos de tempo e recursos, uma vez que processos autênticos de reconhecimento de aprendizagens experienciais exigem um investimento temporal considerável, nem sempre disponibilizados a quem frequenta um processo RVCC.

Como exposto anteriormente, o referencial foi, desde a sua concepção, alvo de algumas revisões, em que se observou uma preocupação na melhoria e aperfeiçoamento da operacionalização dos processos RVCC, o que requer por parte dos profissionais de educação de pessoas adultas uma constante adaptação.

Neste sentido, tendo a concordar com Biesta (2015), quando refere que em educação estamos sistematicamente a ser confrontados com novos desafios, quer estes sejam os novos alunos, com as suas características únicas, ou novas turmas.

Como já mencionado, o PRA é um documento único, de carácter pessoal, que, dentro do processo de RVCC, é considerado a base da avaliação/certificação. Integra componentes reflexivas e críticas associadas a evidências e relatos pessoais das pessoas adultas. O que a experiência profissional me vai mostrando é que, tendo o referencial como documento orientador, há uma tendência para que se diga como se deve fazer, como se de uma matriz se tratasse, o que na prática tende a criar uma homogeneidade nos saberes validados em diferentes centros.

O que se verifica é que, perante uma necessidade de legitimação e credibilização do processo RVCC diante do campo educativo formal, conduz-se à adoção de critérios e procedimentos que se aproximam das práticas convencionais.

Como observa Canário (2008), há uma tendência para “escolarizar” os processos de educação de adultos, traduzida na aplicação de grelhas de avaliação padronizadas, assim como na valorização de competências que se assemelham aos saberes escolares. Também a pressão que a tutela exerce com o intuito de garantir a qualidade e comparabilidade dos processos de certificação sustenta a massificação, conduzindo os centros à adoção de interpretações do referencial mais conservadoras.

Os processos de RVCC continuam a debater-se com múltiplas dificuldades na aplicação dos referenciais de competências-chave, tanto na aplicação para processos de certificação escolar como para certificação profissional.

As recentes alterações legislativas, nomeadamente a Portaria n.º 61/2022, de 31 de janeiro (que estabeleceu um quadro regulatório específico para os processos de reconhecimento e validação de competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida), assim como a expansão dos processos RVCC para o nível 5 de QNQ desde 2023, vieram complexificar as dificuldades.

Uma das principais barreiras assinaladas é a complexidade conceptual dos referenciais. Já em 2003, Roldão havia sublinhado uma "relativa confusão conceptual" no campo das competências. Com a introdução de referenciais de RVCC profissional de nível 5, esta dificuldade complexificou-se, uma vez que exige dos profissionais dos Centros Qualifica uma compreensão mais detalhada e minuciosa dos mecanismos de validação de competências de nível pós-secundário.

Os desafios inerentes aos processos avaliativos permanecem particularmente críticos nos dias de hoje. Como anteriormente referido, desempenho funções como selecionadora de formandos/as para as várias modalidades de formação. Contudo, é na constituição das turmas de RVCC que, mais uma vez, encontro elementos para a sustentação do meu projeto.

Fernandes, em 2005, havia já identificado problemas na transição de modelos avaliativos tradicionais para metodologias de avaliação por competências, dificuldades que se intensificam com a diversificação dos níveis de qualificação disponíveis através dos processos RVCC.

Os contextos cada vez mais diversificados aumentam o grau de dificuldade na validação de competências, colocando dificuldades adicionais aos profissionais na definição de critérios de avaliação que sejam tão flexíveis como rigorosos. A formação dos profissionais dos Centros Qualifica constituiu um entrave, particularmente importante no contexto de cofinanciamento através dos Fundos Europeus do Portugal 2030. Estes fundos têm requisitos específicos e rigorosos para os profissionais que trabalham em projetos cofinanciados. São exigidas determinadas certificações ou formações específicas para poderem trabalhar em atividades financiadas pelo Portugal 2030.

Pacheco (2001) havia identificado lacunas na formação dos formadores, que vieram a acentuar-se com o alargamento dos processos para mais elevados níveis de qualificação e o aumento da diversidade de públicos-alvo.

A articulação entre as vertentes escolar e profissional é também lida como uma dificuldade. O aumento pela procura de uma dupla certificação e a necessidade de articulação dos Referenciais de Competências-Chave com os referenciais profissionais específicos, acrescendo, agora, os de nível 5, configuram complexidades acrescidas na articulação dos processos.

Leite (2003) sublinhava uma necessidade de uma visão sistêmica, que os profissionais dos Centros Qualifica procuram desenvolver.

A diversidade de perfis dos candidatos para os vários processos RVCC exige recursos consideráveis, com especial destaque para os recursos humanos. As pessoas adultas chegam ao RVCC com percursos formativos e profissionais cada vez mais diversos, o que implica uma abordagem diferenciada, nem sempre adequada e contemplada nos referenciais existentes. Complexifica-se o delinear de um percurso que respeite as características de cada candidato, conservando a coerência com os critérios estabelecidos.

Outro desafio são as exigências na área digital. A constante evolução das tecnologias da informação e comunicação reclama uma permanente atualização dos referenciais, assim como das competências dos próprios profissionais de educação, o que cria uma pressão adicional. Superar estas exigências implica o acesso a soluções integradoras, que contemplem uma formação especializada e contínua dos profissionais de educação, o aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação e a disponibilização de recursos suficientes e equitativos entre regiões. Estas medidas são essenciais para assegurar uma qualidade e eficácia dos processos enquanto instrumento de qualificação de pessoas adultas.

Para que o processo RVCC se concretize, a pessoa adulta deverá elaborar um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). Nesse PRA, a pessoa adulta deverá referir as evidências biográficas e curriculares que atestam as competências adquiridas ao longo do tempo, destacando as suas experiências.

Todo o processo é acompanhado por um/a Técnico/a de Orientação, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (TORVC), que atua como facilitador/a no processo de organização e fundamentação do PRA. As pessoas adultas contam ainda com o apoio de profissionais da educação ou formação especializados/as nas diversas áreas de conhecimento relevantes para o processo de reconhecimento de competências.

O/A TORVC assume uma função mediadora no processo, operando como agente facilitador na identificação, sistematização e formalização das competências adquiridas em contextos não formais e informais. Este/a profissional desenvolve um acompanhamento individualizado que tem como objetivo promover a metacognição do/as candidato/as relativamente às suas aprendizagens, frequentemente não reconhecidas ou subvalorizadas pelos/as mesmos/as. A intervenção do/a TORVC

materializa-se na orientação metodológica para a construção do PRA, estruturando processos de evidenciação das competências através da escolha criteriosa de artefactos comprovativos e da elaboração de narrativas reflexivas que demonstrem a transferibilidade dos saberes adquiridos. Numa fase posterior, preparam os/as candidatos/as para os momentos formais de validação, fornecendo suporte na apropriação dos referenciais de competências e dos critérios avaliativos, adaptando estratégias às necessidades específicas de cada pessoa.

A dimensão psicopedagógica da sua intervenção revela-se igualmente importante, promovendo a autoestima e a autorregulação das aprendizagens, reconhecendo e valorizando a diversidade de percursos formativos e experienciais. Em última análise, o/a TORVC opera como mediador/a epistemológico/a, ajudando a converter o capital experiencial das pessoas numa linguagem académica e profissional reconhecível pelos sistemas formais de certificação, assegurando que todos/as os/as candidatos/as tenham acesso equitativo ao reconhecimento das suas competências.

Merece especial reflexão este processo, pois também traduz algumas preocupações e revela que nem sempre há resposta para o que as pessoas pretendem. Por vezes, o objetivo não é a qualificação, mas sim desenvolver, por exemplo, a sua capacidade de interpretar o correio que recebem regularmente ou aceder a um serviço utilizando um computador.

O processo de recrutamento passa pela divulgação na página do site do centro de formação, nas redes sociais e pela colaboração com grupos empresariais nacionais e internacionais. Ainda assim, é possível acolher candidatos que se dirijam às delegações e, através do preenchimento de uma ficha de inscrição, manifestem a sua vontade de ingressar num processo desta natureza. Diria que o simples preenchimento da ficha de inscrição configura em si um elemento de seleção, uma vez que, já nele, ficam expressas algumas competências ou a ausência delas. Refiro-me, concretamente, ao preenchimento de alguns campos, dos quais são exemplos o registo do número de identificação da Segurança Social ou o conhecimento do distrito ao qual pertence a sua área de residência. Apesar de não constituírem um elemento de exclusão, podem espelhar o seu nível de conhecimento “geral” e acabam por influenciar o modo como o recrutador vê o/a candidato/a.

A seleção dos/as formando/as respeita uma ordem que vai desde a análise curricular, entrevista (individual ou em grupo) e a realização de provas de carácter técnico.

Na análise curricular, procede-se à avaliação crítica e sistemática do currículo do candidato/a. É realizada uma leitura detalhada do histórico formativo, profissional e pessoal do candidato/a, com o objetivo de verificar a sua adequação ao percurso formativo a que se propõe. Consideram-se nesta análise vários elementos, tais como a formação académica, a experiência profissional, as competências técnicas e interpessoais, assim como certificações, línguas e outras formações complementares. São ainda tidas em conta a coerência e a progressão do percurso apresentado, a análise do crescimento, a estabilidade e o alinhamento com os requisitos do percurso formativo pretendido. A apresentação, a estrutura, assim como a clareza do currículo, são igualmente objetos de análise, uma vez que demonstram a organização e o cuidado do/a candidato/a.

A entrevista (individual ou em grupo) constitui uma oportunidade para aprofundar o conhecimento do perfil motivacional, pessoal e relacional do/a candidato/a. Para além da avaliação do percurso académico, a entrevista permite explorar dimensões como o grau de motivação, a maturidade, a capacidade de comunicação, o pensamento crítico e outras competências transversais relevantes para o sucesso académico e pessoal. No seu formato individual, a entrevista favorece uma análise mais personalizada e detalhada do percurso e das intenções do/a candidato/a. Por sua vez, as entrevistas em grupo são particularmente úteis na observação de comportamentos sociais, competências de liderança, empatia e colaboração (Cunha & Rego, 2010).

Na minha prática profissional, em processos de recrutamento para percursos RVCC, são realizadas apenas entrevistas individuais.

No que diz respeito às provas técnicas, criadas com o objetivo de avaliar competências de uma natureza específica, são usadas em processos de seleção para formatos de educação de pessoas adultas, como os *Digital Reskilling*, estando excluídas dos processos RVCC. Aplicam-se aos *Digital Reskilling*, assentes na crença de que este elemento pode contribuir para a organização de um grupo que, pela sua homogeneidade ou heterogeneidade, promoverá mais eficazmente a obtenção dos seus objetivos, ou seja, a aquisição de competências numa determinada área técnica.

Segundo o Instituto do Emprego e Formação Profissional (s.d.), "o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Escolares (RVCC Escolar) é um processo que permite obter uma certificação escolar com base na demonstração de aprendizagens realizadas ao longo da vida e de competências adquiridas através da experiência profissional ou noutros contextos". Assim, não faria qualquer sentido o

recurso a provas técnicas num processo de seleção para estes grupos, uma vez que o desenvolvimento do processo RVCC tem por base as competências adquiridas ao longo da vida do adulto.

Há, no entanto, autores/as que defendem o uso de metodologias diversificadas durante o processo RVCC. Pires, em 2007, afirma:

Na elaboração de dossiês pessoais/portfólios de competência, além das entrevistas também podem ser utilizados testes (de aptidões, de conhecimentos, etc.), provas escritas ou orais, simulações, exercícios práticos, e ainda situações de avaliação em contexto de trabalho (principalmente nos casos em que os referenciais são construídos com base em competências de âmbito profissional (Pires, 2007, p. 14).

Na minha prática profissional, em processos de seleção e durante o percurso RVCC, as provas técnicas não são utilizadas. Dedico particular atenção à entrevista, que é realizada individualmente, uma vez que o currículo nem sempre expressa a motivação e abertura para integrar um processo RVCC.

Nesta etapa, procuro compreender, além da motivação que o/a faz recorrer a este modelo de qualificação, que ferramentas o/a candidato/a pode trazer para poder realizar o processo RVCC, uma vez que este exige algumas competências à partida.

Têm particular destaque as competências de leitura e escrita, sendo interpretadas como saberes “básicos”.

A este propósito, Amorim (2018, p. 129) convida-nos a uma reflexão crítica sobre este conceito, através do levantamento de questões como: “Os saberes básicos que se ‘exigem’ às pessoas adultas são básicos em relação a quê? Para quem? São essenciais para que função ou atividade? Em que contextos? São escolhidos por quem? Com que finalidade?”

A crítica de Amorim (2018) é pertinente, ao questionar a aparente naturalização de certas competências como “básicas”. As questões levantadas revelam a arbitrariedade subjacente: quem define o que é básico, para que contextos, com que objetivos? Esta desconstrução é importante porque expõe como alguns conceitos aparentemente neutros podem servir agendas específicas. É crucial apontar outras competências que podem e devem ser reconhecidas independentemente da literacia tradicional, trazendo para os debates contemporâneos sobre literacias múltiplas formas

alternativas de conhecimento, independentemente de reconhecer que a leitura e a escrita têm implicações reais no acesso a direitos, serviços e oportunidades.

Como argumenta Freire (1987), a educação deve partir da "leitura do mundo" antes da "leitura da palavra", assumindo que os sujeitos chegam aos processos educativos com saberes construídos através das suas experiências de vida.

Street (2014) propõe o conceito de "literacias múltiplas", argumentando que existem diferentes formas de literacia contextualmente situadas, que se estendem muito além da decodificação de textos escritos.

Esta perspectiva alinha-se com o reconhecimento de competências que tradicionalmente são invisibilizadas pelos sistemas educativos formais. Este debate abre ainda espaço para as competências práticas e técnicas, que abarcam desde saberes artesanais a conhecimentos sobre agricultura urbana, representando formas de conhecimento profundamente enraizadas na experiência e na tradição cultural. Como sublinha Sennett (2008), estas competências dão corpo a uma forma de inteligência prática que combina pensamento e ação de forma indissociável.

Outro domínio fundamental é o das competências sociais e relacionais. A capacidade de mediação, liderança comunitária ou cuidado de pessoas reflete formas de conhecimento social que, segundo Bourdieu (1986), constituem um verdadeiro "capital social", recursos que possibilitam às pessoas percorrerem e transformarem os seus ambientes de vida.

Assume particular relevância a valorização dos saberes culturais e comunicativos. Na tradição oral, as práticas musicais e narrativas, os conhecimentos sobre plantas medicinais, representam formas de preservação e transmissão cultural que antecedem historicamente a escrita. Não sendo "pré-literários", estes saberes constituem sistemas completos e sofisticados de conhecimento.

Não menos importantes são as competências de sobrevivência e adaptação desenvolvidas em contexto de precariedade. Através dos mecanismos de gestão de recursos escassos, do conhecimento de sistemas informais de economia, da capacidade de improviso, constituem-se formas de inteligência prática e objetiva que permitem aos sujeitos não apenas sobreviver, mas, frequentemente, gerar alternativas inovadoras (Scott, 1985).

Não seria possível concluir um debate sobre competências sem abordar a literacia digital. A emergência das tecnologias digitais formou novos contextos para pensar as competências. A literacia digital transcende a mera competência técnica, abrangendo dimensões como a navegação intuitiva, a comunicação visual e a utilização estratégica das plataformas digitais enquanto ferramentas de organização social e económica (Jenkins et al., 2016). Reconhecer toda esta diversidade de competências tem as suas implicações nas políticas educativas.

É necessário alargar o espectro e superar a “monocultura do saber”, que privilegia exclusivamente o conhecimento técnico-científico, criando espaço para uma “ecologia de saberes” que assuma a legitimidade de diferentes formas de conhecimento, como sugere Santos (2007).

Assim, assume-se a urgência da implementação de sistemas de reconhecimento, validação e certificação de competências que incluam estas dimensões alternativas, conscientes de que representam um desafio metodológico e político fundamental para uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

Como refere Amorim (2018, p. 133), “Ao invés de procurarmos afinar um referencial que sirva para todas as pessoas adultas, devíamos esforçar-nos para perceber antes o que faz sentido em cada caso, em cada contexto específico”.

Retomando a descrição sobre o processo de seleção para processos RVCC, acresce ainda a capacidade de manuseio das ferramentas digitais para redação do seu PRA que será o produto do seu trabalho ao longo do processo e o objeto de avaliação para obtenção da qualificação. Como será compreensível, nem todos os candidatos reúnem as condições descritas para integrar os grupos de percursos RVCC.

São precisamente os fatores de exclusão, e consequentemente o/a excluído/a, que me fazem levantar algumas questões: será correto partir do princípio de que uma pessoa adulta, por não possuir as ditas ferramentas de literacia, não tem competências para realizar um processo RVCC? Não deveria a sua experiência, pessoal e profissional, constituir por si só fonte de competências suficientes para serem aceites no processo RVCC, sem reservas?

O processo RVCC não encerra em si algum preconceito, ao não integrar os/as candidatos/as que não preenchem os “requisitos”? O processo deveria considerar outro(s) instrumento(s) de avaliação, além do PRA, visto que se verificam lacunas ao nível da escrita e da leitura

O objetivo do projeto, que me proponho desenvolver, não surge por oposição ou crítica ao RVCC, contudo, este é um processo que nos permite observar, claramente, que quando o RVCC não é resposta, não se encontram outras ofertas para estes adultos. Na prática, o que se observa é que os Centros Qualifica não encaminham estas pessoas adultas para qualquer outro percurso, deixando a pessoa adulta sem qualquer alternativa.

Curiosamente, o RVCC parecia ser essa resposta. Senão vejamos, o RVCC surgiu em Portugal em 2001, regulado pela Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, criando uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, inscrito numa estratégia europeia para o emprego e dentro do Plano Nacional de Emprego, numa visão de dinamização da educação e formação de adultos, tendo como princípio possibilitar o acesso generalizado à

progressão educativa, tecnológica, cultural e profissional, de forma autónoma e permanente, deve ser conduzida através da valorização da certificação escolar e profissional das competências adquiridas ao longo da vida, devendo ser considerada a sua inserção nas comunidades local e regional e nos espaços nacional e europeu. (Portaria n.º 1082-A/2001)

Isto é, a ideia era possibilitar a essas pessoas (com qualificações consideradas baixas) a aquisição de novas competências e, assim, conseguirem melhorar as suas condições de vida, potenciando a empregabilidade e, simultaneamente, contribuir para o desenvolvimento económico do país.

Acrescia ainda o foco em promover a inclusão social e reduzir as desigualdades educacionais. Com a evolução das políticas de educação e a introdução de novas formas de ensino, o modelo foi sendo adaptado ao longo dos anos e é atualmente parte integrante das ofertas de qualificação e formação de pessoas adultas no sistema educativo português.

Mais recentemente, no âmbito do Plano de Recuperação e Resiliência, surge o Acelerador Qualifica, promovido pela ANQEP:

O Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) visa implementar um conjunto de reformas e de investimentos que permitirá ao país retomar o crescimento económico sustentado e reforçar o objetivo de convergência com a Europa ao longo da próxima década. O PRR está organizado em três dimensões de intervenção estrutural: Resiliência, Transição Climática e Transição Digital. A

Componente 6 (C6) – Qualificações e Competências, integrada na Dimensão da Resiliência, tem como objetivo aumentar a capacidade de resposta do sistema educativo e formativo para combater as desigualdades sociais e de género e aumentar a resiliência do emprego. O Acelerador Qualifica pretende contribuir para a melhoria das qualificações dos adultos, através da participação e da certificação dos adultos em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, 2022).

Na prática, o Acelerador Qualifica traduz-se num valor monetário que a pessoa adulta recebe, tornando-se elegível a partir do momento em que conclui o processo RVCC com sucesso (que, neste contexto, deve ser entendido como a realização de todas as etapas incluídas no portefólio reflexivo de aprendizagens), sob a orientação de profissionais de formação e do/a TORVC, culminando com a aprovação em sessão de júri composto por elementos externos à entidade formadora, que representam cada uma das áreas de competências-chave: Cultura, Língua e Comunicação (CLC), Cidadania e Empregabilidade (CE), Competência Digital (CD), Matemática, Ciência e Tecnologia (MCT), para o RVCC de nível básico; Cultura, Língua e Comunicação (CLC), Cidadania e Profissionalidade (CP) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), no caso do RVCC de nível Secundário. A certificação parcial não dá lugar a qualquer atribuição monetária.

No processo RVCC, a certificação parcial é interpretada como uma paragem. Reconhece-se o trabalho realizado até à data, validam-se algumas competências, mas não se entende como um percurso concluído, que daria à pessoa adulta o direito à alteração da sua qualificação escolar.

Esta medida é apoiada por uma dotação financeira de cinquenta e cinco milhões de euros (55M€) através da fonte de financiamento PRR, a executar até 2025 (ANQEP, Orientação Técnica N.º 01/C06-I03.02/2022).

O Acelerador Qualifica, enquanto medida, surge num contexto de persistentes desigualdades educacionais em Portugal, onde se sublinham acentuadas desigualdades sociais associadas à aprendizagem ao longo da vida.

Esta situação assume uma particular relevância no contexto português, dada a fragilidade das políticas públicas que historicamente são limitadas, fragmentadas e descontinuadas.

O conceito “acelerador”, como medida educativa temporária, levanta algumas questões sobre justiça social e equidade que merecem uma cuidada análise. A equidade não pode cingir-se à igualdade de recursos; ela deverá traduzir-se, também, na igualdade de oportunidades para converter esses recursos em realizações efetivas (Sen, 1999).

A mera disponibilização de apoios financeiros (636,58€ por participante) não garante equidade, se as pessoas adultas não tiverem igual capacidade para aceder a esses apoios dentro do prazo estabelecido. A implementação de medidas de carácter temporário e de duração limitada pode propiciar a perpetuação das desigualdades que se propõem combater, fomentando a criação de novos formatos de diferenciação social com base no *timing* de acesso às oportunidades.

Do ponto de vista da teoria das políticas públicas, medidas implementadas com carácter urgente e temporário criam as chamadas “janelas de oportunidade” (Kingdon, 2003) que beneficiam somente determinados grupos sociais. Ou seja, o tempo estimado para a implementação de determinada medida torna-se um fator crítico de diferenciação social, criando também coortes de beneficiários com oportunidades e direitos distintos.

A teoria da dependência de trajetória desenvolvida por Pierson (2000) reforça esta dinâmica. Esta teoria defende que as políticas públicas geram “*path dependence*” (dependência de trajetória), processo através do qual os primeiros beneficiários destas políticas fortalecem vantagens cumulativas ao longo do tempo.

Em oposição, as pessoas adultas que não tiveram acesso às medidas, inicialmente, tendem a enfrentar barreiras crescentes e custos cada vez mais elevados para aceder aos mesmos direitos e oportunidades.

A análise das desigualdades educativas de Bourdieu (1986) oferece uma fundamentação adicional a esta preocupação. Este demonstra como o “capital social” possibilita que determinados grupos acedam à informação e às oportunidades disponíveis.

Assim, os primeiros a ter acesso às referidas medidas políticas serão os que possuem maiores recursos informativos e redes sociais mais extensas, colocando-os em posição privilegiada, replicando as vantagens preexistentes.

Pelos estudos de Bernstein (1996), esta dinâmica viria a ser complementada no seu estudo sobre os “códigos” de acesso aos sistemas educativos, explicando como

determinados grupos sociais dominam os procedimentos e as linguagens necessárias para descodificar e aceder às oportunidades educativas. A natureza urgente e temporária do "acelerador" pode, assim, favorecer as pessoas que já possuem estes códigos de descodificação das oportunidades, deixando de parte as que necessitariam de mais tempo para compreensão e acesso ao sistema.

Num passado mais recente, os estudos desenvolvidos por Ávila (2008) mostram que as primeiras pessoas beneficiárias eram frequentemente as mais informadas e qualificadas, criando o “efeito Mateus”, ou seja, as pessoas ricas ficam mais ricas e as pobres ficam mais pobres. Dito de outro modo: as pessoas que mais necessitam de apoio são as últimas a beneficiar das medidas implementadas. Nesta linha de pensamento, o acelerador qualifica, ainda que possa ser uma medida “bem-intencionada”, na procura de respostas a necessidades prementes de qualificação, pela sua implementação limitada no tempo e no montante, pode tender a criar desigualdades entre quem consegue aceder no tempo estabelecido e quem não consegue.

Níveis de Qualificação

Ao longo desta memória descritiva, será possível encontrar várias expressões associadas ao termo “qualificação”. São exemplos disso: “baixas qualificações”, “qualificações consideradas baixas” ou ainda “melhorias das qualificações”. Não sendo consensual a sua aplicação e uso em educação de pessoas adultas, reservo espaço para uma reflexão e compreensão que permita, posteriormente, desenvolver uma redação coerente e alinhada com a literatura.

A utilização de uma terminologia hierárquica no domínio da educação de pessoas adultas, particularmente expressões como as anteriormente referidas, insere-se num debate académico e político mais amplo sobre a adequação de sistemas classificatórios rígidos à complexidade dos processos de aprendizagem ao longo da vida. Esta controvérsia conceptual não é meramente semântica, mas encerra em si algumas tensões.

A necessidade política e económica de criar sistemas comparáveis e transparentes de reconhecimento de competências levou ao desenvolvimento de quadros estruturados de qualificações, como o Quadro Europeu de Qualificações (EQF) (European Commission, 2008).

Nesta sistematização, procurou-se estabelecer correspondências entre diferentes sistemas educativos e formativos que facilitassem a mobilidade profissional

e académica através de uma linguagem comum de resultados de aprendizagem. O EQF estrutura-se em oito níveis progressivos, do mais básico (nível 1) ao mais avançado (nível 8), organizados em função da crescente complexidade de conhecimentos, aptidões e competências.

Contudo, esta aparente transparência organizacional mascara complexidades teóricas significativas a considerar. Young e Allais (2013), numa análise comparativa da implementação de quadros nacionais de qualificações em cinco continentes, revelam tensões persistentes entre a necessidade de sistematização e a preservação da diversidade contextual dos sistemas educativos. Na sua ótica, a transferência de modelos de qualificação entre contextos culturais e económicos distintos resulta numa incapacidade de capturar as especificidades locais da aprendizagem.

A abordagem hierárquica dos níveis de qualificação depara-se com paradigmas teóricos alternativos no campo da educação de pessoas adultas.

Taylor e Cranton (2012), na sua teoria sobre aprendizagem transformadora, levantam algumas questões sobre o facto de estruturas lineares e progressivas conseguirem acomodar a natureza não linear, contextual e transformativa da aprendizagem adulta. Esta perspetiva sugere que a aprendizagem adulta é frequentemente caracterizada por alterações qualitativas, reorganizações conceptuais profundas e integrações experienciais que não se ajustam facilmente a progressões hierárquicas predefinidas.

Merriam e Bierema (2013) exprimem esta crítica ao argumentar que as teorias contemporâneas de aprendizagem adulta - incluindo a andragogia de Knowles e a aprendizagem experiencial de Kolb - enfatizam processos que ultrapassam as categorizações formais de qualificação. Estas teorias privilegiam a contextualização, a reflexão crítica e a construção social de conhecimento, dimensões que podem ser obscurecidas por sistemas classificatórios que priorizam resultados mensuráveis e comparáveis.

Numa análise das políticas e práticas de reconhecimento de aprendizagens não formais e informais, Werquin (2010) identifica as principais limitações dos sistemas de níveis de qualificação: a dificuldade reside em identificar e confirmar o conhecimento adquirido em situações que não fazem parte do ensino tradicional. Esta dificuldade é particularmente relevante na educação de pessoas adultas, já que uma proporção significativa da aprendizagem deriva da experiência profissional, do envolvimento comunitário, do voluntariado e de outras formas de participação social.

A tentativa de organização destas aprendizagens em diferentes estádios de qualificação pré-existentes levanta questões epistemológicas essenciais: quais os conhecimentos mais valorizados? Como criar relações entre as aprendizagens obtidas em situações consideravelmente distintas? Que critérios de qualidade e importância são usados?

Werquin (2010) defende que tais questões expõem as crenças culturais e ideológicas por trás dos sistemas de qualificação, quase sempre priorizando o conhecimento académico e técnico em relação aos saberes práticos, situacionais e próprios de cada cultura.

Em 2016, Field tece uma crítica contundente sobre o impacto social dos sistemas de níveis de qualificação no ensino para pessoas adultas. O autor demonstra como, nos dez anos anteriores, a diminuição do investimento estatal conduziu a uma diminuição acentuada de iniciativas voltadas para pessoas adultas com "menor qualificação". Surge assim uma contradição: justamente quem mais precisa de oportunidades de aprendizagem é quem mais padece com o recuo das ações governamentais. Essa tendência demonstra como expressões como "poucas qualificações" ou "baixas qualificações" conseguem funcionar como ferramentas de marginalização social, justificando abordagens que priorizam investimentos em grupos já instruídos, em vez de apoiar aqueles que enfrentam maiores dificuldades no acesso à educação. Field (2016) defende que essa forma de pensar contradiz os valores basilares da educação de pessoas adultas, que sempre priorizou a inclusão, a possibilidade de recomeço e a equidade social.

Schuller e Watson (2009), num inquérito sobre o futuro da aprendizagem ao longo da vida, documentam um conjunto de inconsistências terminológicas: "educação básica de adultos", "educação de segunda oportunidade", "educação compensatória", "formação de adultos", "aprendizagem ao longo da vida", o que reflete não apenas as preferências linguísticas, mas paradigmas teóricos e políticos distintos. Esta variedade de termos não ocorre por acaso, antes reflete debates essenciais sobre os objetivos, as abordagens e a quem se destina a educação de pessoas adultas. Enquanto frases como "pouca escolaridade" dão a entender falhas a serem corrigidas, expressões como "educação permanente" destacam processos de desenvolvimento que seguem adiante. Tais diferenças no significado das palavras revelam ideias diferentes sobre como as pessoas adultas aprendem e qual a função das entidades de ensino.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) defende modelos que valorizem a inclusão e reconheçam os vários caminhos de aprendizagem, substituindo as estruturas fixas por conjuntos de competências contextualizadas. As propostas dão destaque a: (1) valorizar igualmente as diversas formas de saber; (2) a flexibilidade na definição de percursos de aprendizagem; (3) adaptação da validação aos contextos sociais e culturais; (4) envolvimento das comunidades na criação de critérios relevantes; (5) agregar aspetos éticos e reflexivos ao ato de reconhecimento.

Para concluir, e ainda que Freire não trate explicitamente dos "níveis de qualificação", a sua obra oferece instrumentos teóricos poderosos para questionar estes sistemas. A sua crítica à educação bancária, a defesa de uma educação dialógica e problematizadora, assim como a sua conceção da educação como prática de liberdade, constituem alternativas radicais aos modelos hierárquicos de qualificação. Desta forma, o seu trabalho permanecerá como referência de uma pedagogia progressista comprometida com os oprimidos. Uma pedagogia que, aplicada aos "níveis de qualificação", questiona fundamentalmente os pressupostos excludentes e hierárquicos destes sistemas, propondo no seu lugar abordagens inclusivas e transformadoras na educação de pessoas adultas.

1.2 Ética na vida e na profissão

Acompanha-me, durante toda a investigação, a preocupação de uma colisão entre a minha prática profissional e o traçar do projeto que proponho. O termo "colisão", aqui referido, diz respeito ao constante cuidado em que este projeto seja interpretado como fruto da visão de uma profissional da educação de pessoas adultas que, no desempenho do seu trabalho, foi percebendo que a educação formal não encerra em si resposta para todas as necessidades de educação de adultos e, como tal, propõe a criação de um projeto de cariz informal em educação com adultos. Esta constatação não significa que não reconheça a educação formal de adultos como um elemento significativo e transformador para os que a realizam. Creio que o projeto, por se afastar das metodologias e práticas usadas em educação formal de pessoas adultas, não colide, mas antes surge como opção à procura da satisfação de solicitações específicas das mesmas, referindo-me concretamente à sua capacidade de ler e escrever.

Interpreto a ética como um elemento fundamental para a melhoria das relações com as pessoas, mas também comigo mesma. Tal como Satur e Silva (2020), também

a considero necessária como elemento reflexivo, na procura da melhor forma de convívio.

A primeira destas preocupações é registar com clareza que o traçar deste projeto surge como a expressão da voz de quem procura uma alternativa para a aprendizagem da leitura e escrita.

Acredito que, mais produtivo do que um comportamento de oposição e/ou confronto, será uma tomada de atitude e a consequente criação de um caminho que conduza à criação de um formato informal para adultos, fundamentado nos saberes prévios em consonância com os princípios da andragogia. As pessoas adultas constituem sujeitos de aprendizagem com experiências acumuladas e conhecimentos contextualizados que, quando ignorados, representam não apenas uma perda de recursos cognitivos, mas também uma negação da sua existência.

Entendo que uma abordagem que reconheça e integre estes saberes básicos e tradicionais permita uma construção significativa do conhecimento, uma vez que estabelece conexões entre o novo e o conhecido, facilitando processos de assimilação e acomodação mais profundos. Acredito que, simultaneamente, este formato potencie a autonomia das pessoas aprendentes, colocando-as numa posição ativa de coconstrutoras do saber e promova uma aprendizagem mais inclusiva que não marginaliza saberes práticos ou locais.

Além disso, pela valorização epistemológica dos conhecimentos pré-existentes, contribui-se também para a preservação do património cultural e intelectual das comunidades, objetivo também contemplado no projeto a que esta memória descritiva se refere.

Outra preocupação é a de que algum parágrafo por mim redigido possa aparentar-se ao desagrado ou descrédito da minha prática profissional e dos processos de educação de adultos que desenvolvo. Acredito e confio no que faço enquanto profissional, em que invisto diariamente as minhas competências.

Não teria a prepotência de desvalorizar também o investimento feito por outros investigadores nesta área. Acrescento ainda o comprovado impacto que vou verificando nos adultos que frequentam e concluem os processos em educação e formação de adultos, tanto a nível profissional como pessoal.

Finalmente, a preocupação em honrar todas as pessoas adultas. As que optam por processos RVCC e as que, por não os poderem integrar, permanecem, simplesmente, como registos numa base de dados.

Para que o tema da ética na minha vida e na minha profissão não seja apenas a compilação de palavras bonitas, conversei com a pessoa responsável por um Centro Qualifica. Expliquei o objetivo deste projeto e a sua pertinência. No decorrer da

conversa, questionei sobre o grupo de pessoas que não são selecionadas para integrar os grupos do RVCC: que alternativas há para elas? A resposta acabou por ficar em branco, uma vez que o centro de formação não consegue acompanhar estas pessoas daquele momento em diante. Nas palavras da pessoa responsável: "Não temos para onde as encaminhar!"

Questionei também se haveria registo do número de pessoas que procuram o centro e que, não integrando o RVCC, ficam sem encaminhamento. A resposta foi igualmente negativa, afirmando que não há registo desses dados. Com o decorrer da conversa, percebi que não passam da ficha de inscrição que preenchem e que esta acaba num monte de folhas e, em última instância, no lixo.

1.2.1 Crenças e valores?

Neste ponto, procurarei explicar e refletir sobre as crenças e valores subjacentes ao projeto em proposta.

Começo pela complexidade da definição do conceito de crença e do conceito de valor. Recorrendo, por defeito, à psicologia, entendo que o comportamento de um indivíduo pode, nem sempre, traduzir com exatidão as crenças e valores que exalta. Esta é uma inquietação que procuro não descurar, mas, ao mesmo tempo, não exacerbar.

Interrogando-me sobre que valores me orientam enquanto investigadora, acredito que não os consiga dissociar dos que me guiam na vida de um modo geral. Contudo, admito um destaque para a honestidade; sendo esta uma ramificação da honra, trago-a no sentido em que é um valor que associo à verdade que procurarei que se traduza na clareza com que o projeto será delineado, tentando minimizar as dúvidas, seja sobre o seu objetivo, a sua metodologia ou mesmo no modo como se operacionalizará. A justiça, considero um valor *sine qua non*.

A educação de adultos tem sido constantemente pensada e repensada.

Desde a década de 1970, com as iniciativas que estabeleceram os mecanismos tidos por fundamentais para eliminação do analfabetismo e assegurar a escolaridade básica da população adulta, definidos no Decreto-Lei n.º 61/79, de 30 de Março, que lançou o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA) (Silva, 2004); passando pela Lei de Bases do Sistema Educativo e a Evolução do Subsistema de Educação de Adultos, na década de 80 (Moreira, 2020), até 2023, que foi designado como o Ano Europeu das Competências pela União Europeia, com o objetivo de promover a aprendizagem ao longo da vida. A proposta deste projeto passa

por trazer para os adultos o direito de escolha, na forma e no conteúdo, do que querem aprender. A justiça vai no sentido de dar a cada adulto o que lhe é devido.

São anos a trabalhar com adultos, a depreender (sem questionar) que quem não sabe devia saber e quem não teve a oportunidade pode agora ter.

Não será bem assim. Efetivamente, ler é essencial; contudo, a leitura deverá ser respeitada na sua amplitude e não reduzida à fonética da junção de letras. Tal como Freire (1982), também entendo que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

No que diz respeito às crenças, também estas não são de definição consensual. Uma possível visão é a de Tumulty (2014), que enfatiza que o comportamento de um indivíduo pode não ser coincidente com as crenças que lhe são atribuídas, ou seja, destaca a importância dos fatores externos ao próprio indivíduo como agentes influentes, mas não alterando, necessariamente, as suas crenças. Na minha ótica, na sua forma simplificada, a crença traduz-se na ação de crer numa verdade e mobilizar o indivíduo no sentido de que ela se concretize.

Assim, desenvolvo este projeto crendo que este trará desenvolvimento pessoal e intelectual a pessoas adultas, através do trabalho dos saberes e da interação entre os mesmos. Creio ainda que o projeto poderá impulsionar e mobilizar a comunidade para a implementação de projetos desta natureza.

Tal como defendia Freire (1970), a educação nunca é neutra – ela é um ato político, pelo que a explicitação dos valores e crenças em projetos de educação com adultos é essencial. Torná-los explícitos permite escolhas informadas, potencia um diálogo genuíno e evita a manipulação desta neutralidade.

2 PARTE II A INVESTIGAÇÃO

2.1 Metodologia

Tendo a escolha para conclusão deste mestrado em Educação e Formação de Adultos recaído no formato “Projeto”, a componente investigativa revestiu-se de algumas características que entendo como particulares, precisando de uma metodologia que responda às suas exigências.

Assim, considerando o tema sobre o qual este projeto se debruça (educação de pessoas adultas a partir da preservação da identidade cultural e consequentemente a promoção das literacias), seria uma mais-valia a escolha de uma metodologia que privilegiasse a proximidade com as pessoas, permitindo simultaneamente compreender os significados e exigências, o que beneficiaria de uma abordagem naturalista e interpretativa (Denzin & Lincoln, 2018). O projeto em discussão entende as pessoas como elementos dinâmicos no processo de aprendizagem, pelo que é importante a escolha de uma abordagem que possibilite uma escuta ativa. Foi realizada, por isso, uma investigação de inspiração etnográfica, de curta duração. Recorreu-se a uma metodologia qualitativa por permitir compreender significados, experiências e contextos humanos em profundidade (Amado, 2017).

Como refere Creswell (2018), a etnografia é apropriada quando há necessidade de descrever como um grupo cultural funciona, explorar as suas crenças, a linguagem, os comportamentos, assim como questões enfrentadas pelo grupo, como poder, resistência e dominação. À semelhança do que este autor refere, também, para o projeto em causa, a literatura não era suficiente para o conhecimento real da comunidade de Caxinas, lugar de Vila do Conde, sendo por isso importante estar mais próximo das pessoas deslocando-me ao terreno, observando-as e conversando com elas. Associa-se a esta necessidade de compreensão da moldura humana, o conhecimento da estrutura etária e habilitações literárias, assim como da história da educação de pessoas adultas em Vila do Conde, recorrendo para tal a dados estatísticos/quantitativos e a documentos de arquivo.

2.2 Investigar em educação de pessoas adultas

O relatório desta memória descritiva parte do princípio de que a escola não representa a única forma de ensinar, de educar, ainda que lhe caiba o papel de construir novos procedimentos e caminhos para os aprendentes que a frequentam.

A proposta do projeto acede ao pensamento de Freire (1987, p.79), que defendia que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Consciente da dificuldade do que é investigar em educação, faço uso das palavras de Amado (2017), que refletem a preocupação e cuidado com que desenvolvo este trabalho

Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana. (Amado, 2017, p.19)

A primeira necessidade que claramente senti foi a de perceber que projetos existem dentro da educação não formal e informal de pessoas adultas. Na literatura, estes dois conceitos são frequentemente abordados como sendo elementos da tríade: educação formal, educação não formal e educação informal.

Nesta memória descritiva, é possível encontrar várias referências à educação formal e compreender em que sentido é utilizada, através do uso de expressões como "educação bancária", que se refere a um modelo de aprendizagem unilateral onde o profissional de educação transmite conhecimento e o aprendente o adquire.

Assim, considero igualmente importante registar qual o sentido atribuído aos conceitos de educação não formal e informal.

Pode considerar-se que a educação não formal e a educação informal sempre existiram, constitutivas do processo de aprendizagem, como práticas fundamentais ao desenvolvimento humano (Coelho et al., 2023).

Canário (2008) enfatiza a importância das aprendizagens decorrentes de situações de educação não formal e informal. Para o autor, a aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja, que não obedecem aos requisitos do modelo escolar,

é essencial, sublinhando que estas práticas educativas sempre estiveram presentes na experiência humana, muito antes da sistematização.

Esta dimensão da educação não formal e informal, associada às instituições escolares e aos sistemas educativos estruturados, encontra expressão na pedagogia de Paulo Freire, que nos seus círculos de cultura promovia o diálogo sobre a realidade dos aprendentes, ao promover não apenas a leitura da palavra, mas também a leitura do mundo. Freire (1967) defendia uma educação como prática de liberdade, assumindo que os processos educativos vão além dos espaços formais. Concordo com esta visão do autor, que rompe com a designada por si de “educação bancária”, dando valor a aprendizagens que emergem de práticas sociais quotidianas e da consciência crítica da realidade.

Retomando a descrição do processo investigativo, devo dizer que procurei conhecer, compreender e até mesmo ver como e onde estas iniciativas se desenvolvem.

Para tal, comecei por uma exploração mais abrangente, de amplitude nacional. Encontrei, de facto, alguma coisa, ainda que pouco, tal como imaginava. Na impossibilidade de obter consentimentos informados escritos em todos os contextos em que estive, uma vez que as conversas foram de natureza informal, optei por um processo de consentimento verbal. Em todas as situações, expliquei o meu papel no terreno, a temática, o propósito e a pertinência do estudo; assegurei que as pessoas com quem falei compreendiam o que era apresentado, assim como o direito ao anonimato e à confidencialidade.

2.3 A educação de pessoas adultas: uma visão do território nacional português

2.3.1 A Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos (APEFA)

A nível nacional, encontrei a Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos (APEFA), que, em 2016, entendeu ser urgente passar à ação, pondo em movimento o projeto “Percursos de Cidadania”. Este tem como alvo a erradicação do analfabetismo e a promoção da literacia da população adulta. Como resposta ao problema, desenvolvem Oficinas de Alfabetização e Literacias para o desenvolvimento de leitura, escrita, numeracia e outras literacias, nomeadamente a literacia digital baseada nas necessidades quotidianas das pessoas. O projeto assenta na responsabilidade individual e social das instituições e empresas, assim como numa forte vertente de voluntariado e solidariedade (APEFA, 2019).

2.3.2 O projeto “Letras Prá Vida”

O projeto “Letras Prá Vida” nasceu em 2015, coordenado pela Escola Superior de Educação de Coimbra. Encontra-se em seis territórios distribuídos por 10 localidades, com 14 grupos, contando com cerca de 180 participantes. Junta mais de 50 colaboradores e 28 parceiros, entre instituições de ensino superior, municípios, associações e instituições de solidariedade social (Soeiro, e Parreiral, 2021).

Inspirado na Pedagogia da Autonomia de Freire (1996) e no quadro conceptual da Educação Permanente (Melo, Lima & Guimarães, 2021), este projeto tem cinco dimensões de ação: intervenção comunitária, investigação aplicada, formação e aprendizagem em serviço, comunidade de prática e política. Dinamiza-se através da realização de oficinas abertas e gratuitas. Ocorrem habitualmente duas edições por ano: a de primavera, entre março e junho, e a de outono, de outubro a janeiro. Cada grupo reúne semanalmente em espaços cedidos pelos parceiros. Operacionaliza-se através de diversas oficinas: oficinas de alfabetização – Letras Prá Vida (que dão nome ao projeto); oficinas para a promoção da literacia digital – Teclas Prá Vida; Músicas Prá Vida, que procuram responder às especificidades dos participantes mais idosos, explorando o elevado potencial socioeducativo da música com pessoas com défice cognitivo e/ou demência; e ainda o “Copos Prá Vida”, um lanche partilhado e recheado de boa disposição, que ocorre no final das oficinas anteriormente referidas (Soeiro, Santos, Parreiral e Patrão, 2022). O seu carácter inovador foi já reconhecido internacionalmente, tendo conquistado o Prémio Europeu GRUNDTVIG 2017, para a

excelência em Educação de Adultos, promovido pela *European Association for the Education of Adults* (EAEA).

Além de trabalhar as diferentes literacias, a realização destas oficinas promove o diálogo intergeracional, a igualdade de oportunidades de aprendizagem, a inclusão social, o envelhecimento, o combate à solidão e ao isolamento, assim como a prática de uma cidadania participativa e democrática (Soeiro, Santos, Parreiral e Patrão, 2022).

2.3.3 +Literacia (Adeima – Matosinhos)

O +Literacia é um projeto de formação promovido pela Adeima (Associação para o Desenvolvimento Integrado de Matosinhos), em parceria com a Câmara Municipal de Matosinhos, que se enquadra numa perspetiva sociocomunitária e que se destina a pessoas adultas com baixas qualificações ou sem escolaridade, que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconómica, isolamento social, desemprego ou reforma.

Neste sentido, pretende enquadrar-se numa dinâmica formativa diferente das já existentes, com a clara noção da necessidade de existirem processos que efetivamente assegurem o direito destas pessoas a aprender.

Este projeto visa promover literacias básicas – leitura, escrita, cálculo matemático, conhecimento geral, competências tecnológicas e desenvolvimento sociocognitivo – com o intuito de (re)integrar as pessoas participantes no mercado de trabalho e melhorar as suas condições de vida. Na prática, o +Literacia traduz-se na organização de sessões de formação em locais acessíveis para a população, abrangendo as quatro uniões de freguesia do concelho, facilitando assim a adesão e a motivação dos participantes.

Para melhor compreensão do +Literacia, em julho do corrente ano, reuni com alguns elementos responsáveis (psicóloga, professora e assistente social), que abertamente me apresentaram o projeto. Falamos das expetativas iniciais, das inquietudes e do futuro que se prevê para o +Literacia. Nas suas palavras, a procura vai além da necessidade de aprender a ler e a escrever. Mas é a aprendizagem da leitura e da escrita, no seu ritmo e tempo, que faz a diferença na vida dos que percorrem os corredores do +Literacia.

Naturalmente, conhecer este projeto aguçou, ainda mais, a minha vontade de trazer para casa um projeto semelhante.

Após leitura e reflexão sobre o trabalho desenvolvido no âmbito destes projetos, ficou bem explícito que, um pouco por todo o país, se vão organizando iniciativas de educação de adultos – muitas delas pouco ou nada reconhecidas por decisores políticos e pouco ou nada apoiadas por políticas e financiamento públicos.

Paralelamente, é possível afirmar que estas iniciativas ocorrem, maioritariamente, pelas mãos dos agentes associativos, à semelhança do projeto que proponho desenvolver.

2.4 A educação de pessoas adultas: uma visão do município de Vila do Conde e da comunidade de Caxinas

Afunilando a minha pesquisa, passei à exploração do município de Vila do Conde e de Caxinas. Nesta fase, procurei projetos e propostas em torno da educação de pessoas adultas, assim como um conhecimento mais aprofundado das pessoas de Caxinas. São essas que apresento em seguida.

2.4.1 *Arquivo Municipal de Vila do Conde*

Para esta primeira iniciativa, recorri a uma pesquisa realizada no Arquivo Municipal de Vila do Conde, situado na Galeria Júlio Saúl Dias (anteriormente denominada Centro de Memória de Vila do Conde), sobre políticas educativas, tipos de ensino, ações ligadas à educação de pessoas adultas, entre outros.

Entre as décadas de 1980/90, registaram-se algumas movimentações no sentido de combater o analfabetismo dos adultos, sendo esta uma demarcada preocupação de alguns governantes locais, como se pode ler na carta enviada pelo presidente da Junta de Freguesia de Junqueira ao presidente da Câmara Municipal de Vila do Conde, onde refere ser "urgente funcionar um curso, para alfabetização de adultos", na freguesia de Vila do Conde (cf. documentos nos Anexos 1 e 2).

Mais tarde, em 1990, pode-se ler em carta datada de 25 de maio, redigida pelo Vereador da Câmara Municipal de Vila do Conde, dirigida aos presidentes de Junta das freguesias de Vila do Conde, com o assunto: "Educação de Adultos/Cursos de Formação Profissional", uma diretriz para a criação de "novos cursos", com a crença que estes constituiriam um contributo para a melhoria de vida da população (cf. documento no Anexo 3). Ainda na década de 1990, a Direção Regional da Educação do Norte envia uma carta ao presidente da Câmara Municipal de Vila do Conde, no início

do ano letivo 1991/1992, onde informa sobre o arranque de cursos de alfabetização, sublinhando a sua importância (cf. documento no Anexo 4).

A história mais recente da educação de adultos em Vila do Conde encontra-se associada aos centros de formação e escolas, através dos Centros Qualifica.

2.4.2 Reunião do Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social Integrado (SAASI) da Câmara Municipal de Vila do Conde

Em 2024, a ANQEP lançou os Projetos Locais Promotores de Qualificação (PLPQ). Como profissional e como mestranda em educação de pessoas adultas, antes de uma leitura mais aprofundada, entusiasmei-me com a ideia. Sem ainda ter aprofundado os seus objetivos e a sua respetiva aplicabilidade, estes projetos soaram como uma nova forma de considerar a educação. Seria este um ponto de virada na e para a educação de pessoas adultas? Foi com muita curiosidade e alguma inquietude que fui recolhendo informação.

A primeira explicação formal sobre os objetivos e a operacionalização desta nova ferramenta surgiu numa reunião promovida pela ação social da Câmara Municipal de Vila do Conde, na qual se encontravam profissionais de ação social do município. Fui convidada a apresentar a intenção da realização deste projeto, pelo acedi ao convite, com o intuito de auscultar, através das experiências de profissionais de ação social, a pertinência do mesmo.

A reação foi bastante positiva, com opiniões amplamente convergentes entre as pessoas participantes. No terreno, profissionais da ação social deparam-se frequentemente com pessoas adultas sem escolaridade ou com níveis de escolaridade reduzidos.

Considero a reunião uma oportunidade para explorar e refletir sobre aspetos centrais da literatura nesta área, procurando articular a experiência prática com o enquadramento teórico existente. Através desta abordagem, pretendo aprofundar a compreensão dos contributos de diferentes autores/as e documentos de referência, evidenciando de que forma as discussões ocorridas durante a reunião se relacionam com perspetivas consolidadas na investigação sobre a educação e formação de pessoas adultas.

A conceptualização da *baixa escolaridade* no contexto português tem sido abordada por diversos autores/as e em documentos oficiais, existindo um consenso relativamente à definição e aos seus contornos principais.

Segundo o Observatório das Desigualdades (2018), Portugal era, em 2023, o país da União Europeia cuja população adulta tinha os níveis de escolaridade mais baixos: 41,1% da população residente com idade entre os 25 e os 64 anos não tinha ido além do ensino básico (ISCED 0-2)¹.

Capucha (2013) considera que a desigualdade escolar tem uma forte dimensão geracional em Portugal, com uma marcada diferença entre os níveis de escolaridade das gerações mais jovens e das mais velhas, que foram massivamente afastadas de percursos escolares prolongados. O autor sublinha a necessidade de políticas específicas de educação de adultos para superar este défice estrutural de qualificações.

Autores como Canário (1999), Lima (2008) e Cavaco (2009) têm destacado que a reduzida escolaridade da população portuguesa está associada à interdependência de múltiplos fatores políticos, sociais, económicos, religiosos e culturais.

Esta perspetiva multidimensional permite compreender que a baixa escolaridade não é apenas um indicador estatístico, mas um fenómeno social complexo com raízes históricas profundas.

Segundo o relatório PESSOAS 2030 (2025), análises recentes apontam que a baixa escolaridade permanece predominante entre as pessoas mais velhas, com percentagens elevadas de pessoas adultas nas faixas etárias dos 45 aos 64 anos a possuírem apenas formação inferior ao ensino secundário, sendo que a dependência intergeracional de qualificações se revela especialmente condicionante entre as pessoas adultas cujos pais possuem baixa escolaridade.

Em suma, parece existir um consenso académico e institucional em Portugal que define baixa escolaridade como a posse de habilitações inferiores ao ensino secundário (inferior ao 12.º ano), particularmente quando se refere a níveis até ao ensino básico (9.º ano ou inferior). Esta definição alinha-se com os padrões europeus e reflete as exigências contemporâneas do mercado de trabalho e da participação cidadã plena.

Segundo os relatos das pessoas participantes na reunião anteriormente referida, não existem respostas adequadas que permitam desenvolver ou fortalecer as competências de leitura e escrita de pessoas adultas. Defendem, por isso, que é

¹ *International Standard Classification of Education*.

necessário criar respostas educativas para pessoas adultas que passem pelo respeito, pelo reconhecimento das suas experiências de vida, das suas competências, autonomia e necessidades específicas. Ou seja, respostas que privilegiem uma abordagem caracterizada por uma relação pedagógica bidirecional, através da qual a pessoa adulta aprenda e ensine simultaneamente.

Esta visão da educação de pessoas adultas não é nova. Freire (1970), por exemplo, defendia uma educação dialógica e libertadora, pela qual as pessoas adultas são vistas como ativas no processo de aprendizagem com base nas suas próprias experiências e contextos, opondo-se a uma abordagem infantilizada que não reconhece a pessoa adulta como um ser capaz de refletir, questionar e construir conhecimento.

Em consonância com essa visão, Imel (1998) afirmava que a educação de pessoas adultas devia ser centrada nas experiências do aprendente e que o desenvolvimento de uma pedagogia para pessoas adultas exige uma mudança de postura por parte dos educadores. Estes devem abandonar o papel de "transmissores" de conhecimento e adotar uma postura mais colaborativa e de respeito pelas experiências de vida dos aprendentes, numa abordagem que reconheça o potencial do aprendente como maduro e capaz.

A obra de Finger e Ausún (2015), "A educação de adultos numa encruzilhada: Aprender a nossa saída", corroborava precisamente esta ideia. Os autores defendiam que a educação de pessoas adultas se encontrava numa encruzilhada decisiva, entre manter modelos tradicionais centrados na escolarização formal ou evoluir para abordagens mais flexíveis e adaptadas às necessidades da sociedade pós-industrial. Consideravam ser imperativo desenvolver formas de aprendizagem que permitissem a pessoas adultas navegar num mundo em constante mudança, caracterizado pela incerteza e pela necessidade de aprendizagem contínua.

Para que tal aconteça, seria necessário evoluir de um modelo baseado na transmissão de conhecimentos para outro centrado no desenvolvimento de competências de aprendizagem autónoma, crítica e ao longo da vida. Assim, a educação de pessoas adultas deve promover a capacitação das pessoas aprendentes para lidar com desafios como a globalização, as transformações tecnológicas e as novas formas de organização do trabalho.

A metáfora da "*encruzilhada*" sugeria um momento de escolha crucial para o futuro da educação e formação de pessoas adultas, no qual as decisões tomadas

poderiam determinar a capacidade deste campo de concretizar o seu papel transformador na sociedade contemporânea.

Importa, ainda, destacar os contributos de Malcolm Knowles para a educação e formação de pessoas adultas. O autor sublinha a importância de adaptar os processos educativos às necessidades específicas das pessoas adultas enquanto sujeitos de aprendizagem, cujos mecanismos de aquisição de conhecimento diferem substancialmente dos observados nas crianças. Enfatiza, também, o papel da experiência de vida como elemento mediador e potenciador dos processos de aprendizagem.

Knowles, Holton e Swanson (2015) defendem que os princípios decorrentes de uma abordagem autodirigida, experiencial e centrada na resolução de problemas na aprendizagem continuam a exercer uma influência determinante, mantendo-se como base das práticas formativas contemporâneas. A compreensão destes princípios constitui um elemento fundamental para potenciar a motivação e promover a capacitação das pessoas aprendentes adultas na consecução dos seus objetivos de aprendizagem ao longo da vida.

Os Projetos Locais Promotores de Qualificações (PLPQ) pela ANQEP:
potencialidades e limitações

O Plano Nacional de Literacia de Adultos constituiu-se como uma medida política estruturante concebida entre 2018 e 2019, em parceria com o governo português, a Associação Europeia para a Educação de Adultos (EAEA) e a Comissão Europeia (Serviço de Apoio à Reforma Estrutural).

O investimento do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), relativo ao desenvolvimento de Projetos Locais Promotores de Qualificações, que totaliza 40 M€, tem como destinatários adultos com baixos níveis de qualificações e pretende financiar a criação de 225 Projetos Locais Promotores de Qualificações até 2025, de modo a concretizar o Plano Nacional de Literacia de Adultos. Enquadrado no Programa Qualifica, este investimento visa promover as competências de literacia e melhorar as qualificações escolares destes adultos, ao nível do ensino básico (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional [ANQEP], 2022).

De acordo com Rothes, Queirós e Moreira (2019), o plano tinha como objetivo a promoção de competências básicas de literacia entre a população adulta portuguesa, partindo de uma definição alargada de literacia, entendendo-a como a capacidade de

ler e escrever com base em materiais do quotidiano, considerada fundamental para o desenvolvimento de outras competências.

A base desta estratégia assentava sobre dados alarmantes. Em 2011, 5,2% dos habitantes com 10 anos ou mais não sabiam ler nem escrever, 52% das pessoas adultas, entre 25 e 64 anos, não tinham concluído o ensino secundário (comparativamente à média da OCDE, que era de 22%). Adicionalmente, cerca de 80% das pessoas com idades entre 16 e 65 anos apresentavam níveis de literacia considerados abaixo do nível 3 numa escala de 5 (OCDE, 2000).

O plano organizava-se nas seguintes dimensões:

- Uma educação básica de pessoas adultas, focada no desenvolvimento pessoal, profissional e social;
- O desenvolvimento de múltiplas literacias, incluindo leitura, escrita, numeracia e competências digitais;
- A aprendizagem ao longo da vida, com articulação entre a educação formal, não formal e informal;
- Uma abordagem territorial, valorizando os contextos locais;
- O foco em grupos considerados prioritários, como pessoas adultas com baixa escolaridade, pessoas idosas, pessoas migrantes, comunidades ciganas e pessoas em situação de reclusão.

No entanto, este plano deparou-se com alguns obstáculos que fragilizaram a sua operacionalização. Seguem-se alguns exemplos dos principais desafios identificados na educação e formação de pessoas adultas:

- A *Iniciativa Novas Oportunidades*, desenvolvida entre 2006 e 2011, que, apesar de ter mobilizado mais de 1,5 milhões de inscrições de pessoas adultas, foi alvo de forte crítica pública e política, gerando uma onda de descredibilização;

- A intermitência das políticas públicas de educação de pessoas adultas, com oscilações entre investimento e desinvestimento;

- O debate entre eficácia e equidade, com tensões entre perspetivas economicistas (empregabilidade) e humanistas (educação como direito);

- A dificuldade na adaptação dos modelos existentes a contextos específicos;

- A subvalorização social do analfabetismo, frequentemente percecionado como um problema ultrapassado, o que leva a ignorar o analfabetismo funcional e a exclusão digital.

O Plano Nacional de Literacia de Adultos (PNLA) propôs-se ser uma resposta técnico-política aos défices estruturais da sociedade portuguesa no âmbito da educação de pessoas adultas. Contudo, como indicam Rothes, Queirós e Moreira (2019), a sua efetividade depende da existência de políticas, sociais e institucionais sólidas, assim como da construção de um compromisso coletivo centrado na literacia no desenvolvimento pessoal e nacional. Atualmente, não se observam iniciativas que evidenciem a execução do PNLA.

As questões da literacia adulta estão a ser abordadas, indiretamente, através de outros programas:

1. Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL 2027) – visa a definição e implementação de políticas públicas que fomentem os hábitos de leitura da população portuguesa e a melhoria das competências de literacia. Este plano inclui também o programa "Adultos a Ler+" com o seguinte objetivo:

Para criar e fomentar os hábitos e o gosto pela leitura e pela escrita, o PNL2027 promove projetos de formação leitora orientados para públicos adultos específicos; dá a conhecer uma multiplicidade de recursos de estímulo à motivação para ler e escrever; divulga boas práticas, num propósito inspirador e replicador; e sugere livros e outras leituras, em diferentes suportes e formatos, capazes de responder à heterogeneidade de interesses e necessidades dos leitores adultos (Plano Nacional de Leitura, s.d).

2. Plano Nacional de Literacia Mediática 2025-2029 (PNLM 2025-2029) – a definição de literacia mediática, na sua versão mais unânime, está associada à capacidade de as pessoas se relacionarem com os meios de comunicação, sendo capazes de aceder, utilizar, produzir e entender de forma crítica as suas mensagens e os contextos em que atuam.

Aprovada pelo Conselho de Ministros em março de 2025, constitui-se como uma estratégia nacional para a literacia mediática e o combate à desinformação. São objetivos deste plano: “Promover a literacia mediática junto de todos os públicos”, “combater a desinformação e as *fake news*”, “promover um consumo responsável e

informado de conteúdos” e “promover uma cidadania mais informada e participativa” (Plano Nacional de Literatura Mediática - Estratégia 2025-2029).

São ainda metas do PNLM 2025-2029: “Fomentar a visão da literacia mediática enquanto condição *sine qua non* para a democracia e a cidadania digital, bem como para a promoção dos Direitos Humanos e a prevenção do discurso do ódio”; “capacitar os *media* tradicionais [...] e os novos *media* [...] na sua relação com tecnologias, como a realidade virtual e a inteligência artificial”, bem como “envolver os meios de comunicação social”, “aproveitar sinergias com outras literacias” e monitorizar e avaliar “as ações desenvolvidas” no âmbito do próprio Plano (Plano Nacional de Literatura Mediática – Estratégia 2025-2029).

Retomando a discussão sobre os Projetos Locais Promotores de Qualificações, as diretrizes da ANQEP indicam ainda que estes Projetos Locais visam especificamente contribuir para a promoção da aprendizagem e do aumento das competências de literacia – a capacidade de leitura e escrita (incluindo ler e escrever digitalmente), com recurso e com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos) de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal); o aumento da participação de pessoas adultas na aprendizagem ao longo da vida, em especial as que têm muito poucas competências básicas e, ainda, visa garantir que as pessoas adultas tenham acesso à educação formal, ou seja, que a melhoria das suas competências de literacia conduza a uma certificação e à melhoria efetiva das suas qualificações.

De facto, as suas intenções iniciais parecem estar alinhadas com os indicadores educativos da população adulta, que necessita de estratégias que a coloquem no centro das atenções. Contudo, os PLPQ apresentam lacunas que os transformam numa medida com limitações.

Na Reunião do Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social Integrado (SAASI), da Câmara Municipal de Vila do Conde, referida anteriormente, os PLPQ foram apresentados por uma das instituições presentes como uma medida de alfabetização para pessoas adultas com baixas habilitações, ressaltando desde logo a dificuldade de adesão destas pessoas adultas ao processo de ensino escolarizado, e deixando bem patente a pouca crença no sucesso desta medida. Ainda assim, pediam a colaboração dos profissionais da ação social na mobilização das pessoas adultas à adesão aos PLPQ. A proximidade com as comunidades coloca os profissionais da ação social numa posição que lhes permite identificar as pessoas adultas sem escolaridade ou com baixos

níveis; diagnosticar as barreiras específicas que enfrentam (familiares, culturais ou económicas); atuar como mediadoras entre os potenciais aprendentes e as instituições/entidades de ensino; e ainda oferecer um acompanhamento psicossocial, proporcionando suporte emocional e motivacional para ultrapassar medos e resistências à aprendizagem.

Mais recentemente, participei numa reunião dos Centros Qualifica, em Valença, promovida pela Rede Integrada de Qualificação do Norte Litoral (RIQNL), com o objetivo de partilhar conhecimento, preocupações e estratégias para a melhoria da operacionalização dos Centros Qualifica a nível nacional, e também aqui ficou bem patente a preocupação com os PLPQ.

Durante esta reunião, tive a oportunidade de questionar os meus pares sobre a resposta que oferecem às pessoas adultas que, não tendo habilitações, ou sendo estas muito baixas, como as poderiam obter. A resposta inicial recaiu no RVCC e nos PLPQ, no entanto, com muitas reticências, pois, de acordo com eles, estes processos não são para todos.

Trouxe deste encontro dois elementos, que acredito estarem alinhados com a pertinência do projeto que proponho.

Primeiro, uma visão pouco humanizada sobre as pessoas adultas sem ou com baixa escolaridade, o que reflete uma perspetiva reducionista e distanciada das realidades complexas que esses indivíduos enfrentam. Há uma certa resignação com o facto de, se as pessoas adultas não preenchem os critérios para ingressarem nas medidas propostas pelo governo, então os profissionais nada podem fazer, dando por concluído o seu trabalho. Essa abordagem, muitas vezes, ignora o potencial transformador de um apoio mais próximo e a importância de abordagens alternativas que considerem as condições e os desafios específicos dessas pessoas adultas, como aponta Paulo Freire (2020).

O autor defende a necessidade de partir da realidade concreta das pessoas adultas, reconhecendo as suas condições e saberes prévios como elementos centrais do processo educativo. Na sua perspetiva, a formação autónoma e humanizada do aprendente não se cinge ao reducionismo de questões técnicas ou metodológicas, antes constitui-se como um ato político de reconhecimento da dignidade humana e de direito a uma educação de qualidade.

O sistema educacional tende a adotar uma abordagem homogeneizadora desconsiderando as especificidades da pessoa adulta, negligenciando o potencial transformador que o apoio humanizado pode proporcionar.

Contudo, importa sublinhar que Freire entende a pedagogia como um ato coletivo, pelo qual o conhecimento acontece, fruto de um fenómeno grupal construído através do diálogo entre educadores e educandos.

Amorim e Cortesão (2021) expõem com clareza esta visão de Freire, ao refletirem no seu artigo “Ninguém pode “ser mais” sozinho: há espaço para o individual na pedagogia coletiva de Paulo Freire?” O artigo explora a relação entre o individual e o coletivo na pedagogia freiriana.

A pedagogia de Paulo Freire é reconhecidamente coletiva, abrindo espaço para a dimensão individual com a qual se articula. Para Freire, o sujeito não se anula dentro do grupo, antes é nele que se constrói e cresce. O “ser mais” emerge quando as pessoas, em diálogo horizontal, problematizam criticamente a sua realidade e agem conjuntamente para transformar as condições que limitam a sua humanização (Freire, 1987).

A visão de Freire, embora formulada há décadas, continua relevante, pois enfatiza a importância de um processo educativo que seja inclusivo e consciente das desigualdades.

Lessa (2021), na sua pesquisa sobre políticas públicas de educação de jovens e pessoas adultas, discute como a falta de uma abordagem holística e integradora nas políticas públicas pode perpetuar as barreiras sociais e educacionais, especialmente para pessoas adultas com baixa escolaridade. Para Lessa, é essencial repensar as estratégias educacionais para que elas atendam não apenas à dimensão académica, mas também às condições socioeconómicas, culturais e emocionais dos indivíduos.

Ainda dentro desta temática, Martha Nussbaum, em 2018, na sua teoria das capacidades, destaca a necessidade de reconhecer e cultivar as capacidades humanas para além de uma abordagem estritamente económica e académica, propondo que o objetivo da educação e das políticas públicas deve ser o desenvolvimento pleno do indivíduo, com foco nas suas necessidades reais e nas oportunidades de crescimento pessoal e social. A autora argumenta que os indicadores económicos e académicos não são suficientes para extrair a complexidade do ser humano e do que realmente importa para a sua existência (Nussbaum, 2018).

Nos seus estudos, destaca a importância do que designa de “capacidades centrais humanas”: vida, saúde corporal, integridade corporal, sentidos e imaginação, emoções, razão prática, afiliação, relação com outras espécies, brincar e controlo sobre o ambiente; que não são apenas habilidades ou talento, mas sim oportunidades reais

que permitem às pessoas viver de acordo com o que consideram importante (Nussbaum, 2018).

A ideia persistente de que a pessoa adulta se encontra em situação de baixa escolaridade ou sem escolaridade por iniciativa própria e intencional reflete uma concepção simplista e individualista das desigualdades educacionais. Esta perspectiva ignora as múltiplas barreiras sociais, económicas e culturais que podem ter influenciado o acesso e a permanência desses indivíduos na educação.

É importante ter presente que, muitas vezes, a falta de escolarização não é uma escolha deliberada, mas o resultado de um conjunto complexo de fatores históricos, como o legado da exclusão social, a falta de infraestrutura educacional adequada e, principalmente, a desigualdade no acesso à educação de qualidade desde a infância.

Pierre Bourdieu (2007), na análise sobre as desigualdades educacionais, enfatiza como o capital cultural e social de cada indivíduo, construído ao longo da vida, influencia profundamente o seu acesso e sucesso ao sistema educacional. De acordo com este autor, as desigualdades educacionais não são simplesmente uma questão de esforço pessoal, mas sim uma consequência das disparidades estruturais entre diferentes grupos sociais. A educação formal, por exemplo, tende a favorecer aqueles que já possuem uma base cultural e social mais forte.

Em 2012, Brandão destaca que a educação de pessoas adultas deve ser entendida num contexto de necessidades e trajetórias específicas, não como uma simples repetição do modelo educacional formal destinado a crianças ou a jovens. Muitas vezes, essas pessoas adultas tiveram as suas vidas marcadas por dificuldades económicas, trabalho precoce ou até mesmo interrupções educacionais provocadas por fatores familiares ou sociais. Nesse sentido, a ausência de escolaridade não deve ser vista como uma falha pessoal, mas como uma consequência de um sistema que historicamente não soube atender adequadamente a todos os grupos sociais, especialmente aqueles em situações de vulnerabilidade.

Quando se atribui a baixa escolaridade ou a falta de escolarização a escolhas pessoais, coloca-se a culpa na vítima, sem reconhecer as responsabilidades do Estado e da sociedade em criar condições que permitam a todos/as, independentemente da sua classe social ou origem, o pleno acesso à educação e à formação. William Ryan (1976), na obra "*Blaming the victim*", mostra como as pessoas que recebiam assistência social eram regularmente caracterizadas como preguiçosas ou ignorantes e que as suas lamentáveis condições eram culpa delas. Assumia-se que qualquer um poderia se

reerguer por conta própria, sendo apenas necessário que se esforçasse o suficiente. Não se considerava que, para muitos, a oportunidade simplesmente não existia; as suas dificuldades continuavam a existir. Ryan observou o que atualmente se denomina violência estrutural, isto é, o facto de que alguns danos resultam da natureza do próprio sistema social. Talvez a valorização da violência estrutural não tenha sido apenas mais uma moda passageira. Para aqueles que são bem atendidos pelos sistemas sociais existentes, é mais reconfortante ver os maus resultados como resultantes de maus agentes. Precisamos de ver e reconhecer que o mundo não funciona bem para a maioria da população.

O argumento central da obra de Ryan é o de que a sociedade frequentemente inverte a responsabilidade culpando as pessoas por situações que são o resultado de desigualdades sistémicas, discriminação ou falhas institucionais. Para o autor, esta dinâmica serve para, por um lado, minimizar a responsabilidade social, ou seja, se as vítimas são as culpadas pelos seus problemas, a sociedade não precisa de mudanças fundamentais (são exemplos: culpar pessoas em situação de pobreza por "não se esforçarem o suficiente"; responsabilizar vítimas de violência sexual pelas suas roupas ou pelo seu comportamento; atribuir o insucesso escolar apenas à "falta de motivação" de alunos/as, ignorando recursos inadequados) e, por outro lado, perpetuar o *status quo* – mantendo o foco nas supostas “deficiências individuais”, evitando questionar sistemas e estruturas que alimentam desigualdades. Ryan argumenta que esta mentalidade é particularmente perigosa porque se apresenta como "científica" ou "racional", quando na verdade obscurece as verdadeiras causas dos problemas sociais.

Nussbaum (2018), por sua vez, sugere que a educação deve ser considerada um direito fundamental, assim como um meio para garantir a dignidade e o desenvolvimento pleno do ser humano, e não um privilégio ou uma opção dependendo das circunstâncias da vida de cada um.

Na reunião da RIQNL, com recurso à análise SWOT, gerou-se uma troca de ideias e opiniões que trouxesse para o trabalho desenvolvido com pessoas adultas uma maior produtividade. Concorde, mas questiono: produtividade para quem? Para as pessoas adultas ou para as entidades?

As preocupações levantadas envolveram diversos aspetos, desde o funcionamento até aos resultados. Seguem-se alguns pontos que sintetizam as preocupações comuns que se alinham com as minhas.

Processo burocrático e execução

A implementação dos PLPQ exige um grande esforço burocrático, tanto para as entidades que promovem os projetos quanto para as pessoas adultas. As regras complexas para a submissão de candidaturas, o cumprimento de exigências legais e administrativas e a gestão dos fundos disponíveis têm sido um obstáculo para a execução eficiente desses projetos. As pequenas entidades locais, ou aquelas sem grande experiência em gestão de fundos públicos, enfrentam dificuldades em lidar com os processos administrativos exigidos, o que pode comprometer a qualidade da execução do projeto.

Rothés (2014) aponta para uma mudança paradigmática na educação de pessoas adultas, caracterizada por uma “lógica de candidatura”, que privilegia as entidades com maior “capital de candidatura”, isto é, organizações com recursos técnicos, financeiros e burocráticos mais sólidos que lhes permitem responder aos novos procedimentos de acesso aos financiamentos e programas educativos. De acordo com o autor, esta transformação resulta na marginalização e “proscrição” do associativismo popular, que historicamente desempenhou um papel determinante na educação de pessoas adultas em Portugal.

Rothés (2014) considera que esta reconfiguração compromete a dimensão pedagógica e transformadora que o movimento associativo popular tradicionalmente proporcionava ao campo educativo, substituindo-a por uma lógica mais tecnocrática e mercantilizada.

Eficácia e resultados

Um dos objetivos dos PLPQ é a melhoria das taxas de empregabilidade. Uma das principais críticas a este aspeto refere-se precisamente à sua eficácia na promoção de, e na melhoria concreta da empregabilidade dos participantes. Muitos projetos são acusados de não resultarem em inserção efetiva no mercado de trabalho, apresentando um número reduzido de pessoas adultas que conseguem melhorar a sua situação profissional após a formação.

A avaliação da eficácia destes processos tem levado alguns autores a procurar compreender as razões subjacentes ao fenómeno.

Carpentieri, Mallows e Amorim (2020) analisam criticamente os desafios metodológicos e conceituais na avaliação de programas de educação básica de adultos. Para este efeito, foi utilizado o caso de estudo da INO em Portugal.

No artigo *“Credibility, Relevance, and Policy Impact in the Evaluation of Adult Basic Skills Programs: The Case of the New Opportunities Initiative in Portugal”*, os autores analisaram dois conjuntos de avaliações sobre a INO, medida centrada no reconhecimento e validação das competências previamente adquiridas por pessoas adultas, bem como no desenvolvimento das competências de literacia e numeracia.

A INO foi avaliada duas vezes. Em 2009 e em 2012. Dessas duas avaliações surgiram descobertas e resultados bem diferentes: a primeira avaliação considerou a INO um sucesso, conduzindo à continuidade do investimento; por sua vez, a segunda avaliação chegou a conclusões mais negativas, usadas posteriormente como justificação para o corte de financiamento do programa.

Os autores constataram que, apesar de as duas avaliações apresentarem pontos fortes, elas também apresentavam graves deficiências metodológicas e/ou teóricas que, na sua ótica, fazem parte de um padrão mais amplo de erros de avaliação que caracterizam o campo da Avaliação Avançada em Educação de forma mais geral e que tornam mais provável que estas políticas de avaliação continuem a fracassar.

Carpentieri, Mallows e Amorim (2020) questionam a independência e a profundidade metodológica, bem como a forte presença política em ambas as avaliações. Acrescentam que, apesar de ter havido um investimento significativo, as avaliações não tiveram impacto relevante na adaptação ou reformulação das políticas.

Dependência do financiamento público e sustentabilidade

Os PLPQ são em grande parte financiados por fundos públicos e, muitas vezes, dependem de financiamentos temporários, o que coloca em questão a sustentabilidade desses projetos a longo prazo. As entidades locais podem enfrentar dificuldades em manter os projetos em funcionamento quando o financiamento externo termina e muitos dos projetos não têm continuidade após o término do ciclo de financiamento, o que limita o seu impacto real a longo prazo.

Envolvimento das parceiras

A colaboração entre diferentes atores locais (autarquias, empresas, associações, entre outros) é um ponto que nem sempre é bem-sucedido nos PLPQ. Em algumas regiões, há um desajuste nesta articulação, o que pode dificultar a criação de redes locais de apoio ao processo de qualificação.

Falta de personalização e adequação

Embora os PLPQ sejam, em teoria, destinados a promover a qualificação conforme as necessidades locais, algumas críticas, como as relatadas na reunião da RIQNL, apontam para uma falta de ajuste nas ofertas formativas. Em alguns casos, os cursos ou formações oferecidas não atendem de forma eficaz às reais exigências do mercado de trabalho local ou das pessoas adultas.

2.4.3 Caxinas, lugar de Vila do Conde

Para poder desenhar este projeto, percebi desde o início que deveria antes de mais estar próxima das pessoas. Procurei perceber melhor não só o que elas fazem, mas por que fazem, como pensam e qual o sentido que atribuem às suas ações.

Percorri as ruas de Caxinas, estive no mercado municipal e em lugares privilegiados de encontro, como é o caso de um café central. Assisti a um ensaio do Rancho Caxineiro e conheci a APROPESCA – Organização de Produtores da Pesca Artesanal. Percebi desde logo que as movimentações e interações de pessoas é constante e fluida.

A observação participante permitiu-me concluir que as pessoas de Caxinas têm uma forma particular de se relacionar e de se expressar recorrendo ao dialeto *caxineiro*, que orgulhosamente pronunciam em conversas paralelas e num tom bem alto (Notas de terreno: 03 e 04 de outubro de 2024).

De acordo com as pessoas de Caxinas, este lugar pertence-lhes e tudo o que envolva mudança ou novidade deve passar pela sua aprovação, os *caxineiros* têm uma palavra a dizer no que à sua terra e património diz respeito (Notas de terreno: 03 e 12 de outubro de 2024).

Na voz dos agentes privilegiados, que desempenham um papel fundamental nas comunidades, cuja palavra e ação influenciam decisões e comportamentos coletivos (Bourdieu, 1986), os *caxineiros* são exímios a encontrar estratégias para contornar obstáculos e ultrapassar os seus problemas. Estes aspetos vão ser aprofundados na Parte seguinte.

3 PARTE III CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS E PARTICIPANTES

3.1 Os contextos de investigação

3.1.1 *O concelho de Vila do Conde*

Reza assim a lenda da fundação da Vila:

Certo conde vivia em Azurara com a condessa, sua mulher, de quem não tinha filhos. Regressando de longa peregrinação, doente e sentindo a morte aproximar-se, fez voto de largar uma pomba branca e de, no local onde ela pousasse, fundar um convento e uma povoação a que daria o seu nome. A pomba, voando, veio pousar no alto do monte de S. João, onde o conde mandou edificar o mosteiro, e em redor dele a atual Vila do Conde. (Freiras, 1961, citado por Miranda, 1998)

A primeira referência a Vila do Conde, tem a data de 953. Flâmula Deovota vende Vila do Conde ao mosteiro de Guimarães, fundado anos antes pela tia, Mumadona Diaz, viúva de Hermenegildo Gonçalves. O documento em causa pouco pede em troca do muito que dá.

E recebemos de vós duas mulas mansas, uma saia de “fazanzal” com sua badana de tiraz e manto de pele de esquilo com o seu pano de “fazanzal”, vaso com imagens e dourado, duas peles de jumento. Que se faça por mil soldos nos satisfaz. (Neves, 2010)

A cidade tem origens medievais, tendo sido elevada a *vila* em 1516 por D. Manuel I. A sua localização estratégica na foz do Ave favoreceu o desenvolvimento de atividades marítimas e comerciais. Durante os séculos XV e XVI, a cidade conheceu um período de prosperidade ligado aos descobrimentos portugueses e ao comércio colonial (Freitas, 2001).

O concelho de Vila do Conde, do distrito do Porto, está integrado na Região Norte (NUT II), no Grande Porto (NUT III), e localiza-se no Norte de Portugal, junto à foz do rio Ave, na costa atlântica, a cerca de 25 km para norte da cidade do Porto, apresentando, em 2021, 80 921 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2021).

Do ponto de vista demográfico, Vila do Conde apresenta características típicas do litoral norte português: envelhecimento populacional progressivo, saldos migratórios ligeiramente positivos devido à proximidade à cidade do Porto, e estrutura familiar tradicionalmente nuclear. A população ativa distribui-se pelos três setores económicos,

com predominância crescente dos serviços. A proximidade ao polo industrial do Grande Porto fomenta o crescimento de empresas nos setores têxtil, metalúrgico e agroalimentar. A construção civil e obras públicas constituem também sectores económicos significativos para a cidade. O turismo tem particular expressão devido ao património histórico, praias e eventos culturais (Junta de Freguesia de Vila do Conde, s.d.).

A pesca mantém-se como uma atividade económica relevante, com Vila do Conde a constituir uma das maiores comunidades piscatórias nacionais. A agricultura, embora menos expressiva atualmente, conserva alguma importância nas freguesias do interior (Ribeiro, 2017).

O município possui um vasto património arquitetónico, com particular destaque para o Mosteiro de Santa Clara, a Igreja Matriz e o Aqueduto de Santa Clara (Freitas, 2001). O centro histórico conserva características arquitetónicas tradicionais que contrastam com as áreas de expansão urbana recente. As tradições culturais incluem festividades religiosas, artesanato (especialmente rendas de bilros), gastronomia regional e manifestações ligadas ao mar. O concelho foi berço do escritor José Régio, conservando a sua memória através do Centro de Estudos Regionais (Ribeiro, 2017).

3.1.2 *Lugar de Caxinas – Vila do Conde*

Este projeto coloca a comunidade de Caxinas (lugar em Vila do Conde) no centro das atenções.

A etimologia da palavra 'Caxinas' continua a ser incerta. No entanto, o nome da maior comunidade piscatória de Portugal pode derivar de 'cacimba', que designa um nevoeiro denso junto ao mar, ou ainda do advérbio latino *cachinare*, que significa soltar gargalhadas de escárnio em alvoroço (Ferreira e Serrão, 2018). Esta última origem estaria relacionada com a vivacidade e entusiasmo com que as mulheres de Caxinas se dedicam à faina. O primeiro registo da existência deste lugar data de 1840, quando foi descrito como um pequeno aglomerado habitacional rodeado por barcos e sargaço. Apenas meio século depois, observa-se uma progressão urbanística da comunidade, com pescadores tanto de Vila do Conde quanto da Póvoa de Varzim a cruzarem-se nas terras de Caxinas (Ferreira e Serrão, 2018).

De acordo com Ferreira e Serrão (2018), entre as várias características que definem esta população, destaca-se a forte componente religiosa que se torna quase

indissociável da identidade do “caxineiro”. A fé, presente tanto nos momentos de desgraça quanto de bonança, é comprovada pela grandiosa Igreja do Senhor dos Navegantes, erguida frente ao mar. Ao longo dos séculos, a comunidade foi moldando uma identidade única profundamente enraizada na pesca e nas tradições marítimas, que se perpetuam até hoje.

Recorrendo aos Censos (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2021), para uma avaliação demográfica, podemos observar que o município de Vila do Conde tinha, em 2021, uma população de 80.921 habitantes. A freguesia de Vila do Conde, onde Caxinas se localiza, contava com 29.384 habitantes, correspondendo a 36,3% da população municipal.

À semelhança de outras áreas do território português, também Caxinas tem uma estrutura etária que reflete o envelhecimento da população. Por não ser uma freguesia, não é possível aceder facilmente a dados censitários próprios do Instituto Nacional de Estatística, aparecendo apenas como parte da freguesia de Vila do Conde. Assim, a percentagem de população idosa só pode ser estimada com base em subzonas, como a Área de Reabilitação Urbana das Caxinas – ARU, criada pela Câmara Municipal de Vila do Conde, que indica que cerca de 23% da população tem mais de 65 anos (Câmara Municipal de Vila do Conde, 2021).

Caxinas é um lugar marcado por uma forte identidade pesqueira e cultural. Tem experimentado, ao longo das últimas décadas, significativas dinâmicas migratórias, tanto de carácter interno quanto externo, embora a maior parte de sua população seja oriunda da região. Os municípios de Vila do Conde, juntamente com as suas freguesias, constituem um ponto de atração para indivíduos provenientes de diversas partes do país, assim como do exterior, em grande medida devido à sua proximidade com a cidade do Porto e à excelente conectividade proporcionada pelos meios de transporte público (Ferreira & Serrão, 2018).

A população de Caxinas, histórica e profundamente vinculada à pesca, carrega consigo uma forte identidade cultural, com uma significativa parcela dos seus habitantes diretamente envolvida nas atividades pesqueiras e no comércio de pescado (Ferreira e Serrão, 2018).

A tradição da pesca, embora continue a ser um pilar fundamental para a economia local, tem, ao longo dos anos, dado lugar a uma gradual modernização da região. Este processo de transformação tem sido marcado por uma diversificação substancial das atividades económicas, que se expandem para além da esfera

pesqueira, englobando o comércio local, os serviços e outras iniciativas empresariais. Esta realidade tem gerado um afastamento das novas gerações da atividade piscatória.

O setor pesqueiro português, historicamente ligado à identidade, economia e cultura das comunidades costeiras, enfrenta um processo crescente de desvalorização. Esta realidade manifesta-se não só pela diminuição dos rendimentos e pela redução do número de profissionais no setor, mas também pela marginalização simbólica, política e social da atividade pesqueira — em especial da pesca artesanal — nas políticas públicas e nas agendas de desenvolvimento (Pita et al., 2023).

A pesca artesanal tem constituído, ao longo de gerações, um elemento fundamental para a subsistência económica e a coesão social de diversas comunidades costeiras. Contudo, como destacam Pita et al. (2023), observa-se uma crescente tendência para a desvalorização — ou mesmo invisibilização — do contributo económico, social e cultural desta atividade. No estudo desenvolvido pelos autores, centrado na pesca da sardinha em território português, constata-se que esta prática vai além da sua função estritamente produtiva, encontrando-se profundamente enraizada em expressões culturais, celebrações locais, tradições gastronómicas e formas de vida características das zonas litorais.

Adicionalmente, Gaspar et al. (2021), numa investigação realizada no âmbito do Instituto Português do Mar e da Atmosfera (IPMA), evidenciam que a pequena pesca permanece como um pilar fundamental da economia local e da coesão social das comunidades marítimas. Não obstante, persiste um desfasamento significativo entre a importância efetiva desta atividade e o apoio político e técnico que lhe é destinado. A pesca artesanal depara-se com múltiplos constrangimentos, nomeadamente a obsolescência e dificuldade de renovação da frota, o acesso limitado a mercados, os entraves no processo de licenciamento, as restrições impostas pelas políticas de quotas e o envelhecimento progressivo da força de trabalho — fatores que, no seu conjunto, contribuem para um progressivo desgaste e possível extinção deste setor.

A desvalorização do setor pesqueiro em Portugal representa não unicamente uma questão económica, mas também um problema de cariz cultural e político. A ausência de reconhecimento institucional dos saberes tradicionais associados ao mar compromete seriamente a sua preservação e transmissão intergeracional. Estudos realizados em comunidades piscatórias de localidades como a Nazaré, Peniche, Sesimbra e Olhão (Pita et al., 2023), expõem um crescente sentimento de perda identitária, estreitamente ligado ao afastamento das gerações mais jovens da atividade pesqueira. Motiva esta tendência, em grande parte, a precariedade das condições

laborais e a percepção de inexistência de um futuro sustentável no setor, fatores que contribuem para o enfraquecimento do tecido sociocultural das comunidades costeiras. Pita et al. (2023) alertam para que esta visão reducionista pode conduzir à perda de património imaterial valioso, que faz parte da identidade marítima portuguesa.

Fruto do trabalho de pesquisa realizado para compreender e identificar a existência de entidades que desenvolvessem algum trabalho neste sentido, encontrei a Associação Cultural Bind'ó Peixe, que conta já com um trabalho de mais de uma década no desenvolvimento, preservação e perpetuação das tradições e cultura de Caxinas e Poças da Barca, pela mão do seu fundador, o jornalista Abel Coentrão (Nogueira, 2022).

Nesta sequência de factos e evidências, o projeto de que esta memória descritiva dá conta apresenta-se como uma estratégia de preservação da identidade cultural do lugar de Caxinas em Vila do Conde, usando-a paralelamente como uma ferramenta de motivação para participação no projeto.

A intencionalidade prende-se com uma forte componente bairrista da investigadora. Uma vivência de cerca de 18 anos criaram uma ligação especial ao lugar e às pessoas. Alicerçada neste sentimento, está a vontade de desenvolver um projeto que promova as competências dos participantes aliando a preservação da identidade cultural que, como referido anteriormente, é um ponto forte desta população.

3.2 A preservação da identidade cultural e a educação de pessoas adultas

A opção pela associação da preservação da identidade cultural e da educação de pessoas adultas no desenho deste projeto tem por base a crença pessoal de que, quando a educação de pessoas adultas respeita a identidade cultural, ela promove, não apenas o desenvolvimento de competências, mas também o fortalecimento da autoestima e da confiança das pessoas adultas, criando um ambiente educacional mais inclusivo e empático.

A relação entre identidade cultural e educação de pessoas adultas não é nova. Esta relação tem ganhado relevância renovada perante os desafios contemporâneos da diversidade, da inclusão e da valorização dos saberes populares. A compreensão desta relação exige um olhar atento às experiências de vida das pessoas, aos seus contextos socioculturais e à forma como constroem — ou reconstroem — a sua identidade ao longo do processo educativo.

Paulo Freire (1970, 1996) afirmou que toda a prática educativa constitui em si um ato cultural e político, defendendo que reconhecer a identidade e a cultura do aprendente é condição essencial para a emancipação e para o desenvolvimento da consciência crítica.

A teoria da Aprendizagem Transformadora, baseada no construtivismo e na teoria crítica de Merizow (1991), defende que o conhecimento e o significado são construídos internamente pelos sujeitos em interação direta com o contexto social. Aprender, portanto, é um processo reflexivo e comunicativo de reconstrução do significado pessoal. Assim, na sua perspectiva, Mezirow (1991) entende que a identidade adulta é continuamente (re)construída através da reflexão sobre as experiências vividas, processo que permite aos sujeitos ressignificar as suas próprias narrativas pessoais e culturais.

Merriam e Baumgartner (2020) reconhecem que a educação de pessoas adultas deve ser vista como um processo profundamente contextual e identitário. Para as autoras, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, estando entrelaçada às experiências de vida, às trajetórias pessoais e às condições sociais e culturais em que as pessoas se inserem. As autoras entendem que reconhecer essas dimensões implica considerar que cada pessoa adulta traz consigo um conjunto único de saberes, valores e referências simbólicas que moldam a forma como aprende e atribui significado às experiências. Assim, a aprendizagem não é um mero processo de aquisição de competências, mas espaço onde a pessoa adulta (re)constrói a sua identidade e fortalece a capacidade crítica, reconhecendo-se como sujeito histórico e cultural, capaz de intervir no mundo em que vive.

Esta perspectiva vai ao encontro das abordagens interculturais e decoloniais da educação, que frisam a necessidade de repensar o conhecimento e as práticas educativas a partir de uma pluralidade de epistemologias. Boaventura de Sousa Santos (2018) argumenta que reconhecer os saberes e as identidades locais é fundamental para descolonizar o pensamento educativo e promover uma ecologia de saberes, o que implica valorizar as experiências, linguagens e racionalidades que emergem de contextos marginalizados e historicamente silenciados, de modo a construir uma educação verdadeiramente democrática e transformadora.

Retomando os estudos de Freire (2020), compreende-se a importância que o saber tradicional e cultural pode ter nas práticas educacionais. A preservação da identidade cultural pode ser um fator fundamental na promoção da educação de adultos,

reconhecendo e valorizando as experiências, saberes e práticas culturais dos indivíduos, tornando o processo educativo mais relevante e significativo para os adultos.

A alfabetização, para Freire, não era apenas a aprendizagem das letras, mas um processo de “leitura do mundo” que valoriza a identidade e cultura dos sujeitos.

Da revisão da literatura, é possível definir alguns pontos de forma mais detalhada.

Valorização do saber local e tradicional

A integração do saber tradicional e cultural das pessoas adultas nas práticas educacionais pode ser uma forma eficaz de envolvimento e integração das pessoas adultas. Freire (2020), na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, defende que a educação deve ser um ato de conhecimento mútuo, no qual as experiências de vida das pessoas adultas são reconhecidas e valorizadas como um ponto de partida válido para a aprendizagem. Em educação de pessoas adultas, isso implica a valorização do saber local e das práticas culturais como forma de integrar os conhecimentos tradicionais no currículo formal. A utilização de abordagens que conectem a aprendizagem com práticas culturais locais – como histórias, músicas, danças e rituais – pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e manter os adultos conectados com as suas raízes culturais.

Complementando a perspectiva de Freire, Hall (2011), no debate sobre a identidade cultural na pós-modernidade, defende que as identidades não são fixas ou imutáveis, mas antes estão em permanente construção. Esta visão é essencial para pensar a educação de pessoas adultas como um espaço de reconstrução identitária, onde os sujeitos podem ressignificar a sua trajetória pessoal e coletiva a partir do contacto direto com novos saberes e novas práticas culturais.

Além disso, Santos (2006), com a sua proposta de “ecologia de saberes”, reforça a importância de reconhecer a diversidade epistemológica presente nas culturas populares, indígenas, quilombolas e periféricas. O autor defende que a educação deve valorizar os conhecimentos produzidos em contextos culturais distintos e romper com o monopólio do saber ocidental e académico, o que implica uma pedagogia que não apenas acolha, mas dialogue com as identidades culturais dos educandos.

A educação de pessoas adultas também pode e deve ser um espaço de partilha e preservação da história e da memória coletiva, um processo essencial para fortalecer a identidade cultural. Bourdieu (2007) enfatiza que as desigualdades educacionais muitas vezes se refletem na exclusão de determinadas formas de saber que são culturalmente valorizadas por determinados grupos sociais.

Desenvolvimento de currículos inclusivos e contextualizados

Para que a educação de pessoas adultas seja efetiva, ela deve refletir as realidades culturais, sociais e identitárias. Para Brandão (2012), o ponto de partida do processo educativo deve ser a vida das pessoas, os seus saberes e as suas experiências, reconhecendo que todas as pessoas são, por natureza, portadoras de conhecimento e cultura. Nesta linha de pensamento, o currículo deve ser construído em diálogo com as pessoas e com os seus contextos locais, permitindo que o processo de aprendizagem seja significativo e transformador.

Esta perspectiva, tal como tem sido dito nesta memória descritiva, é partilhada por Paulo Freire (1970), que considera que a educação de pessoas adultas ocorre plenamente quando parte da leitura do mundo, contribuindo para a promoção da consciência crítica e da emancipação. Para Freire (1970), educar é um ato político que implica reconhecer que os aprendentes são protagonistas do seu processo formativo, valorizando os saberes populares e a cultura como dimensões essenciais do currículo.

Fortalecimento da autonomia e participação social

O respeito pela identidade cultural pode potenciar/promover a autonomia das pessoas adultas através da vinculação às suas tradições e contextos sociais. O desenvolvimento humano deve ser promovido através da capacidade das pessoas de desenvolverem aquilo que elas têm razões para valorizar. No caso da educação de pessoas adultas, isso significa oferecer ferramentas aos aprendentes para refletirem sobre a sua posição na sociedade e para participarem ativamente na transformação das suas realidades. Quando as iniciativas educativas reconhecem e integram os saberes locais, elas não ensinam apenas os conteúdos académicos, mas também empoderam as pessoas para exercerem os seus direitos e participarem da vida pública, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva (Nussbaum, 2018).

Metodologias participativas e colaborativas

Os métodos de ensino interativos e colaborativos, como os que priorizam a aprendizagem em grupo e a troca de conhecimentos, podem ser mais eficazes quando incorporam os valores culturais de pessoas adultas. Isso tende a fortalecer a conexão entre quem aprende e a vida quotidiana das pessoas adultas, tornando o processo mais fluido, acessível e natural, conforme argumenta Apple (2019).

Esta perspectiva alinha-se com a pedagogia crítica de Freire (1970), para quem o ato de educar deve partir dos saberes e da cultura dos sujeitos, promovendo o diálogo e a conscientização como caminhos para a emancipação, complementada pela andragogia de Knowles (1984), que sublinha o papel relevante da autonomia e da experiência prévia das pessoas adultas como elementos centrais no processo de aprendizagem.

Para esta discussão, importa ainda considerar a teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1984), que sublinha o papel central das interações sociais e culturais na construção do conhecimento. Segundo o autor, o conhecimento é coconstruído e não apenas adquirido. Esta coconstrução será o resultado do diálogo, da cooperação e da partilha de significados entre indivíduos inseridos em determinado contexto sociocultural.

À semelhança dos autores anteriores, também Vygotsky se alinha com a perspectiva freiriana, quando reconhece que é na relação com os outros que se desenvolve a aprendizagem e que os contextos culturais e sociais são indissociáveis da aprendizagem.

Neste sentido, as metodologias participativas e colaborativas adequam-se a processos de aprendizagem como o que esta memória descritiva propõe.

Tal como se pode ler em páginas anteriores nesta memória descritiva, os “caxineiros” (habitantes de Caxinas, lugar em Vila do Conde) caracterizam-se como homens e mulheres do mar, de fé e detentores de uma identidade pesqueira e cultural própria (Ferreira e Serrão, 2018). Tendo a pedagogia de Freire como orientadora, procurei conhecer as suas gentes. Procurei perceber como se veem a si e aos outros, através das suas movimentações, hábitos, costumes e tradições. Encontrei um povo orgulhoso da sua terra e das suas pessoas.

Assente no princípio freiriano de que a aprendizagem não se faz sozinho, mas antes na interação e diálogos com os outros/as (Freire, 1970), e em conformidade com as metodologias participativas e colaborativas, este projeto propõe o seu arranque a partir de uma procura conjunta com os participantes pela compreensão e conhecimento das características e elementos que compõem a identidade cultural de Caxinas e dos “caxineiros”. Nesta fase, é importante reconhecer e valorizar os saberes que estão subjacentes a esta identidade. Que elementos são estes? Como e onde se podem encontrar? É legítimo falar de “identidade cultural” deste território? O que há de unitário e de plural, em termos culturais, na população caxineira? A cultura de uma terra pode traduzir-se em elementos como a língua (de que é exemplo o “dialeto” caxineiro), as tradições, as histórias e canções tradicionais, as crenças, a arte, a gastronomia, as formas de convivência, os múltiplos saberes tradicionais (associados às diferentes atividades realizadas no território, nomeadamente a pesca), entre outros.

Usando a metodologia participativa, o passo seguinte será abrir um espaço às e aos participantes onde estes possam pensar, com a orientação da investigadora, em métodos e suportes de preservação e de comunicação dos elementos culturais identificados. Será através da organização de uma feira? Um teatro de rua? Uma exposição fotográfica? Criar um coro? Será algo a definir com as pessoas.

As respostas podem variar e ir muito além dos exemplos citados, no entanto, independentemente do método ou do suporte escolhido para a preservação da identidade, será praticamente inevitável que, em determinada altura, as pessoas se confrontem com material escrito (quando se transcreverem, por exemplo, as histórias tradicionais recolhidas junto da comunidade), pelo que será quase inevitável que surjam dificuldades relacionadas com a leitura e com a escrita (Street, 2014).

Nesse contexto, e com esse propósito, propor-se-á às e aos participantes a realização de um conjunto de atividades de promoção das literacias, com particular ênfase na alfabetização que, como referido anteriormente, tem sido esquecida.

Assim, segue-se a descrição mais pormenorizada da organização que este projeto propõe para desenvolver/promover as literacias.

4.1 O Método

A organização deste projeto assume a sua base freiriana, já que, para Freire (2005), ensinar é, antes de mais, ensinar a aprender. Tal como o autor, também a redatora desta memória descritiva acredita que um projeto de educação deve ser dialógico, flexível e adaptado ao ritmo individual e coletivo dos participantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Freire enfatizava a importância de uma educação significativa, que parte das experiências e saberes prévios das pessoas aprendentes, criando um espaço de construção coletiva do conhecimento. O projeto, portanto, deve ser centrado em práticas interativas que promovam a participação ativa dos educandos, permitindo-lhes dialogar sobre as suas realidades, sentimentos e contextos sociais, relacionando-os, sempre que oportuno, com a leitura e a escrita.

A conscientização crítica também é fundamental. O projeto deve ser um espaço de reflexão, onde os participantes, ao reconhecerem e refletirem sobre a identidade cultural das Caxinas (desenvolvendo nomeadamente a sua possibilidade de ler e escrever), se tornem mais conscientes da sua realidade social e das condições que a moldam, promovendo uma visão de mundo que favoreça a transformação pessoal e coletiva.

A confiança e o respeito pelas histórias de vida dos adultos, conforme defendido por Freire (2011), devem ser centrais, empoderando-os como protagonistas da sua própria aprendizagem. A aplicação prática e o desenvolvimento de habilidades concretas não se devem limitar à técnica, mas envolver uma reflexão crítica sobre o uso da leitura e da escrita para a transformação social. Assim, ao se tornarem competentes na leitura e na escrita, os participantes não apenas adquirem habilidades, mas também se tornam agentes de mudança social, capazes de intervir na realidade e promover a inclusão plena na sociedade. Ao promover a educação libertadora, voltada para a autonomia e a cidadania, o projeto torna-se um meio para a ampliação da voz e da participação das pessoas adultas, fortalecendo a sua capacidade de agir no mundo com consciência crítica e ação transformadora.

Na prática, resultará na organização de sessões periódicas, respeitando as etapas que a seguir descrevo.

4.1.1 Etapa 1. Identificação do universo vocabular dos participantes

Esta etapa compreende aquilo que a pedagogia freiriana chama de codificação. Ela representa um dos primeiros momentos da intervenção pedagógica, realizada neste projeto com recurso à recolha dos diversos elementos culturais que traduzem a identidade cultural de Caxinas. A codificação permite expor verbalmente o que se vê e representar através da palavra ou escrita o que se observa.

Na etapa de identificação do universo vocabular, as e os participantes, através da escuta ativa de conversas informais, reservam-se um espaço para interações de aproximação e conhecimento mútuo, bem como para a anotação das palavras da linguagem dos membros do grupo, respeitando o seu linguajar típico (dialecto caxineiro).

Nesta fase, o educador observa os vocábulos mais usados pelos participantes, extraindo o que Paulo Freire denomina “palavras geradoras”. O uso destas palavras tem como objetivo conectar a educação à realidade, podendo o seu número variar.

Depois de organizado o universo das palavras geradoras (selecionadas em função da riqueza silábica e, claro, da sua relação tão próxima quanto possível com a identidade cultural das Caxinas), serão apresentadas às pessoas participantes (com recurso a imagens coladas numa cartolina, folha ou projetadas através do computador), que, dispostas em círculo, darão início a uma discussão através da qual se procurará compreender o seu significado dentro da sua cultura.

4.1.2 Etapa 2. Silabação

Identificadas as palavras geradoras, proceder-se-á à divisão silábica, semelhante ao que ocorre no método educativo dito tradicional. Cada sílaba desdobrará na sua respetiva família silábica, com a mudança da vogal (e.g., BA-BE-BI-BO-BU).

Recorrendo a Freire (1975), é possível compreender a aplicação desta metodologia. A palavra FAVELA foi a primeira a ser usada por Freire, como geradora, num estudo realizado no Estado do Rio de Janeiro. Através de uma fotografia, debateram os problemas de habitação, alimentação, vestuário, saúde e educação. Em seguida, o grupo criou palavras com as combinações à sua disposição.

Decompondo a palavra em sílabas:

FA

VE

LA

Completando o quadro com os respectivos fonemas:

FA FE FI FO FU

VA VE VI VO VU

LA LE LI LO LU

A partir daqui os participantes criaram palavras que leram em conjunto com o alfabetizador: fala, vala, vela, luva, vivo, entre outras. Seguindo esta linha, foram formando palavras com fonemas usados anteriormente na discussão. Essas palavras constituíram as chamadas “fichas de cultura”, que podiam ser acompanhadas de figuras.

Assim, a aprendizagem foi-se desenvolvendo, levando os participantes à tomada de consciência acerca dos problemas que os rodeiam, à compreensão crítica do mundo e ao conhecimento da realidade social.

Aplicando esta metodologia aos participantes de Caxinas, poderia dar os seguintes exemplos: FAVITA, VARINA, FANCA e REDE.

Palavra geradora: FAVITA

A Favita é uma praia e continua a ser uma zona específica em Caxinas, sendo que as pessoas se identificam como moradoras na Favita. Através de fotografias, por exemplo, poderiam debater-se temas como a origem de Caxinas (terá acontecido a partir da Favita), gastronomia, questões políticas, trajes e tradições, entre outros.

Cada sílaba desdobrar-se-á na sua respetiva família silábica, com a mudança da vogal.

FA

VI

TA

Completando o quadro com os respetivos fonemas:

FA FE FI FO FU

VA VE VI VO VU

TA TE TI TO TU

Podendo gerar palavras como: teto, voto e votava, veto, vivo, feto, fava, fato, favo, fita, foto, fofo, tufava, tato, entre outras.

Palavra geradora: VARINA

A este respeito, poderiam debater-se temas como as transformações no trabalho, novas profissões ligadas à pesca e venda, as famílias e a vida da pesca, arte xávega, tradições, marcenaria náutica, saúde, habitação, entre outros.

Com as sílabas VA, RI e NA, pode obter-se os seguintes fonemas:

VA VE VI VO VU

RA RE RI RO RU

NA NE NI NO NU

A partir destes fonemas, pode gerar-se palavras como vivo, raro, narina, venera, veneno, renovo, novena...

Palavra geradora: FANECA

A faneca (*trisopterus luscus*) é um peixe de água salgada de fácil captura devido à sua natureza voraz. É pescada normalmente ao fundo, à linha, iscando com toda a espécie de vermes. Através de fotografias, por exemplo, podem ser abordados temas como gastronomia, problemas habitacionais, saúde, religião, entre outros. Cada sílaba desdobrar-se-á na sua respetiva família silábica, com a mudança da vogal.

Decompondo a palavra em sílabas:

FA

NE

CA

Completando o quadro com os respetivos fonemas:

FA FE FI FO FU

NE NI NO NU

CA CE CI CO CU

Podendo gerar palavras como café, caneca, nuca, canino, cénico, clínico, canónico.

Palavra geradora: REDE

Fortemente associada à realidade piscatória, a partir da palavra “rede” seria possível fazer ligações ao mundo que as e os rodeia. Esta palavra remete para a ideia

de trabalho, esforço, sustentabilidade, mar, família. Decompondo a palavra em sílabas – RE e DE – obtêm-se os seguintes fonemas:

RA RE RI RO RU

DA DE DI DO DU

Estes permitem gerar palavras como roda, rodada, dará, dedada, dadora, rude, entre outras. Tem como desvantagem o facto de só ter duas sílabas, o que limita as possibilidades de criação de novas palavras.

4.1.3 Etapa 3. A conscientização

Nesta etapa, abre-se espaço para a discussão sobre as palavras geradoras (Freire, 1967), associadas às experiências dos participantes. No seguimento, as/os participantes deverão construir pequenas frases ou textos, com uma compreensão crítica e conscientizadora do mundo.

O foco deste processo de aprendizagem parte das memórias vividas dos participantes: “é a criação ou a montagem da expressão escrita, da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando” (Freire, 2011, p. 11).

Assim, Freire enfatiza que a importância do alfabetizador para o alfabetizando tende a ser recíproca, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2009). Desta forma, surgem a libertação e o pensamento crítico, levando o alfabetizando ao ato de ler, que permite uma percepção crítica, interpretação e reescrita do que foi lido, não como um ato mecânico, mas algo que pode ser problematizado e refletido.

4.1.4 Etapa 4. Avaliação da ação e feedback

A avaliação é um conceito comumente encontrado no dia a dia, embora por vezes camuflado ou dissimulado, ou até surgindo enquanto ato de “julgar” ou “decidir”, tal como refere Alves (2004): “avaliar é uma atividade natural do ser humano que, constantemente, inconsciente ou conscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca”.

Assim, a avaliação da ação surge no seio do próprio projeto e de tudo o que ele envolve. É essencial não apenas para perceber a sua eficácia e consequentes mudanças, mas também para identificar lacunas/incorreções que possam ser melhoradas.

De acordo com Noé et al. (2019), há alguns motivos para considerar a avaliação um elemento essencial na formação:

- Perceber se os objetivos inicialmente traçados foram alcançados;
- Perceber se a organização formal (o conteúdo lecionado e organização dos módulos) e informal (ambiente, horário da ação de formação, ferramentas) contribuíram para a aprendizagem;
- Analisar a opinião/diagnóstico e grau de satisfação com a ação de formação;
- Identificar os recursos utilizados e as suas implicações a nível financeiro;
- Conhecer os perfis dos participantes na ação;
- Identificar os aspetos positivos e negativos da ação.

A avaliação pode surgir em diferentes fases da ação, assumindo diferentes formas de aplicação tais como: avaliação diagnóstica (realizada antes do arranque da ação para conhecer os participantes e seus objetivos); avaliação formativa (conduzida no decorrer da ação, permite uma monitorização e ajuste, caso seja necessário) e a avaliação sumativa (realizada no final da ação, com o objetivo de perceber quais os resultados obtidos) (William, 2011).

Já por várias vezes, em diferentes partes deste trabalho, foi referido que o projeto assenta numa base de natureza freiriana, em que a aprendizagem ocorre como o resultado de um processo coletivo que envolve os e as participantes (educadores e aprendentes) (Freire, 1970). Assim, ao falarmos de avaliação, estaremos, naturalmente, a seguir os princípios da pedagogia freiriana.

Esta abordagem pedagógica assenta no reconhecimento e na assunção da identidade cultural dos aprendentes, isto é, no respeito pelas vivências presentes na vida familiar, social e cultural de cada um/a como pontos de partida para a construção do saber da pessoa aprendente. O processo de aprendizagem é dinâmico e envolve a participação/contribuição ativa respeitando os saberes (Freire, 1996).

Freire refere que existem diferentes tipos de educadores: os progressistas, os críticos e os conservadores, no entanto, e independentemente de todas as diferenças, o autor defende que os educadores precisam de saberes comuns, precisam também de entender que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática, e que é preciso criar oportunidades para que os e as aprendentes construam conhecimento. Este conhecimento deve partir do respeito pelos saberes de cada um/a, assim como da realidade em que estão inseridos, cabendo ao/à educador/a um papel de orientador/a neste processo (Freire, 1996).

Este envolvimento, de que Freire nos fala, aplica-se igualmente quando se trata de avaliação. Para o pedagogo, a avaliação deve ser entendida como o fio de comunicação entre as formas de ensinar e de aprender. Avaliar é uma tarefa didática necessária e

permanente do trabalho do/a educador/a, que deve ser transversal ao processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, os resultados são obtidos no decorrer do trabalho conjunto e comparados com os objetivos propostos, o que possibilita a deteção dos avanços e dificuldades, permitindo uma reorientação e organização do processo de aprendizagem. Assim, a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas (Freire, 1996).

Seguindo estas premissas, a avaliação permitirá:

- Perceber se os participantes alcançaram os seus objetivos pessoais e coletivos
- Analisar, com as e os participantes, os processos realizados e os resultados obtidos durante todo o projeto (recursos disponíveis, relacionamento interpessoal e aspetos a melhorar).

Este processo mostra-se relevante para uma constante melhoria da ação, através da identificação dos pontos fortes e fracos, assim como da compreensão do alcance dos objetivos.

4.2 Participantes

O projeto dirige-se a pessoas com idade superior a 18 anos, sem ou com diferentes níveis de escolaridade. Importa referir que não há limite máximo de idade, contrariamente à maior parte das iniciativas de educação de pessoas adultas no nosso país, voltadas apenas (ou quase) para pessoas "ativas". Uma abertura que reflete o princípio da educação permanente, de acordo com a qual todos os sujeitos, independentemente da idade, têm capacidade de aprender e de transformar a própria realidade (Freire, 1996). Pretende-se que constitua uma resposta direcionada a pessoas com diferentes percursos.

O acesso à educação básica (com a duração de 9 anos, em Portugal), que inclui a aprendizagem da leitura e da escrita, é uma condição fundamental para o exercício pleno da cidadania e para a inserção social. Há, no entanto, elementos como a desigualdade social, a falta de oferta ao nível da alfabetização de pessoas adultas e a exclusão económica que, frequentemente, privam as pessoas da possibilidade de ler e escrever.

Há ainda a considerar as pessoas que, mesmo tendo tido acesso à escola, desaprenderam a ler e/ou a escrever, como é o caso do analfabetismo regressivo, que pode ocorrer em circunstâncias em que a educação não se articula com a realidade cultural e quotidiana das pessoas, o que leva a que as aprendizagens escolares se percam pois não têm utilidade prática (Freire, 1987).

A alfabetização é mais do que a simples descodificação de símbolos escritos; ela é um processo complexo e multifacetado que envolve dimensões cognitivas, sociais, culturais e políticas.

Para Freire, quando se trata de uma alfabetização crítica, o ato de aprender a ler e escrever exige, também, uma interação com a realidade, permitindo ao indivíduo e aos coletivos não apenas comunicar, mas também entender, agir, reagir e, conseqüentemente, transformar o seu contexto social e político.

O modelo ideológico de Street (1984) sugere que a capacidade de ler e escrever vai além do domínio técnico da língua, abrangendo a utilização dessas habilidades no quotidiano de cada indivíduo. No caso de populações marginalizadas, a aprendizagem da leitura e da escrita está muitas vezes relacionada com a falta de acesso a recursos essenciais, tais como a saúde, o trabalho e a participação política.

Nesta linha de pensamento, a falta de oportunidade para aprender a ler e a escrever é um reflexo das desigualdades estruturais que atravessam diferentes sociedades.

Com base nos dados mais recentes do PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), de 2023, Portugal apresenta resultados preocupantes em literacia e numeracia.

No que diz respeito à literacia, 42% dos adultos portugueses encontram-se no nível 1 ou inferior a 1 (de uma escala de proficiência estruturada em 6 níveis, onde os níveis inferiores a 1 e 1 representam competências básicas limitadas e o nível 5 competências avançadas), um valor muito superior à média da OCDE de 26%. Isto significa que, neste teste, quase metade da população adulta portuguesa tem dificuldades significativas em compreender textos mais complexos.

Em numeracia, 40% obtiveram resultados iguais ou inferiores ao nível 1, contra 25% na OCDE, o que quer dizer que, segundo esta avaliação, apenas conseguem realizar cálculos básicos. Apenas 7% dos portugueses alcançam os níveis 4 ou 5 em numeracia, enquanto a média da OCDE é de 14%.

As desigualdades são evidentes, com as pessoas adultas mais velhas, menos qualificadas e migrantes a apresentarem piores resultados. Além disso, pessoas adultas com pais altamente escolarizados obtêm, em média, 50 pontos a mais em literacia do que aquelas com pais com baixa escolaridade, evidenciando a influência intergeracional na proficiência.

Assim, é imperativo que, num esforço conjunto de governos, organizações não-governamentais e da sociedade em geral, se promova uma educação inclusiva que garanta que todas as pessoas, independentemente da sua origem, classe social, localização geográfica, idade, género, cor da pele, autodefinição sexual, tenham

oportunidade de aprendizagem da leitura e escrita. É nesta perspetiva de redução da exclusão social e fomento de uma cidadania mais participativa e igualitária que este projeto se enquadra. As e os participantes a envolver poderão ser divididos em pelo menos três grupos distintos – voluntários, “obrigados” e “não encaminhados pelos Centros Qualifica” –, que se descrevem de seguida.

4.2.1 Participantes voluntários

Neste grupo, consideram-se os participantes que chegam por iniciativa própria. A sua entrada no projeto tem por base uma motivação intrínseca: a vontade de contribuir para a preservação da identidade cultural das Caxinas e eventualmente desenvolver competências de leitura e escrita.

Freire (1987) enfatizava como a educação de pessoas adultas podia ser um processo de conscientização e empoderamento pessoal e coletivo. Algumas pessoas adultas carregam sentimentos de vergonha ou inadequação devido a “lacunas” na sua educação, e procuram formação para se sentirem mais confiantes e realizadas pessoalmente (Bynner & Parsons, 2006).

As necessidades práticas do dia a dia também constituem um grande motivador, como evidenciado por Windisch (2015), numa revisão sobre as intervenções políticas para adultos com baixa literacia. São muitas as pessoas adultas que sentem dificuldades em tarefas como preencher formulários, compreender contratos, ajudar filhos e filhas com os seus trabalhos de casa ou simplesmente navegar na crescente digitalização dos serviços públicos e privados (Comissão Europeia, 2020).

Há ainda a considerar os objetivos familiares, que, como observado por Merriam e Bierema (2013), podem ser determinantes. Pais e mães que querem ser melhores modelos para filhas e filhos ou conseguir apoiá-las/os melhor nos estudos, frequentemente procuram melhorar as suas próprias competências, reconhecendo o impacto intergeracional da literacia familiar.

4.2.2 Participantes “obrigados”

O carácter obrigatório de participação de pessoas adultas em programas de formação constitui uma prática amplamente implementada em diversos contextos profissionais e organizacionais.

A componente profissional é frequentemente muito forte, conforme demonstrado por Reder (2012), no seu estudo longitudinal sobre os impactos económicos da participação em programas de literacia de pessoas adultas.

Muitas pessoas adultas reconhecem que melhorar as competências de leitura e escrita pode abrir novas oportunidades de emprego, permitir progressão na carreira ou simplesmente torná-las mais confiantes no seu trabalho. Beder (1999) salienta ainda que, com o mercado de trabalho cada vez mais exigente, estas competências tornam-se essenciais para a empregabilidade e mobilidade social.

Uma outra justificação relaciona-se com a necessidade de manter a competência profissional atualizada. O acelerado desenvolvimento tecnológico e a expansão do conhecimento impõem a necessidade de uma atualização das competências profissionais (Barriball et al., 1992).

Os requisitos regulamentares constituem, também, uma causa fundamental para a implementação de programas de formação obrigatória. Estes requisitos são especialmente prevalentes em profissões regulamentadas, onde organismos profissionais estabelecem padrões mínimos de educação continuada como condição para manutenção do licenciamento e certificação profissional.

O mesmo acontece na manutenção e garantia dos padrões de qualidade. A formação obrigatória é entendida como ferramenta para assegurar que os profissionais mantêm padrões “mínimos” de competência, particularmente em contextos onde os erros podem ter consequências graves para a segurança pública ou os utilizadores de serviços (Bouchrika, 2025).

A formação obrigatória está igualmente presente na vida das pessoas adultas “beneficiárias” de algum tipo de subsídio suportado pelas organizações públicas ou privadas que integram a estrutura do Estado. São exemplo disso os beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI).

O RSI é um apoio monetário para ajudar pessoas que se encontrem em situação de pobreza extrema. A obrigatoriedade coloca estas pessoas numa posição particular, uma vez que não integram os percursos de educação e formação de pessoas adultas por sua iniciativa, o que vai contra os princípios da aprendizagem de pessoas adultas que enfatizam a autodireção e a motivação intrínseca como fatores cruciais para a eficácia da aprendizagem. É importante referir que, quando as pessoas se veem obrigadas a participar em determinado programa, isso configura um desrespeito e uma violação do seu direito à escolha.

A obrigação de fazer formação merece uma particular reflexão. O que pode resultar de um processo formativo frequentado por indicação de terceiros e não por iniciativa própria? A literatura apresenta algumas respostas. Pode gerar resultados significativamente diversos, dependendo de múltiplos fatores relacionados com a motivação, resistência à mudança e processos de aprendizagem.

Na teoria da autodeterminação, Deci e Ryan (1985) distinguem a motivação intrínseca e extrínseca, entendendo-a como fundamental para compreender os resultados de formações não escolhidas pelo próprio indivíduo.

A motivação intrínseca emerge do próprio indivíduo e é independente de estímulos externos, gerando recompensas subjetivas como autoestima, satisfação pessoal e confiança (Deci & Ryan, 1985).

Por sua vez, a motivação extrínseca assume diferentes formas que se distinguem pelo grau de internalização de valores e regulação de condutas, refletindo diferentes níveis de autonomia. Há ainda a considerar a motivação autónoma, que se relaciona com mais qualidade na aprendizagem, maior persistência e melhor ajuste psicológico dos indivíduos em qualquer estágio de formação (Deci & Ryan, 2000).

Nos estudos de Deci e Ryan (2000), é possível compreender o impacto negativo que as recompensas externas e o incentivo da motivação extrínseca podem ter, especialmente em contextos formativos onde a participação é imposta ou fortemente “sugerida” por terceiros. Quando assim é, as pessoas podem desenvolver mecanismos de resistência que comprometem a eficácia da formação (Kotter, 1996), sendo que esta resistência pode manifestar-se através de uma participação passiva, quando se limitam a ouvir ou assistir sem se envolver ativamente (Almeida, 2020).

De acordo com Pereira e Costa (2019), as atitudes defensivas, como a resistência à mudança ou o medo de perder o seu trabalho, surgem muitas vezes por insegurança ou por uma cultura organizacional pouco aberta à inovação. Essas atitudes criam barreiras emocionais que dificultam a aceitação e o processamento de novos conhecimentos.

Do baixo envolvimento emocional com o processo de aprendizagem, ou seja, quando os participantes não se sentem emocionalmente conectados ao conteúdo ou ao processo, a motivação diminui, prejudicando a retenção e a aplicação do que foi aprendido. De acordo com os estudos de Fernandes e Almeida (2022), o envolvimento emocional é fundamental para uma aprendizagem significativa e efetiva.

A ausência de apropriação (*ownership*) do processo formativo resulta numa participação meramente formal caracterizada por comportamentos de conformidade superficial, em que o indivíduo se encontra sem verdadeiro interesse em aplicar os conhecimentos adquiridos. Esta situação compromete, além da eficácia da formação, a sua sustentabilidade no tempo, resultando em investimentos formativos com reduzido retorno organizacional.

Paradoxalmente, na minha prática profissional, observam-se situações em que alguns indivíduos encontram valor nas formações que, inicialmente, não desejavam ou não escolheram. Ao serem expostos a novos conhecimentos, experiências e

perspetivas, esses indivíduos podem despertar interesses antes desconhecidos ou negligenciados, o que contribui para uma mudança gradual nas suas atitudes e percepções ao longo do processo formativo. Esse movimento está intimamente ligado ao carácter transformador da educação, que, ao provocar reflexões críticas e ampliar horizontes, pode levar à alteração de trajetórias pessoais e profissionais (Freire, 1996).

Algumas pessoas necessitam de estímulos externos para sair da zona de conforto. A indicação de terceiros pode funcionar como um catalisador para o desenvolvimento pessoal e profissional que não teria ocorrido espontaneamente, superando a inércia. Do meu ponto de vista, isto é verdadeiro se a “obrigação” de frequentar formação for assumida enquanto tal e debatida com as próprias pessoas. Por que razão, e com que direito, o Estado as “obriga” a frequentar formação? A educação de pessoas adultas não devia ser um direito e não um dever? A discussão deste facto pode contribuir para a tomada de consciência, por parte das pessoas participantes, de que este pode ser um entre os vários constrangimentos (ou “situações-limite”, como diria Freire) que vivenciam.

4.2.3 Participantes “não encaminhados pelos Centros Qualifica”

No decorrer da minha prática profissional, enquanto técnica de um Centro Qualifica, fui observando que há pessoas para as quais não há proposta de encaminhamento quando se trata do desenvolvimento de competências básicas de leitura e/ou escrita. Nos Centros Qualifica, entende-se por encaminhamento a indicação, em consonância com as expectativas da pessoa adulta, de um percurso onde ela possa promover/desenvolver uma competência. No caso particular de competências básicas de leitura e/ou escrita, não existem frequentemente percursos para os quais possam ser encaminhadas.

O mesmo acontece quando as pessoas que recorrem ao Centro Qualifica não detêm as designadas competências básicas para ingressar em percursos RVCC (maioritariamente competências de escrita, leitura e competências digitais). Também não existe um espaço ou modalidade que lhes permita fortalecer as referidas competências.

Nas duas situações, concretamente em Caxinas, lugar de Vila do Conde, podemos considerar que há um “vazio” entre estas pessoas e as ofertas educativas existentes, que são, insisto, inadequadas para o seu desenvolvimento.

A análise deste cenário permite-nos observar uma exclusão destas pessoas dos processos RVCC. É também evidente a falta de “pontes”, ou percursos preparatórios, e ainda um elevado risco de exclusão definitiva deste público do sistema de qualificações,

pois a sistemática recusa em serem integrados nos programas cria uma espécie de “efeito Mateus”, já referido nesta memória descritiva, mas na lógica de que, quem não tem oportunidade de ingressar num percurso, também não consegue chegar a outros.

Nesta linha de pensamento, o projeto pode integrar estas pessoas, oferecendo algumas opções: (i) criar um percurso específico de desenvolvimento de competências básicas de literacia, funcionando como "antessala" do RVCC; (ii) desenvolver abordagens pedagógicas específicas para pessoas adultas com baixa escolaridade, ou sem escolaridade, considerando as suas experiências de vida e expectativas de aprendizagem; e (iii) desenvolver percursos sem pressão temporal, respeitando ritmos individuais de aprendizagem e cuidando sempre da natureza coletiva do projeto e da educação que a sua concretização possibilita.

4.3 Parceiros do projeto

A educação com adultos de carácter informal assume-se como uma modalidade educativa que se desenvolve fora dos sistemas formais de ensino e que se caracteriza pela flexibilidade, contextualização e proximidade às necessidades dos seus participantes (Canário, 2000).

Dentro desta realidade, há um elemento que emerge como fundamental: as parcerias estratégicas com organizações da sociedade civil, em particular com associações locais.

À luz do que já foi anteriormente escrito, assumindo que a educação deve partir da realidade concreta dos participantes e dos seus saberes experienciais, as associações comunitárias constituem-se como espaços privilegiados para o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e significativas (Freire, 1996).

As organizações não-governamentais e as associações destacam-se pelo seu trabalho na promoção da educação popular e da educação de adultos em Portugal, pelo seu contributo para a democratização do acesso à educação e para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras (Lima, 2007).

As associações locais têm uma posição privilegiada, pois possuem um conhecimento aprofundado das suas comunidades, conhecendo as especificidades culturais, as necessidades educativas e as dinâmicas sociais locais (Ander-Egg, 1990). Desta proximidade podem nascer propostas educativas mais adequadas e contextualizadas, incrementando a relevância e o impacto dos processos formativos.

Pela sua inserção comunitária e pela relação de proximidade que estabelecem com os seus membros, gozam frequentemente de maior legitimidade e confiança junto das pessoas, assim como contribuem para a sustentabilidade dos projetos educativos,

uma vez que a sua presença tende a permanecer nas comunidades, permitindo o desenvolvimento de processos educativos de longo prazo (Melo, Lima & Almeida, 2002).

Para a realização do meu projeto, contarei com os parceiros que, em subsequência, descrevo sucintamente.

4.3.1 Associação Bindópeixe

A Bind'ó Peixe é uma associação cultural e de defesa do património de Caxinas e Poça da Barca. Criada em 2012, por Abel Coentrão, juntamente com outros filhos de pescadores.

Surgiu numa comunidade que, apesar de conhecida e grande, "lhe falta tudo do ponto de vista cultural", não tendo um equipamento como um museu onde possa fazer a sua autorrepresentação. Abel Coentrão, presidente da associação, nota que o património piscatório físico desapareceu quase completamente da zona.

A Bind'ó Peixe representa um esforço importante de preservação cultural numa época em que as comunidades piscatórias "estão em processo de dissolução por todo o país", funcionando como uma âncora que mantém viva uma cultura marítima centenária.

A associação tem como principal objetivo a valorização e preservação da memória das comunidades piscatórias de Caxinas e Poça da Barca, duas localidades históricas situadas entre a Póvoa de Varzim e Vila do Conde, que durante décadas foram importantes centros de atividade pesqueira.

O nome "Bind'ó Peixe" (Vinde ao Peixe) deriva de um pregão tradicional que ainda é possível ouvir nas ruas da Póvoa de Varzim, onde vendedores ambulantes gritam "*binde ó peixe*" para atrair a atenção dos moradores. A associação usa esta expressão como metáfora para chamar a atenção para o "peixe" que "vendem": o património e a cultura da zona.

Uma das principais atividades da associação é a preservação da memória oral. Trabalham com uma comunidade que tem pouca memória escrita, sendo uma comunidade de tradições orais, onde as histórias eram passadas de boca a boca.

No entanto a associação desenvolve iniciativas como:

- Apoio à investigação: ajudam investigadores com interesse no território a desenvolver teses de mestrado e doutoramento;
- Projetos culturais como o projeto "Rostos da Maré", um livro que compila 21 histórias de vida de moradores de Matosinhos, Vila do Conde e Póvoa de Varzim, mostrando as interdependências familiares e profissionais fruto do passado de pesca;

- Eventos de recriação histórica: em 2014, recriaram a chegada de uma catraia à praia, reunindo pessoas que ainda tinham memória desses rituais.

4.3.2 ADEIMA

A ADEIMA é uma associação para o desenvolvimento integrado de Matosinhos. Atua em parceria com a Câmara Municipal de Matosinhos, enquadrando-se numa perspetiva sociocomunitária de desenvolvimento de projetos destinados a adultos “analfabetos” ou com reduzidos índices de literacia.

A escolha desta parceria, como já referido nesta memória descritiva, assenta no facto de se assemelhar quer em termos de características da população-alvo, quer nos objetivos a que se propõem.

4.3.3 Centros Qualifica

Na secção “Participantes – Não encaminhados pelos Centros Qualifica”, expliquei por que razão estes poderiam ser elegíveis para integrar este projeto. Dando seguimento a este raciocínio, faz todo o sentido que os Centros Qualifica possam ser associados na divulgação e encaminhamento para este projeto de educação com adultos, preenchendo o seu objetivo de ser uma “porta de entrada para todos os que procuram uma qualificação tendo em vista o prosseguimento de estudos, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, e/ou a transição/reconversão para o mercado de trabalho” (Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho [DGERT], s.d.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita de uma memória descritiva pretende ser um guia onde constem as orientações detalhadas de uma intenção, ou seja, de um projeto. O projeto anteriormente descrito dirige-se a pessoas adultas, sem ou com baixa escolaridade, da comunidade de Caxinas, lugar de Vila do Conde. A proposta tem como ponto de partida a preservação da identidade cultural e a consequente promoção das literacias.

A ideia de projeto resulta do somatório da minha experiência profissional em educação de pessoas adultas com a ligação pessoal a esta comunidade, lugar onde vivi quase duas décadas, o que me permitiu um conhecimento mais profundo das suas particularidades, hábitos, costumes e tradições.

A educação de pessoas adultas é um tema que merece especial interesse. Desde logo pela pouca expressividade que esta temática tem a nível nacional, espelhando-se em políticas educativas limitadas e voláteis, centrando a sua atuação essencialmente em respostas qualificantes com particular visibilidade através dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, disponibilizados pelos Centros Qualifica.

Em Vila do Conde, o cenário não é diferente, não sendo possível encontrar outras iniciativas ligadas à educação de pessoas adultas que não sejam a educação formal, muito menos quando se trata da procura da aprendizagem das literacias.

Assim, este projeto foi traçado para ser uma resposta para pessoas que pretendam promover as literacias, particularmente leitura e escrita, a partir da preservação da identidade cultural, refletindo a importância das aprendizagens não formal e informal, valorizando os conhecimentos e saberes (Freire, 1996).

A metodologia qualitativa, concretamente uma investigação de inspiração etnográfica de curta duração, permitiu uma abordagem mais próxima das pessoas, contribuindo para uma maior e melhor compreensão da comunidade de Caxinas em Vila do Conde. Pelo seu carácter naturalista, esta metodologia permitiu a criação de um ambiente favorável ao diálogo e à partilha de sentimentos, ideias e expectativas sobre a educação, culminando num projeto organizado em quatro etapas: (i) identificação do universo vocabular dos participantes, (ii) silabação; (iii) conscientização e (iv) avaliação da ação e feedback.

Da ideia inicial até ao formato apresentado, o projeto foi desenhado e redesenhado. Procurei, a partir da escuta ativa, estruturar um projeto que atinja os objetivos a que se propõe. Contudo, é importante sublinhar a consciência de que o projeto, por não ter sido testado, é expectável que possa futuramente sofrer alterações,

uma vez que as e os participantes, pelo seu papel ativo na construção do conhecimento e na forma de ensinar e aprender (Freire, 1970), podem fazer com que isso aconteça.

No futuro, pretende-se que este projeto saia do papel e ganhe forma através da colaboração com associações parceiras.

Nesta reta final recupero as palavras de Allison Jaggar (1989), com que comecei, mas agora corroborando-as. Investigar é um desafio! Um desafio que pelas pesquisas, leituras e conversas informais me trouxeram conhecimento pessoal e profissional em educação e particularmente em educação de pessoas adultas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (2022). *Projetos locais promotores de qualificações* [Página web]. <https://www.anqep.gov.pt/>

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (s.d.). *Sistema educativo*. <https://www.anqep.gov.pt/np4/51/>

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (s.d.). *ANQEP*. <https://www.anqep.gov.pt/np4/home>

Almeida, Carlos. Alberto. Ferreira. (2005). *História da Arte em Portugal: O Românico*. Presença.

Almeida, Rui., & Santos, Patrícia. (2020). Participação e envolvimento em processos de formação: desafios e estratégias. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 45-62.

Alves, M.P. (2004). *Currículo e avaliação: uma perspetiva integrada*. Porto Editora.

Amado, João. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amorim, José. Pedro. (2018). Mature students access to higher education: Critical analysis of the impact of the 23+ policy in Portugal. *European Journal of Education*, 53(3), 394-413. <https://doi.org/10.1111/ejed.12283>

Amorim, José. Pedro. & Cortesão, Luísa (2021). *Ninguém pode “ser mais” sozinho: há espaço para o individual na pedagogia coletiva de Paulo Freire?* In Luísa. Cortesão & José. Pedro. Amorim (Eds.), *Novos contributos para a leitura da obra de Paulo Freire/Novos tributos a Paulo Freire* (pp. 121-140). Afrontamento.

Ander-Egg, Ezequiel (1990). *Repensando la investigación-acción participativa*. Vitoria: Gobierno Vasco.

Apple, Michael. Whitman. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2019.

ANQEP (2017) - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos - Nível secundário* (Versão revista). ANQEP.

ANQEP (2019). - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos - Nível básico*. ANQEP.

ANQEP (2023). Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos - Nível secundário*. ANQEP.

ANQEP. (2023). *Orientação técnica n.º 02/C06-i03.01/2023* [OT_2_despesaProjetosLocais_PRR__ANQEP_22.pdf].

ANQEP, I.P (2024). ANQEP. Agência Nacional para a Qualificação e o ensino Profissional

Apple, Michael. Whitman. (2019). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality* (3ª ed.). Routledge.

Aprovado Plano Nacional de Literacia Mediática 2025–2029 – Cátedra UNESCO ESCS. (2025). *Plano Nacional de Literacia Mediática 2025–2029*. Cátedra UNESCO ESCS.

Araújo, Maria. Cibelle. Moreira., & Nascimento, Edinardo. Aguiar. (2023). A importância da análise Swot na gestão escolar da EEMTI Huet Arruda. *Ensino em Perspectivas*, 4(1), 1-11. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11642>

Ávila, Patrícia. (2008). *A literacia dos adultos: competências chave na sociedade do conhecimento*. Celta Editora.

Barriball, Kay. Louise., While, Alison. E., & Norman, Ian. J. (1992). *Continuing professional education for qualified nurses: A review of the literature*. Journal of Advanced Nursing, 17(9), 1129-1140. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb02047.x>

Brandão, Carlos. Rodrigues. (2003). *A educação que temos e a educação que queremos* (11ª ed.). Editora Ática.

Brandão, Carlos. Rodrigues. (2012). *Educação de jovens e adultos: Desafios e perspectivas*. Cortez.

Beder, Heder. (1999). *The Outcomes and Impacts of Adult Literacy Education in the United States*. Harvard Graduate School of Education.

Bernstein, Basil. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Taylor & Francis.

Biesta, Gert. (2015). *The beautiful risk of education*. Routledge

Bouchrika, Imed (2025). *Adult learning theory for 2025: Methods and techniques of teaching adults*. <https://research.com/education/adult-learning-theory>

Bourdieu, Pierre. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.

Bourdieu, Pierre. (2007). *A distinção: Crítica social do julgamento* (2ª ed.). EDUSP.

Bynner, John., & Parsons, Samantha. (2006). *New Light on Literacy and Numeracy: Results from the longitudinal study*. Research Report, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.

Câmara Municipal de Vila do Conde. (n.d.). *Área de Reabilitação Urbana das Caxinas: Memória descritiva*. Câmara Municipal de Vila do Conde. https://www.cm-viladoconde.pt/cmviladoconde/uploads/document/file/9156/aru_caxinas_memoria_descritiva.pdf

Câmara Municipal de Vila do Conde. (s.d.). *Censos 2021*. <https://www.cm-viladoconde.pt/municipio/censos-2021>

Candau, Joel. (2021). *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto, pa.16.

Canário, Rui. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, Rui. (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, Rui. (2008). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação

Carpentieri, James, Mallows, David, & Amorim, José Pedro. (2020). Assessing adult literacy policies: *Methodological limitations and political influences in large-scale evaluations*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(5), 1–18.

Capucha, Luís. (2013). *Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: A qualificação de adultos é uma prioridade*. *Aprender*, 34, 26–65.

Cavaco, Carmen. (2009). *Adultos pouco escolarizados: Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.

Cavalcanti, Maria. & Guerra, Maria. (2019). *Diagnóstico Institucional da Universidade Federal da Paraíba a Partir da Análise SWOT*. *Revista Meta: Avaliação*, 11(33). Disponível em:

<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2270>

CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training. (2020). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways*. Publications Office of the European Union.

CNE - Conselho Nacional de Educação. (2011). *Parecer sobre o programa novas oportunidades*. CNE.

Comissão Europeia (2020). *Adult Education and Training in Europe: Building Inclusive Pathways to Skills and Qualifications*. Publications Office of the European Union.

Comissão Europeia. (2001). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Comissão Europeia.

Comissão Europeia. (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Comissão Europeia.

Comissão Europeia. (2012). *Proposta de recomendação do Conselho sobre a validação da aprendizagem não formal e informal*. Comissão Europeia.

Conselho da União Europeia. (2012). *Recomendação do Conselho sobre a validação da aprendizagem não formal e informal*. Conselho da União Europeia.

Conselho Europeu. (2000). *Conclusões da presidência - Conselho Europeu de Lisboa*. Conselho Europeu.

Coelho, Dalila. Pinto., Pinho, Ana. Beatriz., Caramelo, João., & Costa, Ana. Luísa. (2023). *Educação não formal no quadro da EDCG nas ONGD em Portugal: Potencialidades, dificuldades e caminhos de ação*. CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Plataforma Portuguesa das ONGD.

Coentrão, Adriana (ed.) (2022) *Rostos da Maré: Vidas em rede Matosinhos, Vila do Conde e póvoa de Varzim*. Bind'ó Peixe-Associação Cultural, Área Metropolitana do Porto, Escola Superior de Media Artes e Design-Instituto Politécnico do Porto.

Costa, Mário. (2018). *Os desafios do setor pesqueiro em Portugal*. Edições do Mar.

Cunha, Miguel. Pina., & Rego, Arménio. (2010). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. RH Editora.

Creswell, John. Ward., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Creswell, John. Ward. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Deci, Edward. Lewis., & Ryan, Richard. Michael. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, Edward. Lewis., & Ryan, Richard. Michael. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.

Denzin, Norman. & Lincoln, Yvonna. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Los Angeles, CA: SAGE.

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Sistema educativo – Enquadramento*. <https://dev.dge.mec.pt/sistema-educativo-enquadramento>

DGFV - Direção-Geral de Formação Vocacional. (2006). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos - Nível secundário*. Ministério da Educação.

Dominicé, Pierre. (2000). *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. Jossey-Bass.

European Commission. (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Office for Official Publications of the European Communities.

Fernandes, Domingos. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.

Ferreira, Ana., Rocha, Sara., & Mendes, Cristina. (2021). Impacto da COVID-19 na educação de adultos em Portugal. *Revista de Estudos Curriculares*, 12(2), 178-195.

Ferreira, Rúben e Serrão, Ana. (2018) *Caxinas: Um (quase) ensaio*. citado em <https://www.jpnp.pt/2018/07/26/caxinas-um-quase-ensaio>

Field, John. (2016). Adult learning policy and the economic imperative: A critical assessment of the decline in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 35(4), 384-400.

Figari, Gérard. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto Editora.

Finger, Matthias., & Asún, José. Manuel. (2015). *A educação de adultos numa encruzilhada: Aprender a nossa saída*. Porto Editora.

Freire, Paulo. (1967). *Educar como prática de liberdade*. Paz e Terra

Freire, Paulo. (1975). *Educação como prática de liberdade*. Editora Paz e Terra,

Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2009). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23. Ed São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo. (2011). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.

Freitas, Elisa. de Azevedo. da Conceição. (2001). *Vila do Conde: 2. História e património* (Coleção História Local, n.º 4). Vila do Conde: Câmara Municipal de Vila do Conde.

Gaspar, Miguel., et al. (2021). *Pequena pesca na costa continental portuguesa: Caracterização socioeconómica, descrição da atividade e identificação de problemas*.

Lisboa: IPMA – Instituto Português do Mar e da Atmosfera. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/50505>

Gomes, Paulo. (2020). *Cultura e turismo: O legado das comunidades piscatórias*. Instituto de Estudos Culturais.

Hall, Stuart. (2011) *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Imel, Susan. (1998). *Adult learning and education*. ERIC Digest.

Imaginário, Luís., & Castro, J. M. (2011). *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos: Passos passados, presentes e futuros. Coletânea de textos*. LivPsic.

Instituto do Emprego e Formação Profissional. (s.d.). *Reconhecimento, validação e certificação de competências*. <https://www.iefp.pt/reconhecimento-validacao-certificacao-competencias>

Instituto do Emprego e Formação Profissional. (s.d.). *RVCC escolar*. <https://www.iefp.pt/rvcc?tab=rvcc-escolar>

Instituto Nacional de Estatística. (2021). *Censos 2021 – Resultados definitivos*. INE. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=727302383&PUBLICACOESmodo=2

Jaggar, Allison. (1989). *Love and Knowledge: Emotion in feminist epistemology*.

Jenkins, Henry., et al. (2016). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press.

Jornalismo Porto Net. (2018, 26 de julho). *Caxinas: Um (quase) ensaio*. <https://www.jpn.up.pt/2018/07/26/caxinas-um-quase-ensaio/>

Junta de Freguesia de Vila do Conde. (s.d.). *História da freguesia*. <https://www.jf-viladoconde.pt/freguesia/historia>

Kingdon, John. (2003). *Agendas, alternatives, and public policies*. Little, Brown.

Knowles, Malcom. *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf Publishing, 1984.

Knowles, Malcom., Holton, Elwood., & Swanson, Richard (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). Oxon: Routledge

Kotter, John. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business Review Press.

Le Boterf, Guy. (2003). *Développer la compétence des professionnels*. Éditions d'Organisation.

Leite, Carlinda. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.

Lessa, Sérgio. (2021). *Políticas públicas de educação para jovens e adultos: Desafios e perspectivas*. Cortez.

Lima, Licínio. Carlos. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.

Lima, Licínio. Carlos. (2008). *A educação de adultos em Portugal (1974–2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos*. In R. Canário & B. Cabrito (Eds.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 31–60). Lisboa: Educa.

Lima, Licínio. Carlos., & Guimarães, Patrícia. (2011). *European strategies in lifelong learning: A critical introduction*. Barbara Budrich.

Melo, António., Lima, Licínio. C., & Guimarães, Patrícia. (Org.). (2021). *Atualidade da educação permanente*. Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente.

Merriam, Sharan, & Bierema, Laura. (2013). *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, Jack. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miguéns, Maria. (Coord.). (2021). *Estado da educação 2021*. Conselho Nacional de Educação.

Miranda, Maria. (1998). *Vila do Conde* (Coleção Cidades e Vilas de Portugal, n.º 23). Lisboa: Editorial Presença.

Melo, António., Lima, Licínio. C., & Almeida, Manuel. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos: O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de

Monteiro, Luísa., & Costa, Rui. (2017). *Desafios do analfabetismo regressivo: O impacto nas gerações atuais*. Universidade do Estado.

Moretto, Taís. Souza. (2021). *O papel da escola no ato ensinar o aluno a pensar*. Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais, 2(2).

Neves, José. Pedro. (2010). *Vila do Conde*. Câmara Municipal de Vila do Conde.

Noé, Raymond, Hollenbeck, John, Gérhart, Barry, & Wright, Patrick (2019). *Human resource management: gaining a competitive advantage* (11^a ed.). McGraw-Hill Education.

Nussbaum, Martha (2018). *As capacidades humanas: Uma teoria para o desenvolvimento e a justiça social*. Editora Saraiva.

Observatório das Desigualdades. (2018, 14 de junho). *Nível de escolaridade*. <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/2018/06/14/nivel-de-escolaridade/>

OCDE (2000). *Literacy in the Information Age*. Paris: OECD Publishing.

OECD - Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *Getting skills right: Future-ready adult learning systems*. OECD Publishing.

OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world, PISA*.

Oliveira, Ricardo., & Pimentel, Tiago. (2020). *Educação de adultos: Políticas públicas e desafios do analfabetismo regressivo*. Revista de Educação de Adultos, 15(3), 34-47.

Ong, Walter. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Routledge.

Pacheco, José. Augusto. (2001). *Currículo: Teoria e prática*. Porto Editora.

Perrenoud, Philippe. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.

Pereira, Sandra, & Costa, Ricardo. (2019). *Resistências à mudança e aprendizagem: uma análise à cultura organizacional*. Revista de Gestão e Organização, 16(4), 321-338.

PESSOAS 2030. (2023). *Reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) de qualificações de nível 5*. Programa Operacional Capital Humano.

PESSOAS 2030. (2025, 14 de janeiro). *“Estado da Educação 2023” revela progressos e desafios no sistema educativo português*. <https://pessoas2030.gov.pt/2025/01/14/estado-da-educacao-2023-revela-progressos-e-desafios-no-sistema-educativo-portugues/>

Piaget, Jean. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press.

Pierson, Paul. (2000). *Increasing returns, path dependence, and the study of politics*. American Political Science Review, 94(2), 251-267.

Pineau, Gaston., & Le Grand, Jean. Louis. (1993). *Les histoires de vie*. PUF.

Pires, Alexandra. (2007). *Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: Uma problemática educativa*. *Sísifo*, 2, 5-20.

Pita, Cristina et al. (2023) *Valor económico, social e cultural da sardinha*. Projeto - SARDINHA2020. Universidade de Aveiro, 2023. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/50505>.

Plano Nacional de Leitura. (s.d.). *Plano Nacional de Leitura*. <https://www.pnl2027.gov.pt/>

Plano Nacional de Literacia Mediática – Estratégia 2025–2029 – XXIV Governo Constitucional. (2025). *Estratégia 2025–2029 do Plano Nacional de Literacia Mediática*.

Portugal. *Decreto-Lei n.º 61/79, de 30 de março*. Diário da República, I Série, n.º 77, de 30 de março de 1979. <https://dre.pt>

Portugal. (2001). *Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de outubro*. Diário da República, 2.ª série, n.º 237. <https://dre.pt>

Portugal. (2007). *Portaria n.º 86/2007, de 12 de janeiro*. Diário da República, 1.ª série, n.º 9. <https://dre.pt>

Portugal. (2007). *Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro*. Diário da República, 1.ª série. <https://dre.pt>

Portugal. (2009). *Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho: Aprova o Quadro Nacional de Qualificações*. Diário da República, 1.ª série, n.º 141. <https://dre.pt>

Portugal. (2012). *Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro*. Diário da República, 1.ª série, n.º 33. <https://dre.pt>

Portugal. (2022). *Portaria n.º 61/2022, de 31 de janeiro*. (2022). Diário da República, 1.ª série, n.º 21.

Ribeiro, Filipe. (2017). A pesca e a economia local: Desafios e oportunidades em Caxinas. *Jornal do Norte*.

Reder, Stephen. (2012). *The impact of ABS program participation on long-term economic outcomes. Longitudinal Study of Adult Learning*. Portland State University.

Roldão, Maria. Céu. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Editorial Presença.

Roths, Luís. (2014). *Educação de adultos, valorização do “capital de candidatura” e proscrição do associativismo popular*. *Conhecimento & Diversidade*, 6(11), 123–139.

Roths, Luís. (Coord.), Queirós, João., & Moreira, Ana. Isabel. (2019). *Plano Nacional de Literacia de Adultos: Relatório de pesquisa – versão preliminar*. inED – Centro de Investigação & Inovação em Educação, Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Ryan, Wiliam. (1976). *Blaming the victim* (Rev. & updated ed.). Vintage Books.

Santos, Alexandra. (Coord.). (2021). *Educação e formação de adultos: Relatório nacional 2020-2021*. ANQEP.

Santos, Boaventura. Sousa. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, 79, 71-94.

Santos, Boaventura. Sousa. (2018). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina

Satur, Rui., & Silva, António. (2020). *Ética na vida, nas profissões e nas organizações: Reflexões para debate nos diversos cursos universitários e politécnicos*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto/CITCEM.

Schuller, Tony, & Watson, David. (2009). *Learning Through Life: Inquiry into the Future for Lifelong Learning*. Leicester, UK: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).

Scott, James. (1985). *Weapons of the weak: Everyday forms of peasant resistance*. Yale University Press.

Sen, Amartya. (1999). *Development as freedom*. Anchor Books.

Sennett, Ricahrd. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.

Silva, Fernando., & Almeida, Ricardo. (2019). Analfabetismo regressivo e suas consequências na saúde e qualidade de vida. *Journal of Lifelong Learning*, 5(1), 23-37.

Silva, Manuel., & Rocha, Aana. (2022). Competências digitais da população adulta portuguesa. *Revista de Sociologia da Educação*, 29(1), 156-174.

Soeiro, Dina., Santos, Patrícia., Parreiral, Sílvia., & Patrão, Carla., (2022). *Letras prá vida: práticas e oficinas de alfabetização e promoção da literacia em adultos*. Revista de Estudos e Investigação em Psicologia e Educação

Souza, Patrícia., & Silva, Roberto. (2016). *Analfabetismo funcional e regressivo no Brasil: Causas e soluções*. Editora Educação Brasileira.

Street, Brian. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

Street, Brian. (2014). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Routledge.

Taylor, Edward W., & Cranton, Patricia (Eds.). (2012). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. Jossey-Bass/Wiley.

Tumulty, Maura. (2014). *Managing mismatch between belief and behavior*. Pacific Philosophical Quarterly, 95(2), 295-319.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education - All Means All*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Education and literacy statistics*. <https://www.unesco.org>

Vygotsky, Lev Semyonovich. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Wenger, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*.

Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Werquin, Patrick. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. OECD Publishing

William. Ryan (1976). *Blaming the victim*. New York: Vintage Books.

Wiliam, Dylan. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Windisch, Hendrickje. Catriona. (2015). *Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention*. OECD Education Working Papers, No. 123.

Young, Michael, & Allais, Stephane. (Eds.). (2013). *Implementing National Qualifications Frameworks Across Five Continents*. Routledge.

Zoppo, Beatriz. (coord) (2022). *Avaliação na educação superior: portfólio como instrumento avaliativo*. Revista Meta: Avaliação, 14(43). Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3726>

APÊNDICES

Apêndice A

Notas de terreno

03 de outubro

Percorro a avenida principal de Caxinas num dia nublado. É hora de almoço, talvez por isso, não se avistem muitas pessoas nos passeios. Paro, naquele que me parece ser um sítio estratégico de conversão de gentes; no cruzamento que divide a avenida em praticamente em duas partes iguais.

Também aqui as pessoas vão passando a conta gotas.

Há uma senhora na borda de um dos passeios. É certamente, uma vendedora de peixe.

A pequena bacia equilibrada no balcão improvisado (caixa de fruta em madeira), confirma esta suspeita. Está sozinha, com um olhar atento sobre os quatro quadrantes do cruzamento. Transpira um misto de cansaço e inquietude.

Caminho em direção ao Mercado de Caxinas, claramente remodelado.

As bancadas, bem alinhadas, de coloridas futas e legumes são vizinhas do peixe.

Duas peixeiras conversam, em viva-voz, debruçadas sobre a balança uma vendedora que se dirige a mim.

Após a minha breve introdução, pergunto-lhe se trabalha ali há muito tempo, ao que me responde sem hesitar: *“sim, há muitos anos”*.

Nas suas palavras *“trabalhar aqui, é tranquilo. Nem todas pensam assim, mas, eu já estou habituada e gosto. Os clientes não são todos iguais, há de tudo, mas trabalha-se bem”*.

Procuro saber a sua opinião sobre a reforma do Mercado. Diz-me que está melhor e enumera alguns dos aspetos que lhe merecem referência. Mas, afirma *“podia ter ficado melhor, há mesmo coisas que ficaram pior”*, refere-se ao chão, agora bem mais escorregadio, e aos locais de lavagem dos cestos de legumes, frutas e peixe, defende, *“nem era preciso mexer, estava tão bem!”*

Segundo a vendedora, *“fizeram a obra e pronto”*, os vendedores não foram ouvidos no que diz respeito às necessidades de melhoria das condições para o trabalho no mercado.

04 de outubro

Sento-me à mesa num café em Caxinas. Não é muito grande, mas está cheio.

Cruzam-se as conservas sob os mais variados temas. Na mesa ao lado, da minha, estão sentados três homens. Um deles ocupa a maior parte da mesa com o jornal aberto. Lê em voz alta “101 anos” e comenta “*está qui fresca*” afirma.

Dois homens que o acompanham riem alto, soltando expressivas gargalhadas.

O leitor do jornal continua e refere que a senhora tem o hábito de se levantar cedo, alimentar as galinhas e beber duas cervejas. Os risos surgem novamente.

Não consigo evitar expressar um ar de riso face à história e a toda a caricata situação. Apercebendo-se disso, um dos homens, volta-se para mim e diz “*se ela se sente bem assim!*”

Na mesa que se encontra por trás de mim, está, o que entendo ser, uma família, estão presentes três gerações, sendo a mais nova um bebé de colo. A senhora mais velha, assume o rumo da conversa, fala em voz alta que é audível em todos os cantos do café. Usa alguns termos como “*tchó*” ou “*tchópa*” com ligeireza, no seu discurso e não parece deixar dúvida alguma que que estes querem dizer.

Verifico que as conservas nas mesas, assumem elementos comuns, alguns termos caraterísticos e um tom elevado, sem qualquer preocupação sobre quem possa estar a ouvir.

07 de outubro

Volto àquele cruzamento. Hoje, há muitas pessoas na rua que se cruzam e parecem ter sempre alguma coisa a dizer. Não importa a idade ou o sexo. Soltam gargalhadas fáceis.

Digiro-me ao mesmo canto onde outrora se encontrava uma vendedora de peixe, sozinha, agora, são quatro e movem-se de um lado para o outro enquanto as clientes escolhem o peixe e regateiam o preço. Procuro chegar à fala com uma delas, mas não é fácil pois a azafama é grande.

Apresento-me e procuro perceber mais sobre as suas vidas, mas, as respostas são curtas, o que deixa perceber a pouca vontade para conversas.

Diz-me que é de Caxinas e que está ali a vender o peixe que o filho pesca. Tudo depende do é apanhado no mar nesse dia. É um ajuda a mais para a o orçamento familiar.

Fico a observar durante alguns minutos, mas, rapidamente, percebo o desconforto que a minha presença provoca.

Agradeço a atenção e digo-lhes que volto noutra altura, ao que uma das senhoras responde de imediato “*é melhor, agora não temos tempo para conversas*”.

19 de outubro de 2024 nota de terreno

Participação no ensaio do Rancho Caxineiro

Opto sempre por chegar mais cedo e observar, o que considero ser, as movimentações naturais das organizações. À porta da Junta de Freguesia as pessoas vão se juntando e cumprimentando entre si. Nem a chuva os demove da espera pela abertura da porta. Há pessoas de várias idades, homens, mulheres, pessoas adultas, jovens e crianças de tenra idade. Por fim, chega a pessoa responsável rancho e dirigem-se para o salão nobre. Aguardo alguns minutos e também eu me dirijo ao salão.

Sou recebida com simpatia. Esta apressa-se a apresentar-me A, que venho a saber mais tarde ter sido responsável pelo rancho. Foi a sua paixão pelo rancho e a concertina que o trouxeram para estas andanças, de onde não tenciona sair.

Abraçou desde início o desafio de não deixar o rancho “morrer”. Para isso, desenvolveu algumas diligências, nomeadamente, fez um levantamento exaustivo do histórico do rancho com o objetivo de o registar. Durante esse processo, aprofundou o seu conhecimento sobre a cultura, hábitos e tradições de Caxinas, conferindo alguma propriedade para responder a algumas questões.

SD: Queria saber, inicialmente, quais são quais são os elementos constituintes do rancho?

A: Portanto, Presidente, Assembleia Geral do Conselho Fiscal, vice-presidente, tesoureiro, ainda tenho secretário e depois têm 3 vogais, porque tem de ser número ímpar, para depois; Presidente da Assembleia Vice-Presidente Secretário e depois também do Conselho Fiscal Vice-Presidente e Secretário.

SD: Como é que chegou até aqui?

A: Um tocador de concertina (do rancho) era muito amigo do meu avô e o rancho precisava de um tocador de concertina eu fui, pronto, comecei a tocar, fui aprendendo e fui... pronto comecei a tocar aqui até hoje e pronto depois a presidente há 2 anos, penso que foi a 2 anos, queria ir embora de ser Presidente, já estava cansada, já sentia realmente... desculpe... e decidi dedicar-me à presidência, depois por alguns fatores eu decidi, decidi, sair, mas pronto,

SD: Muito bem. Como é que se organiza o rancho? A pessoa responsável pelo rancho, tinha me dito, que já não reuniam há algum tempo, mas vocês conseguiram reunir...tem assim, alguma periodicidade? Uma vez por mês?

A: Não... nós temos um grupo do WhatsApp, a gente vai se contactando, vamos brincando, conversando... às vezes umas asneirinhas ou duas...também faz parte. Mas quando há saídas, nós estamos juntos com mais regularidade porque estamos a ensaiar para aquelas saídas. Agora as saídas pararam a e a pessoa responsável pelo rancho, quer fazer todo os meses um ensaio para não esquecer, para estarmos em convívio e depois também temos os cantares de janeiras e, portanto, requer agora ensaios.

Portanto, é mais na altura de saídas que nós nos encontramos mais.

SD: Essas saídas surgem quando têm convites, ou porque já fazem parte? Há uma espécie de calendário, por exemplo: se calhar na altura do verão, não sei, no S.João?

A: A maioria das saídas é no verão, o que acontece a maioria das vezes é permutas. O nosso rancho vai a um sítio e aquele rancho vem ao nosso festival: Nós costumamos ir dançar a festivais de folclore e vamos então ao rancho que nos convidou e que nós convidámos e depois ele tem de vir cá e pagam assim a permuta.

SD: Certo.

A: Às vezes são festas, são eventos que convidam o rancho, pagam um valor estipulado e nós vamos fazer essa atuação.

SD: Podem ir também a eventos privados?

A: Sim, sim, sim, exatamente

SD: Muito bem... O A já me disse que veio de livre vontade...

A: Sim, sim, sim...

SD: Já tocava noutras circunstâncias, e está um bocadinho dentro da forma como as pessoas interagem umas com as outras

A: Sim, sim, sim...

SD: Perguntava-lhe então: na sua participação na vida desta organização, relativamente aos elementos...tem de ler e escrever? Para a sua prática? Ou não necessariamente?

A: Não, não a cem por cento, mas quando é preciso, por exemplo... olhe... há um ano, vai fazer hoje um ano que nós fomos cantar, foi uma ideia pioneira que eu criei.

Fui convidado pelo Grupo Coral da Lapa, aqui de Vila do Conde, para irmos fazer uma atuação no concerto Mariana. E, portanto, sem música, sem tocata, foi uma situação pioneira que fizemos e tiveram de ler as letras para cantarem no concerto.

Portanto, acredito que a leitura é fundamental.

A: Peço desculpa tenho de voltar para a sala, senão o ensaio não arranca.

SD: Posso assistir ao ensaio.

A: Claro! Até pode dançar. Vou até à sala onde os pares se organizam enquanto conversam e riem alegremente. Há pessoas que veem pela primeira vez. A entreajuda é notória.

Apêndice B

Anexos

1. Carta redigida pelo presidente da Junta de Freguesia de Junqueira ao presidente da Câmara Municipal de Vila do Conde a 19 de setembro de 1987 (Arquivo Municipal da Câmara Municipal de Vila do Conde).


CÂMARA MUNICIPAL DE VILA DO CONDE
4480 VILA DO CONDE - TEL. 3985 CMVC F

Exm^o. Senhor
Presidente da Junta de Freguesia de

TODAS
4480 VILA DO CONDE

Sua referência Sua comunicação de Nossa referência DATA
1990 05 25 - 2946 25.5.90

ASSUNTO: **Educação de Adultos/Cursos de Formação Profissional**

Em complemento da reunião havida, no Convento do Carmo com o Coordenador Concelhio da D.G.E.A. e conforme o previsto, junto envio a V.Ex^a. documentação com esclarecimentos sobre o assunto em epígrafe.

Contando desde já com o empenho de V. Ex^a. na criação de novos Cursos nessa Freguesia, contribuindo assim decisivamente para melhoria de vida da população, apresento os meus melhores cumprimentos.

Por Subdelegação, o Vereador,

Prof. Álvaro do Carmo Reis

ACR/CL

Fórmula A. 1

2. Plano de Atividades para o ano financeiro de 1990 da Câmara Municipal de Vila do Conde (Arquivo Municipal da Câmara Municipal de Vila do Conde).

Fl. 3

[Handwritten signatures and initials]

Referência		
Objec- tivo	Pro- grama	
		PLANO DE ACTIVIDADES PARA O ANO FINANCEIRO DE 1990.....
		<u>PLANO DE ACTIVIDADES PARA O ANO DE 1990</u> <u>Introdução</u> A elaboração de um documento como o Plano de Actividades do Município está dependente de vários factores, que vão desde os recursos disponíveis até ao rol das acções que se desejam concretizar, o que sempre é difícil compatibilizar já que o último objectivo é condicionado pelo primeiro, havendo, por isso, que hierarquizar e calendarizar as acções. Consequência desta situação, impõe-se a procura de outros apoios que contribuam para aumentar a capacidade de resposta do Município, recorrendo-se à C.E.E. e à Administração Central. No primeiro caso, através do P.D.R., F.E. D.E.R. e P.E.D.A.P. No segundo, solicitando devidas participações a organismos diversos, bem como exigindo estipuladas contrapartidas pela Concessão da Zona de Jogo localizada na vizinha cidade. A forma sintética e clara como o documento está gizado, onde as actuações nos diversos campos surgem bem definidas, parecer facilitar a sua análise e acompanhamento.
01		<u>EDUCAÇÃO</u> Enquadrando-nos na legislação em vigor que fixa os parâmetros de intervenção das Administrações Central e Local, continuaremos a desenvolver esforços que conduzam a um cada vez melhor parque escolar, estimulando professores e alunos e rentabilizando o seu trabalho conjunto. Muita atenção continuará a ser dispensada à manutenção do parque escolar e à construção de alguns novos edifícios. Paralelamente, acompanhar-se-á e colaborar-se-á na construção da Escola C+S da Zona de Vilarinho, bem como se dará todo o apoio necessário ao desenvolvimento de acções no campo da Alfabetização e Educação Básica de Adultos. O transporte escolar dos alunos será mantido, bem como a efectiva colaboração em visitas de estudo e actividades diversas.
02		<u>CULTURA, DESPORTO E TEMPOS LIVRES</u> Os princípios que têm norteados a acção desenvolvida nestes sectores têm permitido atingir resultados que aconselham à sua manutenção, porfiando o acesso .../...

Mod. 04 - P.A. — Gráfica Ideal-Águeda

3. Carta redigida pelo Vereador da Câmara Municipal de Vila do Conde, dirigida aos presidentes de Junta das freguesias de Vila do Conde a 25 de maio de 1990 (Arquivo Municipal da Câmara Municipal de Vila do Conde).



CÂMARA MUNICIPAL DE VILA DO CONDE

4180 VILA DO CONDE - TELEX 24483 CMVCS P

Exm^o. Senhor

Presidente da Junta de Freguesia de

TODAS

4480 VILA DO CONDE

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência

DATA,

1990 05 25 em 2946

25.5.90

ASSUNTO: Educação de Adultos/Cursos de Formação Profissional

Em complemento da reunião havida, no Convento do Carmo com o Coordenador Concelhio da D.G.E.A. e conforme o previsto, junto envio a V.Ex^ã. documentação com esclarecimentos sobre o assunto em epígrafe.

Contando desde já com o empenho de V. Ex^ã. na criação de novos Cursos nessa Freguesia, contribuindo assim decisivamente para melhoria de vida da população, apresento os meus melhores cumprimentos.

Por Subdelegação, o Vereador,

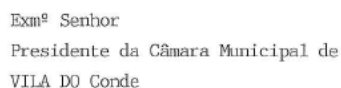
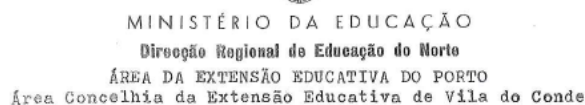
Prof. Álvaro do Carmo Reis

ACR/GL

Câmara Municipal
VILA DO CONDE

Formato A 4

4. Carta redigida pela Direção Regional da Educação do Norte- Área da Extensão Educativa do Porto- ao presidente da Câmara Municipal de Vila do Conde a 24 de setembro de 1991 (Arquivo Municipal da Câmara Municipal de Vila do Conde).



4 480 VILA DO CONDE

Sua referência :

Sua comunicação de :

Nossa referência :

Data

A. C. V.C. 66/91

24/09/91

ASSUNTO: INICIO DO ANO LECTIVO De 91/92

Comunico a Vª Excª que os Cursos de Alfabetização da Meia-Laranja, em Vila do Conde e Avelada tiveram início no dia 23/09/91.

O Curso de Alfabetização das Caxinas arrancará logo que possível.

Os Cursos de Ensino Preparatório que funcionarão nas Freguesias de Aveleda, Macieira e Rio Mau, entrarão em funcionamento logo que sejam colocados os respectivos Professores.

Como Vª Excª sabe, O Curso de Alfabetização da Meia Laranja é essencialmente para os funcionários dessa Ed. Cidade, por isso solicito a Vª Exª o seu empenhamento no sentido de que os mesmos frequentem com assiduidade o respectivo Curso.

Contamos com o apoio de V^{sa} Exc^{sa} e agradecemos a colaboração prestada.

Com òs melhores Cumprimentos

O Orientador Concelhio da D.G.E.E.

(Martinho do Nascimento ~~Morais~~)

Antiga Escola Técnica - Av. Júlio Graça
4480 VILA DO CONDE