

AGRADECIMENTOS

A execução dos trabalhos conducentes à realização duma tese de Mestrado constitui uma tarefa árdua, que exige dedicação e algum sacrifício pessoal. A dificuldade desta tarefa depende das adversidades, mas também dos apoios que vão surgindo ao longo do trabalho. No meu caso, os apoios foram significativos e determinantes para superar as adversidades. Neste sentido, gostaria de prestar os meus sinceros agradecimentos a algumas pessoas e instituições que de alguma forma contribuíram para a realização desta tese.

Um agradecimento especial ao Professor Doutor Carlos Manuel Gonçalves, pela orientação do trabalho, pelos contributos aos níveis científico e técnico-metodológico pela sua disponibilidade e apoio.

A presença do meu amigo Doutor Filipe Azevedo em todos os momentos foi crucial para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas e amigos Dr. Paulo Sousa e Dr.^a Emília Oliveira pelo apoio e disponibilidade que sempre demonstraram.

Finalmente uma palavra de profunda gratidão à minha família, em particular à Zinda, minha mulher, às minhas filhas Carolina e Gabriela, meu porto de abrigo.

RESUMO

Neste trabalho apresenta procura-se efectuar a caracterização das regiões em estudo: os concelhos da Póvoa de Varzim e Esposende, seguidas de uma análise bastante incisiva das transformações aí ocorridas a nível da Formação Profissional e testemunhada pelas declarações dos entrevistados.

O trabalho é iniciado com algumas breves considerações sobre os conceitos de Qualificação e Competências na Formação Profissional.

A partir de um levantamento de dados relativos à situação socioeconómica destes dois concelhos foi feita uma análise com base na caracterização e comparação dos mesmos.

Para contextualizar estas duas realidades num espaço mais alargado, a Região de Entre Douro e Minho foi realizada uma abordagem, a nível estrutural, da Formação Profissional, nesta região.

Finalmente, e por considerarmos uma peça fundamental neste complexo jogo, damos a conhecer as opiniões dos envolvidos (formadores e formandos) no sentido de valorizar a vertente humana, sempre presente em todo este processo.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Índice	v
Lista de Siglas	vii
Introdução	1
Capítulo 1 - A Formação Profissional, Qualificações e Competências	5
1. Formação de Adultos	6
2. Qualificações	19
3. Competências	24
Capítulo 2 - Análise sócio económica dos concelhos Póvoa de Varzim e	
Esposende	38
1. Caracterização e análise das transformações nos concelhos da Póvoa de Varzim e	
Esposende	39
1.1 Concelho da Póvoa de Varzim	39
1.2 Concelho de Esposende	45
2. Caracterização da actividade agrícola e análise comparativa dos Concelhos Póvoa	
de Varzim e de Esposende.....	50
Capítulo 3 - Análise da Formação Profissional Agrária na Região de Entre Douro	
e Minho	60
1. Critérios de classificação da duração dos cursos	61
2. Definição das funções	63
3. Classificação das acções	63
4. Distribuição anual.....	70
5. Distribuição da formação por concelho	71
Capítulo 4 - Opinião dos entrevistados	82
1. Caracterização pessoal dos formandos e dos observadores privilegiados.....	83
2. Caracterização das empresas agrícolas e trajetória educativa dos	
formandos.....	86
3. Finalidades da Formação	92

4. O que a Formação Profissional faculta aos formandos	96
5. Efeitos da Formação Profissional no Desempenho dos Formandos	102
Capítulo 5 - Conclusões	110
ANEXO A	112
ANEXO B	114
ANEXO C	116
Bibliografia	118
Lista de Sites WEB	122

LISTA DE SIGLAS

AGRIS	<i>Medida Agricultura e Desenvolvimento Rural dos Programas Operacionais Regionais</i>
AGRO	<i>Programa Operacional da Agricultura e Desenvolvimento Rural</i>
AMP	<i>Área Metropolitana do Porto</i>
CAP	<i>Certificado de Aptidão Profissional</i>
DRAEDM	<i>Direcção Regional de Agricultura de Entre Douro e Minho</i>
DRAPN	<i>Direcção Regional de Agricultura e Pescas do Norte</i>
EDM	<i>Entre Douro e Minho</i>
IEADR	<i>Instituto de Estruturas Agrárias e Desenvolvimento Rural</i>
IEEA	<i>Inquérito á Estrutura das Explorações Agrícolas</i>
NUT	<i>Nomenclatura de Unidade Territorial</i>
PAMAF	<i>Programa de Apoio à Modernização e Florestas</i>
RGA	<i>Recenseamento Geral da Agricultura</i>
SAU	<i>Superfície Agrícola Útil</i>
UE	<i>União Europeia</i>

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa efectuado tem como objecto a formação profissional agrícola, na vertente formação contínua de activos do sector agrícola mais concretamente a do horticultor da bacia hortícola da Póvoa de Varzim e Esposende. O presente trabalho pretende identificar: Qual o impacto da formação profissional na construção do perfil de competências dos horticultores?

Este trabalho procura dar conta do estudo realizado, na bacia hortícola da Póvoa de Varzim e Esposende, em duas vertentes ou seja, na perspectiva dos observadores privilegiados, pessoas que, pela sua posição, acção ou responsabilidade, têm um bom conhecimento do problema (formadores, técnicos do Ministério da Agricultura e de Cooperativas agrícolas, dirigentes de cooperativas, associações sócio profissionais e de agrupamentos de produtores) e, na perspectiva dos interlocutores úteis, dos formandos, os que constituem o público a que o estudo diz directamente respeito, ou seja os indivíduos que frequentaram acções de formação profissional.

Os objectivos do presente trabalho são os seguintes:

Caracterizar o sistema de produção hortícola dominante na zona em estudo, a sua importância social e económica enquadramento territorial.

Caracterizar a oferta formativa, procedendo à análise das diferentes tipologias de formação e sua adequação ao território.

Captar as representações dos entrevistados acerca dos efeitos da formação profissional ao nível das finalidades, da aquisição de conhecimentos e aquisição de competências para a actividade que desempenham.

Com base no quadro conceptual definido e atendendo à temática, do ponto de vista metodológico, a resposta aquela questão teve por base uma abordagem exploratória apoiada numa estratégia de análise qualitativa desenvolvida a partir de entrevistas semi-directivas

O ponto de partida foi a análise prévia das entrevistas exploratórias realizadas durante o mês de Outubro de 2006.

As leituras e as entrevistas exploratórias ajudaram a reconhecer a problemática da investigação. As leituras ajudaram a fazer o balanço dos conhecimentos relativos ao problema de partida; as entrevistas exploratórias contribuíram para descobrir os aspectos a ter em conta e alargaram e rectificaram o campo de investigação das leituras. Uma e outras foram complementares e enriqueceram-se mutuamente. As leituras dão um enquadramento às entrevistas exploratórias e estas esclarecem-nos quanto à pertinência desse enquadramento. A entrevista exploratória visa economizar perdas inúteis de energia e de tempo de leitura, na construção das hipóteses.

As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema Quivy (1995: 79).

A entrevista é uma técnica de recolha de informação que consiste numa conversa oral, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação De Ketele (1993: 23).

As técnicas de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana. Correctamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.

O interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências. Pelo seu lado, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita

que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e profundidade.

Os objectivos da entrevista são: recolher o sentido que os indivíduos atribuem às suas práticas ou situações com as quais se vêem confrontados tendo em conta os seus valores, as suas referências, a interpretação que fazem das suas experiências; situar um problema específico (os dados do problema, os pontos de vista presentes); reconstituir acontecimentos do passado Quivy (1998: 192-193).

A entrevista semi-directiva é em parte descritiva (ao nível dos temas, dos objectos sobre os quais se quer recolher informações) e em parte não directiva (no interior dos temas).

As informações que se pretende recolher reflectem melhor as representações do que numa entrevista directiva, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir; as informações são recolhidas num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes.

As entrevistas foram realizadas em dois períodos: no primeiro período compreendido entre 12 de Março de 2008 e 27 de Abril do mesmo ano, foram realizadas as entrevistas aos formandos, (Anexo A). no segundo período compreendido entre 28 de Abril de 2008 e 16 de Outubro de 2008 foram entrevistados os observadores privilegiados As entrevistas foram realizadas presencialmente na exploração agrícola de cada um dos formandos ou no local de trabalho para o caso dos observadores privilegiados, registadas em áudio, previamente foram elaborados os guiões de entrevista. (Anexo B).

O guião de entrevista é um instrumento para recolha de informações na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista propriamente dita. O guião foi constituído por um conjunto ordenado de questões abertas ou seja de resposta livre.

O guião da entrevista semi-directiva aos formandos compunha-se por três partes, uma primeira parte relativa à caracterização pessoal, na segunda direccionada para a caracterização da empresa e a terceira parte reportava-se à trajectória educativa formativa.

O guião da entrevista semi-directiva aos observadores privilegiados era constituído por duas partes, uma primeira parte relativa à caracterização pessoal e profissional do entrevistado e na segunda parte relativa à opinião do dirigente face á formação ministrada na região.

O tipo de amostra utilizado neste estudo foi uma amostra intencional, ou seja não probabilística. Pretendeu-se investigar a perspectiva de um grupo. Neste contexto, a

investigação incidu num grupo de vinte e cinco indivíduos dos quais quinze horticultores que frequentaram acções de formação profissional, e dez observadores privilegiados, formadores, técnicos do Ministério da Agricultura e dirigentes de associações sócio profissionais e de agrupamentos de produtores (Anexo C).

Sempre com os objectivos referidos no horizonte, e após o presente capítulo no qual é efectuada a apresentação do estudo.

No Capítulo 1 abordamos os principais contributos teóricos em torno da problemática da formação profissional de adultos. Por seu turno, desenvolvemos os conceitos de qualificação e de competência, procurando dar os principais contributos de várias perspectivas teóricas nestes domínios.

O Capítulo 2 é constituído por um enquadramento territorial e sectorial da área geográfica objecto de estudo, em que procuramos caracterizar os concelhos da Póvoa de Varzim e Esposende, nas vertentes socioeconómica e demográfica dando especial ênfase à caracterização agrícola e às mudanças ocorridas nos referidos concelhos.

No Capítulo 3 procura dar conta da formação profissional agrícola realizada ao longo de dois períodos comunitários nomeadamente PAMAF e AGRO, é efectuada a caracterização das diferentes tipologias quanto aos objectivos e áreas temáticas, foi também efectuado um levantamento da formação realizada, por último foi realizada uma reflexão crítica da adequação da formação ao território.

O Capítulo 4 refere-se à análise de conteúdo das entrevistas na qual é realizada análise e discussão dos resultados, tendo por base as grelhas de análise vertical elaboradas previamente.

Por fim, no Capítulo 5 são apresentadas as considerações e conclusões finais.

Capítulo 1

A Formação Profissional, Qualificações e Competências

A formação profissional e toda a sua contextualização e envolvência são temas que não só estão na ordem do dia dos cientistas como também fazem parte da agenda dos principais protagonistas sociais envolvidos nos processos de mudança e transformação em curso - empresários, trabalhadores, governos etc.

Expressões tais como "qualificação", "competência", "formação profissional" ocupam lugar de destaque nos discursos e documentos dos diferentes agentes e instituições sociais. O uso desses conceitos polissémicos, na grande maioria das vezes empregues como equivalentes e sinónimos, surgem tanto na literatura como nos discursos e aparecem como conceitos “novos, actuais” e não como reactualizações. Tais expressões, muito utilizadas noutros momentos históricos, oriundas de visões teóricas com matrizes epistemológicas diversas aparecem, por vezes, como unívocas, politicamente neutras e consensuais. Neste ponto procuramos compreender a partir das perspectivas de diferentes autores a história e a importância da formação de adultos.

1. Formação de Adultos

A formação profissional contínua de adultos surge como um objecto de estudo transversal às mais diversas realidades nomeadamente, educativa, profissional e formativa, na medida em que se destina à população activa ocupada ou não. Como objecto de estudo, este tipo de formação revela-se controverso e suscita inúmeras discussões.

Desde a Antiguidade, Platão, e mais tarde na modernidade, Comênio, associavam educação ao acto contínuo de aprender durante toda a vida. As investigações também revelam a este respeito a existência de exemplos realizados nesse contexto desde a “polis” grega (idem, 2006:104).

Segundo Palazzeschi, (1999:32) práticas seculares existem desde Aristóteles, que acolhia à noite o grande público no seu liceu; desde a formação dos jesuítas, das aulas de Domingo abertas por J.-B. de La Salle, em 1709, para os artesãos, dos irmãos das escolas cristãs para os pobres, à literatura vendida nas ruas à enciclopédia, a educação de adultos já não se enuncia apenas como um desejo ou como uma actividade elitista mas sim como um projecto social: a educação do povo. É durante o século XIX que os fundamentos ideológicos deste projecto se precisam e que as práticas se desenvolvem, das quais o aparecimento do sufrágio universal e a construção da sociedade industrial são as principais razões.

A modernidade trazida pela abolição, do antigo regime em França, o surgimento da cidadania, e o ideal republicano clamavam pelo nascimento de um homem novo. Este homem será educado, esclarecido, actor do progresso económico e social.

Neste ambiente de mudança e de necessidade de criação de ideais sociais, o discurso sobre a educação de adultos pauta-se por três intenções principais: instruir, moralizar, tornar cidadão. Trata-se, em primeiro lugar, de reabsorver o analfabetismo, em segundo lugar, de criar uma educação apoiada numa estrutura sólida moral e cívica: pela educação combater as “pragas sociais” associadas a condições de vida execráveis de uma grande parte da população e, em terceiro lugar, de criar condições para que o ser humano se sinta parte integrante de uma sociedade (idem, 1999:34).

A revolução de 1789 introduz o liberalismo económico, abole as corporações e deixa em descanso o sistema de formação profissional inicial por eles gerado.

De acordo com Palazzeschi, (1999:35) as forças políticas e económicas preocupam-se durante todo o século em construir um sistema de formação profissional inicial, por

aprendizagem e ensino técnico, para acompanhar a transformação de um estado rural e um pouco artesanal a num estado de grande potência industrial e colonial.

No entanto, a formação profissional de adultos continua, nesta época, a ser encarada como bastante acessória. Com um exame rápido é possível detectar diferenças ideológicas. Para Saint-Simon e seus seguidores, pensadores do surgimento da sociedade industrial, a educação profissional de adultos deve, em primeiro lugar, desenvolver-se como um vector e divulgação da cultura técnica. Associada aos progressos da instrução, é condição para a industrialização. Proudhon, defensor da qualificação e da dignidade da classe operária, desconfia de toda a instrução do Estado e da instrução profissional ligada à instalação da organização do trabalho industrial que desqualifica o operário. Este valoriza, em oposição, uma educação integral, ou seja, intelectual e profissional, durante toda a vida, essencialmente feita pelo trabalho. Os pensadores do movimento operário que, então, surge neste último terço de século, tomam também posição e manifestam interesse em desenvolver a educação e a formação profissional de adultos.

Historicamente, o actual conceito de educação de adultos tem a sua origem em ensaios levados a cabo durante o século XIX. No entanto, a educação de adultos ganhou importância em consequência das constantes e rápidas alterações de ordem económica, social, tecnológica e política.

No fim da segunda grande guerra, a FPA (formação profissional acelerada, a seguir formação profissional para adultos) define a sua função, as suas estruturas e multiplica as suas implantações; nesta fase, verifica-se que as qualificações fazem falta. Assim, promove-se formações de seis meses, utilizando uma pedagogia funcional que parte da análise do trabalho e que reduz ao estritamente necessário a formação geral, o “ancrage” da FPA num sistema de valores muito económico e explícito. No começo dos anos 50, depois do grande trabalho de reconstrução, surgem interrogações sobre a necessidade da Formação Profissional de Adultos mas, depois de um debate, reconhecendo a sua pertinência, decide-se mantê-la. Com isto é uma função da formação que fica definitivamente confirmada: uma contribuição para a regulação do mercado do trabalho (Palazzeschi, 1999:42).

O conceito Formação de Adultos, a partir da segunda metade do século XX começa a ter relevância prática nos projectos educativos dos diferentes países (idem, 1999:42).

A partir de 1955, a reflexão sobre a formação muda radicalmente. Depois dos anos da reconstrução anunciam-se anos de crescimento. Os efeitos dos progressos científicos e tecnológicos são cada vez mais, rapidamente sentidos. Esta “aceleração da história” descrita por G. Berger, leva a duas constatações: uma bagagem escolar, qualquer que

seja, já não é suficiente para uma vida profissional; cada vez mais indivíduos irão mudar significativamente de função ou de profissão durante a vida activa. Até então a formação era considerada como paliativa ou reparadora: todas as práticas desenvolvidas visavam suprimir carências ou lacunas da formação inicial, ou remediar acidentes biográficos. Doravante, começa-se a pensar a formação como uma necessidade estrutural numa sociedade em rápida evolução (idem, 1999:46-47).

É importante citar que desde a sua criação, a UNESCO, tem desempenhado um papel de precursora da ideia de que a educação de adultos é uma parte fundamental de todo o sistema educativo (Navas, 2006:103).

As declarações realizadas pelo director da UNESCO em 1970, René Maheu, apontam para que a educação passe a estender-se a toda a comunidade e a todas as idades de cada indivíduo, de maneira que esta se manifeste como uma actividade permanente, caracterizada por uma aquisição contínua de conhecimentos. Em 1972, o Presidente da Comissão Internacional de Desenvolvimento da Educação, Edgard Faure, afirma “Aprender a ser, a educação do futuro” (idem, 2006:104).

A primeira Conferência Mundial sobre Educação de Adultos realizada em 1949, em Elsinore na Dinamarca, distinguiu alfabetização, de Educação de Adultos da seguinte maneira: “ A aprendizagem da leitura e escrita, constitui um campo especial que por razões práticas e funcionais, a UNESCO não inclui na educação de adultos” (idem, 2006:105).

A segunda Conferência Mundial sobre Educação de adultos aconteceu em 1960 em Montreal, no Canadá, subordinada ao tema “A educação de adultos num mundo em evolução”. Enquanto que a Primeira Conferência formulou como objectivos a educação de adultos: proporcionar aos indivíduos os conhecimentos indispensáveis para o desempenho das suas funções económicas, sociais e políticas, e sobretudo permitir-lhes participar harmoniosamente na vida da sua comunidade”, a Segunda Conferência põe ênfase no social, na acção cultural e numa educação de adultos para: “fomentar a paz e a compreensão no mundo” (idem, 2006:105).

Na Terceira Conferência Internacional, realizada em Tóquio, em 1972 a educação de adultos é entendida como um “poderoso instrumento de inovação e de mudança”. A educação de adultos deixa de ser um processo formal e transforma-se num processo funcional.

Quatro anos mais tarde, em 1976, teve lugar a XIX reunião da Conferência Geral da UNESCO em Nairobi, Quénia, onde a educação de adultos passa a ser considerada como um subconjunto, integrado num projecto global de educação no qual o homem é o agente

da sua própria educação. A expressão “educação de adultos” designa: “a totalidade dos processos organizados da educação, seja qual for o conteúdo, o nível ou o método, sejam ou não formais, quer seja para prolongar ou substituir a educação inicial escolar ou universitária, em forma de aprendizagem profissional, graças à qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvam as suas aptidões, enriqueçam os seus conhecimentos, melhorem as suas competências técnicas ou profissionais (idem, 2006:106).

A Quarta Conferência Internacional para a Educação de Adultos teve lugar em Paris (1985). Durante a conferência foi declarado como fundamental o direito a aprender e mais do que nunca, o direito de aprender constitui um repto vital para a humanidade. “O direito a aprender é: o direito a saber ler e escrever, o direito a formular perguntas e reflectir, o direito à imaginação e à criação, o direito a interpretar o meio circundante e ser protagonista da história, o direito a ter acesso aos recursos educativos, o direito de desenvolver as competências individuais e colectivas. (idem, 2006:106).

Por último a 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos: uma chave para o século XXI, realizada em Hamburgo em 1997, corrobora que actualmente a educação de adultos tem um papel determinante na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (idem, 2006:106).

A sociologia da formação profissional apoia-se num fundo de interrogações e de análises iniciadas nos anos 50 e 60, e o lugar que ocupa entre os centros de interesse dos investigadores, não parou de crescer (Dubar e Gádea, 1999: 143).

Parte da dificuldade em definir o seu domínio vem das ambiguidades do vocabulário. É o que acontece com expressões como: formação, formação profissional ou contínua, formação ou educação permanente, aos quais se acresce a recente “formação durante toda a vida”, lançada pela Comunidade Europeia, em 1996.

Segundo C. Maroy, (1991) a formação é dita profissional quando, “define o seu público-alvo ou o seu conteúdo em referência às actividades de trabalho”. Pode ser considerada como contínua se, de um ponto de vista pedagógico, se baseie ou prolongue uma primeira formação inicial. Mas, num sentido mais amplo, qualquer formação define o seu público “quer se dirija a pessoas inseridas na população activa ocupada ou não”. Visto que é então dirigida a um actor “ que já não é definido pelo sistema escolar inicial”, a formação contínua pode ser qualificada como pós-escolar, e este dois termos tornam-se susceptíveis de troca. Contrariamente à expressão formação permanente, que designa ao mesmo tempo um ideal educativo global ligando formação inicial e de adultos e práticas individuais de formação muito variadas, o termo formação pós-escolar designa

dispositivos de formação contínua, cujos contornos foram progressivamente traçados em França, por uma série de dispositivos legais, em particular pela lei de 1971 (Dubar e Gádea, 1999: 143-156).

Hoje em dia, a visão administrativa da gestão do pessoal ainda existe, mas surgem novos campos tais como: emprego, carreira, mobilidade, formação, condições de trabalho, acção social, remunerações que não podem ser, de forma alguma, postos de lado. Assim os novos desafios da Gestão dos Recursos Humanos obrigam os seus profissionais a adoptar novos papéis e a evoluir.

O corolário da globalização é o aumento da competitividade e, um dos termos da equação da competitividade são os custos e, acima de tudo, os custos com o pessoal; Por outro lado, as mudanças tecnológicas e as novas tecnologias da informação e da comunicação permitem descentralizar a gestão de recursos humanos e melhorar a qualidade das suas decisões.

A gestão dos postos de trabalho, a formação de activos que envelhecem e de forma mais geral, a mobilização dos assalariados com mais idade surgem como necessidades novas cujo peso vai aumentar uma vez que, com o envelhecimento demográfico, tendo em conta o prolongamento dos estudos, a idade média do assalariado poderá atingir os 45 anos. Anteriormente, o pessoal representava um custo de produção, actualmente os recursos humanos são encarados como uma fonte de inovação, competitividade e de performance (Igalens:1999,121-138).

Nos últimos tempos tem-se dado muita atenção ao que, sem dúvida, é o período mais longo da vida ou seja a idade adulta.

O século XX foi testemunho de um aumento histórico da esperança de vida. Nos últimos 50 anos esta cresceu, graças aos avanços científicos, em especial na área da medicina. Vivemos, portanto, num mundo em processo de envelhecimento. Espera-se que entre os anos 2000 e 2050, a proporção de pessoas com mais de 60 anos duplique de 10 para 22% (Navas, 2006: 101).

Pela primeira vez na história da humanidade, a população com mais de 65 anos será igual ao número de pessoas com menos de 14 anos. Estas alterações têm um impacto significativo na educação, na integração dos mais velhos, na saúde e na qualidade de vida. O modo de vida actual contempla a educação como uma etapa que não está circunscrita exclusivamente aos anos de escolaridade; na verdade, actualmente, qualquer idade é boa para aceder à formação e ao conhecimento.

Actualmente, as condições de vida dos mais velhos são cada vez melhores, no entanto é necessário criar vias para promover o seu desenvolvimento pessoal e social de maneira que as suas capacidades e competências sejam reconhecidas, valorizadas e utilizadas.

A actual sociedade da informação e do conhecimento, tem marcado precisamente a “luta” entre a busca de conhecimentos e a necessidade de aprendizagem contínua, necessidade esta que se tem convertido num imperativo tanto para a comunidade como para o mundo do trabalho.

A afirmação de que à medida que as pessoas envelhecem perdem a capacidade de aprender, é falsa. Devemos tomar como ponto de partida o que a pedagogia afirma que o indivíduo é educável em qualquer idade, portanto, todas as pessoas aprendem desde que nascem e em todo o seu percurso de vida, aprender é intrínseco ao género humano. Além disso, não devemos esquecer que na aprendizagem intervêm não só a inteligência e a memória assim como outros factores. As variáveis próprias da situação pessoal dos adultos são as que na realidade condicionam a sua aprendizagem. Por isso devemos ter em conta as capacidades, o próprio ritmo pessoal de aprendizagem, a formação escolar, o ambiente em que se desenvolvem e a sua trajectória profissional, entre outras (Navas, 2006:102).

O conceito “Educação de Adultos” é bastante recente. No passado, tradicionalmente, considerava-se que a educação estava destinada às crianças e quando muito aos jovens que terminavam os seus estudos na Universidade. Nos anos 90, surgiu o conceito de educação básica como sendo a primeira fase de um processo que deve durar toda a vida de cada pessoa, a qual inclui a educação infantil, primária, educação não formal e educação de adultos (idem, 2006:103).

A Educação de Adultos deve ser entendida não só como uma reciclagem profissional, assim como um enriquecimento pessoal e cultural que permita a este colectivo de pessoas desenvolver a sua autonomia e espaço vital evitando o seu isolamento social, fazendo parte da sociedade como cidadãos activos (idem, 2006:103).

A escola nem sempre existiu e, em algumas raras sociedades, continua a não existir. No nosso país só se tornou obrigatória para todos há uns cem anos, e esta obrigação acaba aos dezasseis anos, ainda que numerosos jovens dos dois sexos continuem a sua formação muito para lá desta idade. No entanto, com ou sem escola, antes e depois da escola, existe para todos um processo contínuo de educação. O homem não é apenas o produto da maturação do seu organismo, nem mesmo unicamente das suas experiências individuais. Se cada um de nós é o que é, isso deve-se a um processo espontâneo e permanente de socialização, graças ao qual aprendemos com outros o que é necessário

saber e saber-fazer para existir no meio em que vivemos. A educação espontânea conhece, no entanto, limites. Quando as actividades indispensáveis à vida da sociedade se tornam numerosas e complexas, os conhecimentos necessários à acção já não podem adquirir-se pela simples convivência, mesmo que quotidiana e organizada, com os que agem. É então que se instaura a escola como momento separado das práticas sociais e profissionais para as quais ela está encarregada de preparar. Ao lado, e para além do processo difuso da socialização, activa-se um processo de formação no decorrer do qual se realiza uma aquisição intensiva de todo o tipo de capacidades necessárias ao exercício de actividade social, técnica e culturalmente determinadas. Na formação de adultos, e depois de terminada a formação inicial, os adultos recorrem a novos períodos de formação em função das suas exigências explícitas da sua acção social e profissional. Esta acção não é, portanto, apenas o ponto de chegada do processo de formação de adultos. Ela é também o seu ponto de partida, e a duplicação da articulação assim realizada contribui para tornar a sua lógica mais presente e mais exigente. O processo de formação põe em jogo duas actividades articuladas entre si: as actividades de aprendizagem e as actividades de ensino. As actividades de ensino incidem sobre a organização, a direcção e a regulação das actividades de aprendizagem segundo formas variadas correspondentes às diversas opções dos métodos pedagógicos. Com efeito, as actividades de aprendizagem não são espontâneas, mas organizadas pelas actividades de ensino com vista à produção de capacidades novas nos formandos. Se admitirmos que esta noção de capacidade tem um sentido, o processo de formação aparece como um processo de produção de capacidades necessárias ao exercício das actividades sociais e profissionais que os formandos exercerão no final da sua formação (Malglaive, 1995:105-106).

A formação de adultos não é, salvo excepção, organizada em cursos estáveis e perenes como acontece no caso da formação escolar e universitária. São os problemas que surgem numa determinada conjuntura específica e quando se pensa poder encontrar toda ou parte da sua solução numa transformação das qualificações, das maneiras de fazer e de se comportar de tal ou tal categoria de actores que agem na conjuntura, que dão origem a uma ou a várias operações de formação (Malglaive, 1995:107).

Milhares de formadores transmitiram e continuam a transmitir saberes, ideias, normas a adultos que delas esperam benefícios variados e que as recebem com entusiasmo, interesse ou resignação, mas a maior parte das vezes com dificuldade. Em suma, inúmeros formadores ensinam a adultos que se esforçam por aprender aquilo que se procura transmitir-lhes (Malglaive, 1995:107).

Segundo Malglaive (1995), o adulto não tira qualquer proveito em receber o saber sob a forma que lhe propõe a escola. De facto, na formação de adultos, põe-se em relevo a alquimia da passagem à acção, a qual se torna o próprio princípio de qualquer formação oposta ao ensino. Em nome da distância bem real entre os saberes escolares e a sua passagem à prática, estes acabam por ser eliminados e com eles o ensino, em favor de uma formação fundada sobre o próprio processo da acção.

A formação contínua tem um papel de correcção das insuficiências da formação inicial. É impossível satisfazer necessidades variadas exclusivamente por meio de vias de ensino estáveis ajustadas a níveis padrão de entrada e saída e que se destinam a públicos considerados homogéneos.

É necessário, sem cessar, conceber e activar novos dispositivos, novos cursos adaptados a cada público a cada situação, a cada problema a resolver. Para conhecer este público, analisar esta situação, examinar este problema, é preciso alargar o momento de ensino a montante e a jusante. É preciso montar novas estruturas, adoptar um modo de funcionamento diferente, transformar os modos de fazer.

Para lá da educação informal que se realiza em todos os momentos da vida de um indivíduo em virtude das situações sociais que atravessa, toda a educação formal assenta na dialéctica da separação e da articulação. Uma vez que os conhecimentos teóricos aumentam não os podemos adquirir no círculo necessariamente limitado dos acontecimentos vividos. A apropriação desses conhecimentos exige um tempo separado das práticas, tempo consagrado à aquisição intensiva das capacidades e competências necessárias a qualquer actividade e portanto também em articulação com as que lhe servem de referência. Obedecendo à lógica dos níveis de conhecimento e dos programas, o sistema escolar privilegia sobretudo a separação, na qual, se funda, aliás a sua existência. No seio das escolas, das vias de ensino, das salas e das horas de aula, os cursos desenvolvem-se tendo por objectivo o nível a atingir. Obedecendo à lógica das actividades sociais e profissionais, a formação de adultos, no que lhe diz respeito, privilegia a articulação. Nalguns casos, que ocorrem frequentemente na empresa, a formação, ainda que organizada sistematicamente realiza-se graças ao processo de produção. A formação acompanha a transformação da organização do trabalho, uma mudança dos processos de produção, a introdução de uma tecnologia, etc. Para implementar esta formação pode recorrer-se a especialistas, no entanto mobiliza também os quadros das empresas que se tornam “agentes de formação” sem por esse facto reivindicarem esse título, já que, para eles não se trata de uma nova função.

A organização da formação contínua não tem como única fonte o conhecimento e como único objectivo o nível a atingir. Um e outro referem-se a um funcionamento social, a uma situação, a uma conjuntura em que os formadores e formandos são também os actores e em que a formação é um dos elementos.

A formação profissional adquire o nível de estratégia formativa como resultado de diversos factores de desenvolvimento social e tem origem, de uma forma geral, num conjunto complexo de necessidades formativas que surgem na chamada sociedade do conhecimento. O conhecimento particularmente o técnico, cresce actualmente de forma acelerada e em consequência disso o seu conteúdo altera-se, o saber e principalmente o “saber fazer” é uma fonte de riqueza das pessoas e das organizações. Este é um valor que se revela mais importante do que o valor da terra, das ferramentas tecnológicas em si mesmo, inclusivamente parece ser mais decisivo do que o próprio trabalho, não fosse o caso que tanto o conhecimento como o trabalho são fruto do esforço humano (Zayas et al., 2006:15-16).

A formação profissional alerta para as transformações sociais que se produzem de forma complexa e nem sempre tem em conta a realidade humana. A construção social nem sempre respeita os princípios da natureza humana. O problema é a ignorância e a solução é a formação profissional (Idem, 2006:15-16)

A procura de saberes de todas as espécies exigidos pelas transformações técnicas, económicas, organizativas com que são confrontadas não só as empresas e a sociedade, mas também os trabalhadores, e muito particularmente os menos qualificados de entre eles, para os quais acesso ao conhecimento é uma condição necessária para salvaguardar o seu emprego. Em face de uma tal procura torna-se urgente ensinar, isto é, transmitir saberes àqueles que os não possuem e que deles têm necessidade absoluta (Malglaive, 1995:30).

Uma mudança profunda no plano das sociedades e da economia provoca a necessidade de uma rápida renovação dos saberes técnicos e dos modos de sociabilização. Estas mudanças não podem ficar à espera dos ritmos lentos das reformas escolares e da chegada de novas gerações. Esta mudança deve acontecer sim, com as mesmas pessoas.

A formação de adultos surge em todos os períodos de grandes transformações. A observação sociológica dos efeitos de socialização dos adultos mostra que o efeito formação nunca é apenas técnico ou cognitivo, é também profundamente social e relacional porque implica dinâmicas de promoção, de abertura, de cultura e de criatividade ligadas ao efeito de aprendizagem e de mudanças dos conhecimentos das representações e das relações que acompanham qualquer efeito pedagógico. A formação

de adultos, longe de ser uma simples variável de ajuste dos indivíduos aos progressos técnicos, é antes uma alavanca do desenvolvimento social das empresas (Sainsaulieu, 1999:91-96).

Segundo, Luttringer (1999), o direito à formação tem um carácter contingente e não provém de uma construção autónoma, mas está intimamente ligado aos sistemas sociais, educativos, de relações profissionais dos quais representa uma interface.

Este carácter contingente resulta também da própria natureza da actividade de formação, que não encontra em si mesma a sua própria finalidade. É um instrumento ao serviço de finalidades múltiplas para cuja realização contribui: a democracia social e económica pela aquisição de qualificações profissionais e sociais; a competitividade das empresas pelo investimento imaterial, a igualdade de oportunidades, o emprego.

A afirmação do direito à educação permanente para todos ou à formação durante toda a vida, por mais exaltante que possa ser, é demasiado geral para servir de suporte a direitos e a obrigações juridicamente sancionáveis. Objectivos mais precisos devem ser fixados: o direito à qualificação profissional e social, que é a primeira riqueza imaterial de qualquer indivíduo para a qual a formação contínua contribuiu, o direito à adaptação frente à rapidez das mudanças, o direito à inserção e à reconversão.

As posições dominantes no decurso dos anos 70 face à verificação dos efeitos de transformações económicas e sociais sobre o destino individual de inumeráveis assalariados que vêem o seu emprego ameaçado e com frequência suprimido, que vêem a sua qualificação tornar-se obsoleta e inadequada para fazer face às evoluções das profissões, levam hoje os pedagogos a considerar com mais atenção o papel do saber nas actividades profissionais cada vez mais abstractas e intelectuais. Como diz M. Sorel, “parece que o conceito de conhecimentos não é suficiente para posicionar um indivíduo: há o que ele sabe, há também (e sobretudo) o modo como o sabe e como se pode apoiar no que sabe para evoluir” (Malglaive, 1995:30).

Tal como a linguagem e, mais ainda, tal como o ser humano que lhe é constitutivo, o saber é infinito, multiforme, sem contorno discernível. Se é saber para o pensamento, torna-se saber fazer para a acção. Desde que o homem sabe que sabe, procura saber porquê e de que maneira sabe, pergunta-se o que é verdadeiramente necessário saber, e como é necessário sabê-lo, sem por isso saber se alguma vez o virá a saber (idem, 1995:34-37).

“Tomando em si mesmo, pensa B. Charlot, o saber recebe sentido da sua coerência interna e da sua adequação à realidade. Constitui um sistema de conceitos não contraditórios e dá conta correctamente do que se passa no real. Para o formando, o saber

só tem sentido se permitir resolver problemas numa situação quotidiana ou profissional (idem, 1995:38).

A relação das práticas com o saber é um fenómeno importante para a formação {...} A prática, actividade concreta daqueles que têm de aprender, é tudo o que diz respeito à acção humana, isto é, ela assume-se como a transformação intencional da realidade pelos homens. Implica, um fim: o estado que assume a realidade em resultado da transformação. Implica igualmente uma origem: o estado do real, ao qual se aplica a acção. Um e outro, são elementos constitutivos da prática. Um de entre eles, o estado final, assume um relevo particular na medida em que, a prática é relativa à acção humana, portanto finalizada (idem, 1995:40-41).

Apesar do papel considerável que têm no desenvolvimento dos processos de produção, os saberes teóricos não mantêm relações operatórias directas com as práticas. O único efeito prático de um saber teórico é dar a conhecer, e não permitir fazer; dizer o que é e não o que deve ser. Um saber teórico não é normativo: não indica nada das finalidades que acção deve perseguir, como também não determina em si mesmo os meios de as atingir. Mas porque dá a conhecer as leis de existência, de constituição, de funcionamento do real, o saber teórico permite agir com toda a clareza, isto é, permite ajustar de maneira muito precisa as intervenções práticas sobre a realidade, prever os seus efeitos, o seu sucesso ou o seu insucesso, fixar as suas condições e os seus limites de validade e, portanto, garantir que determinada acção terá um dado resultado e não outro. O saber teórico, é portanto, o fundamento indispensável da eficácia dos saberes que regulam a acção: os saberes processuais. Intervindo assim na prática, o saber teórico desempenha aí um papel múltiplo. Em primeiro lugar um papel heurístico. Orienta a acção e os seus procedimentos, sugerindo vias possíveis para a realização dos seus fins. Além disso, o saber teórico permite uma verdadeira economia, relativamente aos saberes empíricos ligados apenas à prática, na medida em que permite que acção se realize no abstracto, o mundo simbólico, antes de o fazer no concreto, o mundo material. O saber teórico permite um controlo permanente da acção exercida sobre o real, dando a conhecer as transformações que sofre no decorrer desta acção. A relação que o saber teórico estabelece com a prática, não é uma relação de aplicação, como se diz frequentemente, mas uma relação de intervenção. A prática é consumidora de teoria. É porque o real é conhecido que é possível agir sobre ele para o transformar. Como afirma B. Schwartz, “todo o prático mesmo aquele que disso se defende, é um impenitente consumidor de teoria, na medida em que a teoria significa organização e ordenação de conceitos. Toda a

prática é uma inteligência das coisas. Uma vez que se sistematiza, se reflecte, se organiza e se gere, ela ganha lugar numa perspectiva teórica (Malglaive, 1995:70-74).

É mesmo à prática que, por definição, se refere o saber-fazer. Em numerosos casos, o saber-fazer designa uma competência global, um “ofício” ou uma destreza num domínio mais amplo da prática humana. O saber-fazer pode designar os gestos singulares de uma prática, o que os anglo-saxões chamam “skills”, termo traduzido frequentemente por “habilidades”, o que manifesta não somente a possibilidade de produzir os actos desta prática, mas ainda de executar com habilidade e destreza. Os saberes-fazer permitem a realização dos saberes processuais, isto é, a utilização de qualquer tipo de procedimento que implique processos compatíveis com a sua dinâmica, quer dizer, com a sua cinética e os valores dos parâmetros que relevam da psicologia e da anatomia humana (Malglaive, 1995:75-85).

Não é apenas um mas são vários saberes que regem a acção: os saberes teóricos que permitem conhecer o objecto e as suas modalidades de transformação; saberes processuais respeitantes aos modos de fazer, às modalidades de organização dos procedimentos, às maneiras como funcionam; saberes práticos, directamente ligados à acção e ao seu desenvolvimento, dando do real um conhecimento contingente mas frequentemente eficaz para a operacionalidade do acto; saberes-fazer, relativos à manifestação de actos humanos, motores na acção material, intelectuais na acção simbólica. O conjunto destes saberes forma uma totalidade, complexa e móvel, mas estruturada, operatória, quer dizer ajustada à acção e às suas diferentes ocorrências; uma totalidade substitutiva no seio da qual os diversos tipos de saber se substituem uns aos outros à mercê das modalidades sucessivas da actividade, uma totalidade que eventualmente se deforma sem, todavia modificar a sua arquitectura, mas alterando, por vezes, o modo e a qualidade dos seus constituintes. Esta totalidade, chamaremos “saber em uso” (Malglaive, 1995:87-88).

Da análise dos três eixos da evolução do saber em uso que a evolução dos conteúdos do trabalho impõe, conclui-se que: o peso dos saberes processuais racionais, portanto, expressos sob o modo retórico ou conceptual, torna-se preponderante. Estão directamente articulados com os saberes teóricos que permitem as suas racionalidades, e estes devem, portanto, ser igualmente dominados. Se os saberes-fazer e saberes práticos não desaparecessem, a sua transformação em saberes teóricos e processuais formalizados tornava-se indispensável. No trabalho, é hoje a dinâmica da totalidade estruturada do saber em uso que ganha destaque. Embora alguns dentre eles possam ser directamente construídos pelos operadores, os saberes teóricos e processuais, hoje necessários às

actividades práticas, devem ser massivamente adquiridos fora da prática. Devem ser transmitidos a partir do imenso reservatório de saberes acumulados pela história da humanidade: o mundo simbólico. É o que chamámos, algures, a “via simbólica da aquisição de conhecimentos”. Consiste numa confrontação com o mundo simbólico, recebido pelo intermediário levado à comunicação com outrem, directa na oralidade, ou indirecta na escrita. Não limita a aprendizagem ao domínio restrito da situação na qual se desenrola a acção, ao imediatamente “vivido”: abre potencialmente o sujeito à totalidade do mundo tal como é conhecido e concebido. Permite não apenas a aquisição de informações empíricas (o mundo tal como é apreendido), mas ainda informações conceptuais (o mundo tal como é concebido). E, sobretudo, permite a cada um fazer a economia de uma reelaboração autónoma dos conhecimentos existentes, mobilizando e guiando a actividade cognitiva necessária à sua construção (Malglaive, 1995:99-100).

As acções de formação caracterizam-se por possuírem durações mais ou menos longas, mais ou menos importantes do ponto de vista do público a que se dirigem e dos cursos a que dão lugar, mas sempre limitadas no tempo, correspondem à necessidade, sempre renovada, de fazer face a necessidades conjunturais e localizadas, quer sejam de ordem funcional ou individual. Dirigem-se, em princípio, a um público homogéneo, não pelo nível dos seus conhecimentos ou pela natureza do seu estatuto social que representa, mas pela sua implicação na situação e no problema que ela coloca, na formação concebida como um meio de a resolver (Malglaive, 1995:22-23).

A principal especificidade das acções de formação tem sem dúvida a ver com a implicação do público, isto é dirigem-se a um público homogéneo, não pelo seu nível de conhecimentos mas pela sua implicação na situação e no problema que ela coloca.

Segundo Malglaive (1995:22-24), como inconveniente, este tipo de formação pode conduzir a uma adaptação limitada do acto educativo apenas aos problemas da prática quotidiana e a negligenciar a necessária coerência das formações e realizar para desenvolver todas as capacidades dos homens e das mulheres que têm de se adaptar às modificações a longo prazo da situação. Se as acções de formação se concretizassem apenas em acções singulares, locais e dispersas o estabelecimento de coerência tornava-se difícil. Mas, paralelamente a estas, existem também programas estáveis, regularmente organizados e que respondem a necessidades relativamente persistentes, cuja satisfação diz respeito a um público demasiado importante para que seja possível formá-lo num espaço de tempo limitado. As duas modalidades de formação, acções localizadas e programas estáveis, coexistem então e alimentam-se uma à outra. Uma acção de início pontual pode estabilizar-se e adquirir uma certa perenidade. Qualquer nova acção não

inova completamente e tira a sua substância (conteúdos métodos, formadores) de programas já existentes. Um programa organizado de um modo regular pode revelar-se obsoleto e não corresponder a necessidades reais. As estruturas de formação contínua, quer sejam do tipo “acção de formação” ou “programas estáveis”, são o resultado de um projecto ou de uma política de formação em ligação com as necessidades de todo o género que aparecem na situação para a qual e na qual o projecto ou a política são definidos. Uma estrutura de formação é um projecto em acto, vivendo ao ritmo da situação que o faz viver (Malglaiive, 1995: 22-24).

2. Qualificações

As transformações em curso na sociedade, decorrentes das mudanças técnico-organizacionais no mundo do trabalho, estão a fazer ressurgir, com muita ênfase, debates relativos a temas e problemas que nos remetem para as relações entre trabalho, qualificação e educação (especialmente a formação profissional). As discussões têm navegado pelos mais diferentes campos das ciências sociais – economia, sociologia, história, antropologia – e todos aqueles que se preocupam com as questões relativas ao trabalho humano e às suas metamorfoses.

Segundo Lopes (1989:65) citado por Veloso (1995:16), o conceito de qualificação define-se como sendo a interface que se estabelece entre o sistema educativo e o sistema produtivo mediado pelo sistema de relações industriais, permitindo-nos analisar a relação entre ambos de forma estruturada e unificada. A noção de qualificação associa, assim, o “ mundo da reprodução, tradicionalmente ligado à educação e o mundo da produção, ligado ao trabalho”.

Um levantamento cuidadoso, embora não exaustivo, da produção teórica no campo das ciências sociais e humanas apresenta uma diversidade muito grande de concepções e visões ancoradas nas diferentes perspectivas e paradigmas teóricos. As expressões qualificação e competência, parecem ter matrizes distintas. A noção de qualificação está associada ao repertório teórico das ciências sociais, ao passo que o de competência está historicamente ligado aos conceitos de capacidades e habilidades, conceitos herdados das ciências humanas.

A concepção de qualificação nasceu associada à concepção de desenvolvimento socioeconómico dos anos 50 e 60, surgiu da necessidade de planear e racionalizar os investimentos do Estado no que diz respeito à educação escolar, visando, ao nível macro, garantir uma maior adequação entre as necessidades dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional. Foi elaborada a partir dos cânones da "Teoria do Capital Humano",

cujos principais expoentes foram economistas americanos como Theodore Schultz (1974) e Frederick H. Harbison (1974). Eles defendiam a importância da instrução e do progresso do conhecimento como ingredientes fundamentais para a formação do chamado “capital humano”, isto é, a solução para a escassez de pessoas possuidoras de habilidades chave para actuarem nos sectores em processo de modernização.

A expressão "formação de capital humano", empregue por Harbison, significa o "processo de formação e aumento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e económico de um país. A criação de capital humano assemelha-se, desse modo, a uma inversão em benefício do homem e do seu desenvolvimento como um recurso criador e produtivo. Inclui a inversão por parte da sociedade na educação, a inversão por parte dos empregadores na formação e a inversão de tempo e dinheiro por parte dos indivíduos para seu próprio desenvolvimento. Tais inversões possuem elementos qualitativos e quantitativos, isto é, a formação de capital humano implica não apenas gastos de educação e formação em sentido restrito, mas também o cultivo de atitudes favoráveis à actividade produtiva" (Harbison, 1974: 153).

No plano macro social, esta concepção de qualificação gerou uma série de políticas educacionais voltadas para a criação de sistemas de formação profissional estreitamente vinculados às necessidades dos sectores mais organizados do capital e de suas necessidades técnico organizativas.

Ainda no plano macro, isto é, das correlações (positivas ou não) entre a criação e o desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação (nos seus diferentes níveis) e as necessidades económicas e sociais do sistema ocupacional, gerou-se uma outra concepção de qualificação baseada na capacidade. Surge, pois, uma nova conotação para o termo qualificação, designada por Paiva (1995) como "qualificação formal". A partir das décadas de 1960 e 1970 muitos pesquisadores e técnicos de planeamento adoptaram a concepção de "qualificação formal" empregando-a como um índice de desenvolvimento sócio económico.

Há, contudo, outras aceções que têm sido privilegiadas pela sociologia do trabalho, em que se toma por base outros recortes analíticos, privilegiando os eixos da organização da produção e do trabalho.

De acordo com o modelo taylorista a concepção de qualificação tem como matriz o modelo job/skills definido a partir da posição a ser ocupada no processo de trabalho e previamente estabelecida nas normas organizacionais da empresa, de acordo com a lógica do modelo taylorista/fordista de organização do trabalho. Na óptica deste modelo,

a qualificação é concebida como estando associada ao posto de trabalho e não como um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador.

"Em termos operacionais, as organizações operam com representações sistemáticas e formalizadas de tarefas e habilidades (representadas nos manuais de rotina de trabalho e de cargos e salários); nesse sentido, embora exista uma relação dita objectiva e normativa entre o perfil técnico requerido e os requisitos formais para obtê-los (escolaridade requerida, experiência etc.), existe uma série de etapas entre o escrito e o realizado, entre o que está estipulado nas formulações escritas e oficiais e o discurso dos quadros técnicos (engenheiros e chefias intermediárias)." (Castro, 1993: 216)

Tendo como parâmetros o posto/função estabelecidos a partir da inserção e posição no mercado formal de trabalho, a qualificação é privatizada, isto é, entendida como um bem conquistado de forma privada e constituída por um conjunto de conhecimentos técnico-científicos, destrezas, habilidades, um somatório de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de uma trajetória de vida escolar e de trabalho, encarada numa óptica processual, individualizada, personalizada, sem nenhuma conotação ou condicionamento sócio cultural. Nesse sentido, a formação para o trabalho é definida como "treino básico, conhecimento ou formação escolar necessários para o exercício da função; esse conhecimento ou formação podem ter sido adquiridos ou por instrução formal ou por formação preliminar em trabalhos de menor grau, ou pela combinação desses meios" (Kuenzer, 1985:114).

A qualificação só adquire sentido no quadro do sistema social mais lato, por um lado no seio da estrutura produtiva, cultural e institucional de uma determinada sociedade, e por outro, associada à sua dimensão individual, consubstanciada na formação escolar formal e informal do trabalhador, colocando-o numa posição de autonomia relativa face às estruturas produtivas e ao sistema de emprego em geral (Veloso, 1996:17).

Salais (1976:9) defende a diferenciação de dois conceitos, por um lado a qualificação do trabalhador por outro a qualificação do emprego. A qualificação do trabalhador, focalizada do lado da procura de emprego, pode ser definida como um conjunto de conhecimentos detidos pelo trabalhador como resultado da formação e da sua experiência. Por qualificação para emprego entende-se o conjunto de qualidades requeridas, estabelecidas por parte da oferta de emprego, para a ocupação de um determinado posto de trabalho (Veloso, 1996:17).

Vernières et al. (1978) citado por Veloso: (1996:17) critica esta perspectiva, defendendo que se trata de duas abordagens diferentes de um mesmo conceito, e portanto

de duas definições distintas ainda que inter-relacionadas, propondo como alternativa os conceitos de classificação do emprego e de qualificação do trabalhador.

A noção de hierarquia de postos de trabalho é estabelecida a partir de uma escala de qualificações profissionais, associadas, por sua vez, a níveis também hierárquicos de escolaridade, ou melhor, a um certificado escolar oficial que legitima a representação de que os que comandam e possuem uma posição mais elevada na hierarquia de especialização (e, por conseguinte, de comando e decisão) são os mais competentes, estabelecendo-se uma relação mecanicista entre teoria/prática e competência, independentemente do ponto de vista a partir do qual se faça a análise, seja o do executor, prático, sempre incompetente, ou o do decisor, teórico, sempre competente (idem: 100).

No que concerne à construção de representações, reduz-se a qualificação a um percurso de responsabilidade individual e de natureza meritocrática, privatiza-se a noção de competência, restrita (tanto no âmbito teórico como prático) ao ofício/função que cada trabalhador desempenha no mercado de trabalho formal.

Além disso, desenvolve-se a crença político-ideológica do "poder da educação escolar" como mecanismo de acesso às posições qualificadas, mascarando os demais mecanismos sociais (inerentes a processos sociais mais abrangentes) e organizacionais (mecanismos de credenciação estabelecidos internamente pelas empresas) que condicionam o acesso e a manutenção dos trabalhadores no mercado formal de trabalho.

Esta concepção de qualificação hegemónica que existe há mais de três décadas e é baseada nos modelos taylorista e fordista de organização da produção e do trabalho, entra em crise com a reorganização do sistema capitalista por intermédio da adopção de sistemas de produção flexíveis e da criação de novas formas de organização do trabalho.

Como se constata, a noção de qualificação é polissémica podendo ser assumida com várias acepções, assim como tomada, para efeitos de pesquisa, sob ângulos distintos. Para alguns, a qualificação é considerada na perspectiva da preparação para o mercado, envolvendo, portanto, um processo de formação profissional adquirido por meio de um percurso escolar e de uma experiência (ou carreira profissional) capaz de preparar os trabalhadores para o ingresso e a manutenção no mercado formal de trabalho.

O processo de reorganização da economia mundial e as transformações técnico organizacionais não só têm afectado as condições, os meios e as relações de trabalho, como também estão associados à construção de novas formas de representação ou alteração do significado das noções de trabalho, qualificação, competência e formação profissional.

Contudo, ainda que os diferentes estudos constatem a combinação e a sobrevivência de várias estratégias de qualificação e requalificação do trabalho, apontando para diferenças regionais e inter e/ou intra-setores da economia, revelam, também, a emergência de um "novo perfil de qualificação da força de trabalho" que tende a institucionalizar as seguintes exigências: "Posse de escolaridade básica, de capacidade de adaptação a novas situações, de compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que requer capacidade de abstracção e de selecção, tratamento e interpretação de informações. Como os equipamentos são frágeis e caros e como se reclama a chamada administração participativa, são requeridas também a atenção e a responsabilidade. Haveria, também, um certo estímulo à atitude de abertura para novas aprendizagens e criatividade para lidar com imprevistos. As formas de trabalho em equipa exigiriam ainda a capacidade de comunicação" (Machado, 1996).

"Particular relevância se outorga no "novo modelo" ao conjunto de habilidades, conhecimentos, criatividade e responsabilidade requeridas aos trabalhadores nos novos postos de trabalho... No modelo fordista, a qualificação recaía na transmissão de habilidade/conhecimentos no trabalho, na "credenciação" a partir dos sistemas escolarizados e nos sistemas escalonados de ascensão, fundamentalmente dados pelo tempo de antiguidade na empresa. Agora, no modelo "neofordista" ou "pós-fordista", a "nova qualificação" recai num sistema de capacitação e formação, tanto no início da contratação (ou anteriormente), como após a contratação. A mobilidade ocupacional ascendente alcança-se, através da multi-qualificação ou da polivalência (domínio de conhecimentos, técnicas e inclusive de áreas específicas no interior de disciplinas) e a rotação de tarefas (destreza em habilidades múltiplas). ...Outro atributo da "nova qualificação" insere-se na dimensão cultural. Requer-se no trabalho uma cultura de colaboração, ampla, caracterizada por: a) colaboração entre trabalhadores, grupos e equipas de trabalho e entre trabalhadores de produção e dos sectores de supervisão e comando; b) a co-determinação e participação activa, e c) as práticas interdepartamentais e interprofissionais (Carrillo, 1994:140-141).

Há, portanto, no nível das concepções e representações, um movimento no sentido de substituir a noção de qualificação pelo chamado modelo de competência.

A qualificação representa "a capacidade de mobilizar saberes para dominar situações concretas de trabalho e transpor experiências adquiridas de uma situação concreta para outra. A qualificação de um indivíduo é a sua capacidade de resolver com rapidez e bem os problemas concretos mais ou menos complexos que surgem no exercício de sua actividade profissional".

O ensino profissional hierarquiza e organiza os saberes à volta de títulos e diplomas. Assim, é ele que assegura o ajustamento entre a qualificação de um posto de trabalho e a qualificação de uma pessoa. É o dispositivo de conjunto que é actualmente questionado de novo pela lógica da competência. Os postos de trabalho já não têm a estabilidade de antigamente: evoluem, desfazem-se, mudam e por este motivo os diplomas já não são sinónimo da capacidade de manter um emprego. É necessário portanto redefinir a qualificação. Não o substituir pelo único reconhecimento das competências individuais, mas construir uma nova relação entre qualificação e competências. Será então o momento, de considerar a qualificação não só o conjunto dos saberes profissionais e gerais sancionados por um diploma ou um título, ou igualmente de um conjunto de saberes e competências profissionais adquiridos em diversas situações e podendo representar diferentes graus de profissionalismo susceptíveis de se actualizar em contextos organizacionais e situações de trabalho variados (Boterf,2005:112).

Ainda segundo Boterf (2005) para um mesmo domínio profissional ou de um grupo socioprofissional reconhecendo-se num mesmo ofício, poderão existir vários níveis de qualificação sendo que o primeiro constituirá “suporte de base” que permite entrar em certas categorias de empregos ou situações profissionais tipo. É importante sublinhar que a qualificação não deve separar as competências técnicas, por um lado, e as competências sociais ou relacionais por outro.

Concluindo, a qualificação deveria ser considerada como um conjunto de saberes e competências profissionais, adquiridos ao longo de toda uma vida através de actividades de formação inicial e contínua, situações de trabalho e situações extra profissionais.

A qualificação de uma pessoa representa pois um potencial reconhecido em relação a pontos de referência colectivos e nos quais se pode confiar para agir com competência num conjunto de situações profissionais. Esta noção de potencial significa: que dispõe de recursos que podem ser saberes sancionados por diplomas e competências adquiridas sob forma de esquemas operatórios, que dispõe de uma certa faculdade de transferir o que aprendeu nas diversas situações (Boterf, 205:113).

Há, portanto, no nível das concepções e representações, um movimento no sentido de substituir a noção de qualificação pelo chamado modelo de competência.

3. Competências

A definição de competência não é única e pode variar de acordo com as organizações e as situações de trabalho.

Tal como foi anteriormente referido, do ponto de vista das relações profissionais o conceito competência ganha importância a partir dos anos 70. Foi a partir dessa data que este termo começou a ser utilizado progressivamente em detrimento da noção de qualificação.

Esta preferência pela competência acentuou-se no decénio de 80, para culminar nos anos 90. As novas exigências de competitividade (qualidade serviço, reactividade, inovação), devido à crescente complexidade das situações profissionais a gerir motivaram a procura de novas formas de organização de trabalho, deixando maior margem para a iniciativa dos assalariados. Nesse contexto, a execução de competências individuais torna-se essencial (idem, 2005:9).

Michel Parlier e Patrick Gilbert dão uma definição extraída do Larousse de 1930: “ nas questões comerciais e industriais, a competência é o conjunto dos conhecimentos, qualidades, capacidades, aptidões que permitem discutir, consultar e decidir sobre tudo o que respeita o seu trabalho. Geralmente, considera-se que não há plena competência se os conhecimentos teóricos não são acompanhados por qualidades e capacidades que permitam executar decisões que elas sugeriram.” Desde esta época, a aceção deste termo pouco evoluiu. No que respeita à formação, a noção de competência está directamente ligada a características individuais de potencialidades, expressas ou não na actividade de trabalho (Boterf, 2005:8).

Depois de 1968 a noção de competência emerge nos debates entre parceiros sociais: o questionamento das relações de subordinação hierárquica, a reivindicação de um reconhecimento maior da pessoa nas situações de trabalho, parecia cada vez mais claro que os desempenhos não podiam ser obtidos apenas pelo trabalho prescrito, mas também pelo trabalho real que devia completá-lo ou excedê-lo.

Para Boterf (2005:8), existe manifestamente um efeito de moda no interesse crescente pelas competências da parte das empresas e organizações, a questão de saber se o interesse pelas competências se reduz ou não a um assunto de moda é pertinente. Para compreender os conceitos e os debates que eles suscitam é importante conhecer a sua história. A importância que lhe é atribuída hoje em dia não existiu sempre. O seu conteúdo não foi sempre objecto de debates e evoluiu ao longo do tempo. Poder-se-ia dizer do conceito de competência o que Heinz Von Foerster afirmava sobre a informação: é um camaleão conceptual. O estatuto propriamente dito do conceito é contingente: a noção de competência faz parte, há muito, da linguagem corrente tornando o seu emprego, no dia-a-dia, frequente sem levantar graves questões técnicas aos que o utilizam. No entanto, uma das dificuldades encontradas no conceito de competência é o

de ser uma noção familiar o que pode suscitar o aparecimento de mal entendidos de forma permanente. Gaston Bachelard afirmava que o conceito científico devia construir-se contra as representações familiares e espontâneas, o que acontece, provavelmente, com o conceito de competência.

A relação linear tradicional “formação inicial – nível de emprego – valorização da experiência por antiguidade” perdeu assim, a sua validade. Para um crescente número de empregos, a experiência resultante da antiguidade não basta: torna-se imperativo para aqueles que os exercem construir permanentemente novas competências que não puderam ser previstas à partida. A qualificação já não pode ser então um stock inicial a valorizar. É apenas um ponto de partida para um compromisso numa dinâmica de aprendizagem (idem , 2005:9).

Segundo Hirata (1994:132-133), a noção de competência é oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos, em França, e retomada em seguida por economistas e sociólogos. É uma noção ainda bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades geradas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos novos modelos de produção e gestão, e substitutiva da noção de qualificação baseada nos postos de trabalho e das classificações profissionais que lhes eram correspondentes.

De acordo com Tanguy (1997), este movimento observado nas empresas francesas de introdução de novas práticas de codificação do trabalho em termos de competências verificou-se também noutros países da Comunidade Europeia (Inglaterra, Alemanha, Itália etc.) no sentido de romper com os modos preexistentes de designação, promoção e de remuneração do trabalho, tais como eram difundidos com o nome de job skills e job evaluation. O uso e a difusão de um modelo centrado em saberes e habilidades possuídos pelos trabalhadores foram iniciados nas grandes empresas multinacionais ou transnacionais e são acompanhados por um conjunto de operações e práticas sociais que lhe dão forma e objectividade.

Para Bellier (1999), o termo “ competência” apareceu de, forma recente, no mundo da formação dos adultos dos adultos, estabelecendo novos posicionamentos. A grande força do termo competência está, sem dúvida, na capacidade de expressar uma outra “maneira de ver os problemas” de formação, de gestão dos recursos humanos. Em matéria de formação, esta mudança de óptica permitiu, ao mesmo tempo, redescobrir um “velho” sujeito – o adulto que aprende – em interacções profissionais novas.

Durante muito tempo, afirmou-se que a competência consistia em reintroduzir o homem nas estruturas de organização social. Para além disso, reintroduzia a organização nas práticas centradas no indivíduo das quais, a formação é um excelente exemplo.

Segundo Shiroma (1997) o conceito de competência, tal como é debatido actualmente, é marcado política e ideologicamente pela sua origem empresarial. É um conceito polissémico, uma vez que o seu sentido se define em função dos sujeitos que o utilizam. Ao contrário da aceção multi-dimensional da qualificação (real, operatória e como relação social), o modelo da competência corresponde a um modelo pós-taylorista de qualificação, e a sua origem está associada à crise da noção de posto de trabalho e à de um certo modelo de classificação e de relações profissionais.

Dentro dessa concepção, "a correspondência entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira, um salário tende a desfazer-se na medida em que a divisão social do trabalho se modifica. Às exigências do posto de trabalho sucede-se "um estado instável da distribuição de tarefas" onde a colaboração, a solidariedade, a mobilidade passam a ser as qualidades dominantes" (Hirata, 1994: 125).

Sem abandonar o conceito de qualificação, E. Leite sugere que o conceito de competência centra-se no "carácter da qualificação como relação social". Segundo a autora, a partir desta perspectiva, "qualificação define-se em situações histórico sociais concretas, como resultado não só da dialéctica capital/trabalho, nem do determinismo tecnológico, mas, sobretudo, das relações sociais, inclusive entre os próprios trabalhadores. Construir competências significaria, definir posições no processo de trabalho, no mercado e na própria sociedade (Hirata, 1994: 73-74).

Desde 1980, que se tende para a substituição do conceito de qualificação pelo de competência, o que pode ser explicado, pela própria evolução dos contextos tecnológicos e organizacionais que se impõem às estruturas produtivas. Tal como afirma Zarifian (1988, citado por Veloso 1995:23), esta mudança conceptual está associada a um certo tipo de empresas que pretendem desenvolver estratégias de qualidade, apoiando-se para tal nas competências dos trabalhadores.

Segundo Boterf (2005) do ponto de vista do conteúdo, a noção de competência evoluiu. Não foi necessário chegar aos anos 80 ou 90 para que as empresas se preocupassem com a competência dos seus trabalhadores; já antes, estas tinham investido em centros de aprendizagem, formação contínua, sistema dual na Alemanha, reciclagem e formações com qualificação.

O que é novo é que o conteúdo que é dado à competência já não é "evidente" e levanta questões. Ser competente hoje não é o mesmo que ser competente nos anos 50 ou 70.

Face ao aumento da complexidade das situações profissionais o operador, a quem, anteriormente, unicamente lhe era exigida a execução de tarefas prescritas, tem, agora, que inventar, reconstruir inovar. Deve realizar no local e na hora uma combinação de recursos adequados (conhecimentos, saber fazer, qualidades relacionais, saberes capitalizados...) enfrentar acontecimentos e não apenas fazer apelo a uma combinação de recursos pré estabelecidos. Face ao indeterminado e ao imprevisto, ele deve ser “o homem da situação (Boterf , 2005:20).

Ainda que a actividade real se desenvolva em situações fixadas por prescrição, o operador será considerado não só como actor mas também como autor (Boterf, 2005:22).

O que é pedido é que cada operador possa construir a sua própria resposta pertinente, ou a sua maneira de agir. Esta resposta organizada é com efeito, específica de cada indivíduo. Ela é singular. Não há só uma única resposta pertinente para um imperativo profissional; não é apenas um único modo de resolver um problema com competência (idem , 2005:22).

Esta evolução de prescrição apela para o conceito de competência que saiba libertar-se da concepção tayloriana de que nascera e estava limitada à execução estrita de um modo operatório. A prescrição aberta constitui um guia e um espaço para a aprendizagem de competências. Esta pode tornar-se uma oportunidade para construir competências portadoras de sentido (idem , 2005:23).

Segundo o autor anteriormente citado, as competências referem-se sempre a pessoas. Não existem competências sem indivíduos. As competências reais são construções singulares, específicas de cada um. Diante de um imperativo profissional, cada agente porá em prática “a sua maneira de trabalhar” ou – para retomar um termo sábio dos ergonomistas – o seu próprio “esquema operatório”. No entanto, à imagem das duas faces de uma moeda, toda a competência comporta duas dimensões indissociáveis: individual e colectiva. De acordo com Boterf (2005), para agir com competência, uma pessoa deverá cada vez mais combinar e mobilizar não apenas os seus próprios recursos (conhecimentos, saber fazer, qualidades, cultura, experiência ...), mas igualmente recursos do meio ambiente: redes profissionais, bancos de dados, manuais de procedimentos ...o que, para os ergonomistas são considerados “recursos ambientais partilhados”. A resposta competente deverá ser uma resposta de rede e não apenas uma resposta individual, ainda que a ligação com um problema ou um cliente seja assegurado por uma pessoa. Agir com competência supõe interagir com outrem. A competência não pode ser separada das suas condições sociais de produção. Se uma competência profissional se manifesta na realização de uma acção em situação de trabalho, esta apoia-

se em corpos de saberes que são elaborados socialmente, e para a maior parte, fora do contexto de trabalho.

A motivação e o contexto são tão importantes como a disposição para saber agir. Resultante de um saber agir, de um querer agir e de um poder agir, a produção de uma acção competente resulta de uma responsabilidade partilhada entre a própria pessoa e a forma de gestão, o contexto de trabalho e o dispositivo de formação. A análise das situações de trabalho faz surgir a necessidade, por parte de um profissional, de poder referir-se às normas e regras do meio profissional a que pertence para construir com segurança e pertinência a sua própria “maneira de actuar” e a sua própria “maneira de agir”. É preciso que o profissional possa referir-se a uma norma colectiva para poder inspirar-se nela e dela se diferenciar pelo seu próprio estilo pessoal. É difícil agir com competência num colectivo fragilizado, em que não é desenvolvida uma cultura profissional, em que não são tiradas nem capitalizadas as lições da experiência (Boterf, 2005: 24-26).

Contudo, após esta análise, não deveremos concluir que a competência é uma “soma” de saberes”, de saber fazer e de saber ser. Essa perspectiva não permite aprender, compreender o que se passa quando uma pessoa constrói competências. Para realizar uma actividade ou para resolver um problema, o profissional deve saber não somente seleccionar os elementos pertinentes num reportório de recursos, mas também organizá-los. É possível decompor o saber elementar, mas a competência global não se reduz a este somatório. A competência é organizada em sistema: deve ser pensada em termos de conexões e não de separações (Boterf, 2005:27).

Vivemos numa economia que apela a uma forte responsabilização das pessoas. Tendo de tomar iniciativas, de decidir e de arbitrar, de fazer propostas, o profissional não poderia esconder-se atrás da protecção das indicações e dos procedimentos. Tem de dar conta dos seus actos. Este imperativo de responsabilização não deve, no entanto, fazer com que se considere o indivíduo como o único responsável pela construção de competências. Uma organização do trabalho tayloriana só lhe dará a possibilidade de construir competências reduzidas e saber fazer fragmentário e limitado. Uma organização que dê lugar à iniciativa e à polivalência abrirá a possibilidade de construir competências que combinem diferentes “saber fazer” e vão além dos procedimentos. Para tal organização do trabalho, tal possibilidade de criação de competências, não basta ter disposições para agir com competências: são também necessários dispositivos. As competências podem ser consideradas como resultante de três factores: o saber agir que supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes; o querer agir que se refere à

motivação pessoal do indivíduo e ao contexto mais ou menos estimulante no qual ele intervém; o poder agir que remete para a existência de um contexto, de uma organização do trabalho, de escolha da forma de gestão, de condições sociais que tornem possível e legítimo que o indivíduo assuma responsabilidades e assumas e corra riscos (Boterf, 2005:28).

A definição de competência pode ainda variar segundo as organizações e as situações de trabalho. Deste ponto de vista, não existe uma única definição pertinente. Por um, lado se valorizar a prescrição restrita, caracterizada pela execução de tarefas com exigência unidimensional, repetitivas e simples a competência define-se em termos de “saber fazer”, definição esta que corresponde perfeitamente às organizações taylorianas do trabalho e o “saber fazer” pode ser considerado como o grau elementar da competência (idem, 2005:30).

Por outro lado quando se trata de uma prescrição aberta, caracterizada pela liberdade de iniciativa na execução, pluridimensional, com um grau de complexidade elevada e inovação, a competência tende a definir-se sobretudo em termos de “saber agir” e “reagir”. Deste modo, ser competente é “saber o que fazer” e “quando fazer”.

Esta plasticidade de conteúdo da competência depende da realidade das organizações. Se a competência deve ser sempre definida em termos de acção (saber fazer, saber agir, saber reagir) esta definição é sempre relativa à organização do trabalho que, simultaneamente, a solicita e a torna possível (idem,2005:30).

Assim, os empregados já não podem ser considerados unicamente como geradores de custos ou de encargos. São também geradores de valor.

É por este facto que as empresas e as organizações têm necessidade de um novo conceito de competência. Se a noção de competência está em crise, é porque o seu conteúdo tradicional já não permite fazer face aos novos desafios da competência e das situações de trabalho (Boterf, 2005:31).

Montmollin (1984), por seu lado, define competência como sendo um “Conjunto estabilizado de saberes e de saber fazer, de condutas tipo, de procedimentos padrão, de tipos de raciocínio que se podem utilizar sem uma aprendizagem nova”.

Já Leplat (1991: 263-278), distingue os conceitos behaviorista e cognitivista. O primeiro está associado a uma lista de actividades que o indivíduo sabe executar; o segundo vê a competência com uma estratégia subjacente à acção. Para ele as competências são finalizadas, aprendidas, organizadas em unidades coordenadas.

Mas este conceito é alvo de outras interpretações e , para Lopes, 1993:160 citado por Veloso 1995:24, a competência define-se como “ a capacidade de construir e de utilizar

conhecimentos para a realização de um determinado trabalho correspondendo, na perspectiva de Malglaive, aos “saberes em uso”. Este último, (1995:30), propõe como definição de competência requerida quer como “um saber fazer em situação de trabalho”, quer como “um saber agir em situação de trabalho”.

Botterf (1995) afirma que competência é um conjunto de “saberes mobilizáveis”: os saberes teóricos, os saberes procedentes, os saber fazer procedentes, os saber fazer experienciais e os saber fazer sociais.

Também Francis Minet se interrogou sobre a noção de competência e encontrou, no seu caminho, a psicologia cognitiva e a ergonomia; não se limitando a dar algumas receitas, ele faz reflexões para lhes dar vida investindo na sua prática. Ele construiu o “saber em uso” em vez de se limitar a justapor conhecimentos novos a saberes práticos antigos.

Gallard e Jacinto (1995) definem o conceito de competência como “ um conjunto de propriedades em permanente modificação que devem ser submetidas a prova de resolução de problemas concretos em situações de trabalho que trazem certas margens de incerteza e de complexidade técnica”(Shiroma,1997).

Segundo Shiroma (1997), existem vários modelos de descrição do conteúdo das competências. O mais conhecido nas empresas assenta em três categorias de saberes: saberes, saber fazer e saber estar. As duas primeiras categorias são antigas e inserem-se na panóplia clássica dos instrumentos de análise do sociólogo do trabalho. Entre as descrições mais representativas dos saberes e saber fazer, destacam-se as seguintes:

- Os saberes, quer dizer, o conjunto de conhecimentos gerais ou especializados a possuir; podem ser conhecimentos teóricos ou do domínio de certas linguagens científicas e técnicas;
- Os “saber fazer”, que dizem respeito ao domínio de utensílios e métodos em contextos específicos (retirei um período). Malglaive considera que o saber-fazer designa uma competência global, um “ofício” ou uma destreza num domínio mais ou menos amplo da prática humana.

Se a definição das duas primeiras categorias do tríptico é já problemática, a terceira oferece ainda mais dificuldades de definição:

- Os “saber estar”, significarão as atitudes e os comportamentos das pessoas no trabalho, as formas desejáveis de agir e interagir” ou, segundo uma outra definição “o agir em relação aos outros e ao seu trabalho, as qualidades correspondentes”. O carácter polissémico dos termos empregues (formas,

qualidades) traduz bem o embaraço que podemos sentir quando se trata de preencher rubricas assim designadas.

A estas três categorias associam-se outros saberes: os “saber aprender”, os “fazer saber”, etc. Poder-se-iam multiplicar, ainda, as categorias e estabelecer diferenças entre saberes de base, saberes profissionais, saberes metodológicos, e outros. O que caracteriza uma competência não é tanto a “quantidade” ou a “qualidade” dos saberes que ela integra mas essencialmente a dinâmica da sua colocação na obra, num contexto dado. Por isso, sejam quais forem as definições atribuídas, a pertinência do modelo prende-se com a sua capacidade em dar conta das relações que os fazem agir e reagir em função das interacções com o real.

Bellier (1999:243-245), define competência baseada em quatro características: ligação entre competência e acção. A competência permite agir e é na acção que a podemos localizar. Não existe de per si; a competência é contextual, está associada a uma determinada situação profissional e corresponde portanto a um contexto; a competência é composta por “rubricas” (o saber, o saber fazer e, frequentemente, o saber estar); a competência não é o resultado da soma de conteúdos, através da qual resultaria a acção bem sucedida, mas sim de capacidades integradas, estruturadas, combinadas, construídas...daqui se subentende que existe “algo mais” nas capacidades que lhes permite justamente transformarem-se, juntas, em competência.

Para, Boterf (2005:39) a competência real é muitas vezes confundida com a competência requerida. Como todos os processos cognitivos, a competência real não é perceptível directamente. Implica raciocínios conceitos ou estruturas mentais.

Diante desta dificuldade, a tendência espontânea remete para o observável. A tarefa ou actividade prescrita é considerada competência real. Por outro lado a concepção tayloriana do trabalho, admitia que o operador devia apenas executar o prescrito. Devia haver similitude total entre a execução e a percepção.

A flexibilidade crescente das prescrições, a necessidade das empresas disporem de operadores capazes de gerir situações profissionais complexas e já não somente de execução das tarefas repetitivas abre a reflexão sobre a especificidade da competência real. Torna-se um objecto de investigação para os ergónimos e psicólogos do trabalho. Entra no campo da psicologia cognitiva. Interroga os formadores sobre as suas práticas. Questiona fortemente as práticas de avaliação.

A competência requerida são as regras ou os critérios que é preciso respeitar . a competência real é a interpretação, é própria de cada um. Existe uma singularidade da competência real. Cada pessoa tem “uma certa maneira de agir” para realizar a actividade

com competência, construir os seus próprios “esquemas operatórios”, executar com competência um tipo de actividade, organizar a sua conduta profissional. As regras são respeitadas mas não são suficientes para definirem a actividade de competência real.

Ainda segundo o mesmo autor (2005:48), o profissional é o que não é somente capaz de agir com pertinência numa situação particular, mas que compreende igualmente porquê e como age, deve pois possuir uma dupla compreensão: a da situação sobre a qual ele intervém e a do seu próprio modo de actuar. Compreender uma situação é construir uma representação conceptual sobre a qual é possível agir com eficácia: É esta representação que permite passar de uma situação indeterminada ou flexível para uma situação problemática, problematizar para poder encarar estratégias de resolução de problemas. Torna possível tanto a simulação como a antecipação: partir dos efeitos para as causas ou examinar os efeitos possíveis de hipótese de acção ou de factores incidentes. Esta “modelização” permite o distanciamento, é uma construção conceptual. O distanciamento profissional não é uma simples observação passiva, uma simples recolha de dados. O profissional deve, pois, ter a faculdade de se distanciar. Tanto em relação à situação como às suas práticas, deve ser capaz de reflexividade.

A reflexividade consiste em ganhar distanciamento em relação às nossas práticas profissionais, de modo a explicitar a forma como se actuou para modelar e para fazer evoluir os seus esquemas operatórios no sentido de os poder transferir ou transpor para novas situações.

A análise do processo de aprendizagem experimental pode levar a precisar o conceito de transacção. Conflui, em todo o caso, num questionamento da noção de “competência transferível”.

Transferir não é transportar um saber fazer ou uma competência como se tratasse de transportar um objecto. Uma competência é inseparável do seu campo de aplicação, este faz parte da competência, a transferibilidade não deve ser procurada nas competências do profissional mas antes na sua capacidade estabelecer ligações entre duas situações, ela resulta do que Bernard Rey denomina “a intenção transversal” e consiste em tratar novas situações de forma a fazer surgir características que permitirão a utilização do que já é conhecido e dominado.

A transferibilidade é mais uma resultante do que uma característica primeira. Nem todas as pessoas com o mesmo tipo de competências saberão reutilizá-las em novos contextos. A capacidade para transferir provém mais de um trabalho de reflexão a partir de uma experiência muito contextualizada do que de uma aprendizagem de métodos muito gerais de resolução de problemas.

A transferência não pode ser uma aplicação directa. O circuito de aprendizagem experimental mostra que é preciso passar por um desvio para aceder à possibilidade de uma reutilização pertinente. Transferir é reintegrar uma aprendizagem numa situação diferente daquela em que se produziu. É necessário fazer uma aprendizagem da transferência. A transferência consiste na recontextualização de uma aprendizagem efectuada num contexto particular, implicando uma nova aprendizagem. Se não se pode afirmar que todas as aprendizagens são transferências toda a transferência é, no entanto, uma aprendizagem. A faculdade de transferir assenta num paradoxo: para se tornar transferível a aprendizagem deve ser contextualizada.

São várias as condições necessárias para promover a aprendizagem da transferibilidade: a passagem por situações variadas por um percurso de profissionalização (variedade dos contextos e também variedade de formação); a participação em momentos de análise das práticas profissionais (reuniões de análise, conversas de explicitação ...); o acompanhamento de um profissional experiente que trabalhe de “mente aberta” e de “coração aberto” (explicitação de hipóteses, formulação de problemas a resolver, expressão de sentimentos, avaliação de riscos ...); a troca de práticas com outros aprendentes a fim de comparar modos de agir em contextos distintos; a realização de exercícios onde se pede aos aprendentes para procurarem situações de utilização dos conhecimentos ou do saber fazer que adquiriram; a aplicação em situação (o aprendente aconselha outros colegas a resolver um problema – ensinar para aprender); a utilização de narrações assistidas por computadores. Estas podem facilitar a construção das narrativas da acção colectiva; a aprendizagem por unidades pluridisciplinares; a aprendizagem contextualizada (trata-se não só de adquirir recursos – conhecimentos, saber fazer ... - mas de os combinar ou treinar em relação a uma tarefa a realizar; o trabalho sobre os “conhecimentos condicionais (é essencial desenvolver a compreensão das condições em que o saber deve ser utilizado); o confronto com “situações-problema” e “objectivos-obstáculos”; a utilização de tutórias inteligentes (propõe-se aos aprendentes um diagnóstico do seu processo); o treino não somente em resolver problemas mas em formular outros para os resolver; a introdução, desde o início, de um processo de aprendizagem, da preocupação com a transferibilidade (é particularmente importante que os aprendentes se apercebam de que toda a aprendizagem realizada tem como finalidade transferências possíveis; a aplicação de uma função de mediação susceptível de desenvolver as actividades metacognitivas (Boterf, 1995: 56-59).

A questão da avaliação das competências levanta vários problemas de ambiguidade. Na verdade não se pode abordar esta questão sem falar em receios ou desejos de um juízo de

valor. Alguns procuram um reconhecimento da sua experiência ou profissionalismo, outros temem a depreciação ou a sanção. A evolução actual do trabalho implica relançar estes debates. A organização tayloriana exigia que os operadores esquecessem a sua personalidade para se tornarem intermutáveis nos postos de trabalho. Actualmente torna-se impossível desenvolver uma qualidade de serviço sem poder recorrer ao contributo das personalidades. É preciso dar-se conta que o avaliador avalia não as competências mas o que o dispositivo de avaliação (métodos, instrumentos, conceitos, instância de validação ...) designa por competências. Parafraseando Binet “ A competência é o que mede o dispositivo de avaliação”.

Para existir, a competência tem necessidade de ser reconhecida. Não ser reconhecido competente é ser inútil socialmente. O diálogo, a confrontação inter-subjectiva devem fazer parte do dispositivo de avaliação. O ponto de vista do “supervisor” e o da pessoa têm cada um a sua razão de ser mas também os seus limites. Tomados isoladamente, não podem validar as competências. A validade e a validação resultam do seu diálogo e da sua confrontação.

Toda a declaração de competência exige provas ou a possibilidade de ser comprovada. Quer se trate de um júri, de uma comissão de validação ou de provas certificadas, intervém o julgamento de outrem.

A competência é sempre uma “construção social”, varia segundo as convenções ou sob os pontos de vista adoptados. Não é uma entidade oficial que se trataria de observar sem a influenciar.

A competência colectiva é uma questão actual e são várias as razões que explicam o seu relevo: A importância das interfaces - os ganhos de produtividade ou desempenho de uma unidade não reside na adição de valores de cada operação realizada mas nas interações existentes entre estas operações; o crescimento da complexidade das situações profissionais a gerir – a necessidade de seleccionar e tratar uma grande quantidade de dados apela para múltiplos saberes e contribuições. Os recursos de um único indivíduo caracterizam-se cada vez mais pela sua insuficiência; as exigências urgentes da inovação – Segundo Schumpeter, inovar é criar novas combinações de recursos, então é indispensável saber procurar, respeitar e explorar as diferenças. Se a produção de riqueza encontra mais a sua origem na variedade do que no único, a cooperação entre os homens, as suas competências e os seus saberes tornam-se prioritários nas preocupações das empresas e das organizações; a evolução da organização do trabalho – face à nova organização do trabalho regista-se uma necessidade dos sistemas integrados de produção e de serviço de serem em

funcionamento equipas que se auto-regulam para desenvolverem uma eficácia colectiva. Nelas não se procura segmentar as competências por indivíduo mas fazer uma construção colectiva; desenvolvimento da economia do saber e da informação – saber criar e gerir um capital de saberes e de informações, saber seleccionar e tratar a informação para que seja útil, tornam-se factores de competitividade decisivos. A economia do saber exige a partilha do saber; o papel das referências profissionais colectivas – cada colectivo de trabalho graças às conclusões tiradas das suas experiências elabora as suas próprias regras da profissão; as novas abordagens dizem respeito às vantagens competitivas – a vantagem competitiva não está nos recursos mas na sua combinatória; as condições sociais da construção das competências – uma competência profissional, apoia-se antes de tudo em corpos de saberes elaborados socialmente e na maior parte fora de contexto de trabalho.

Para Vergnaud, (1999:207-220) o desenvolvimento das competências diz respeito a toda a vida e baseia-se em três fontes principais: a formação inicial, a experiência, a formação contínua. A experiência é incontornável: não se domina um campo de actividade não é possível tornar-se especialista sem experiência directa dessa actividade. Mas a formação inicial fornece meios importantes para tirar o melhor proveito da experiência, interpretá-la, e traduzir em forma predicativa a forma operatória do conhecimento oriundo da experiência no trabalho.

Por seu lado, a formação contínua tira proveito da experiência, no sentido em que aquele que participa de uma formação pode apoiar-se na sua experiência própria para dar sentido àquilo que lhe é então ensinado. Reciprocamente, a formação contribui utilmente para a formação das competências, e permite economizar muito na duração da aprendizagem que resultaria unicamente da experiência de trabalho como à elevação rápida, em alguns anos, do nível de formação requerido para exercer uma profissão e para encontrar um emprego.

O conceito de formação começou por ser considerado como reparador; a formação “emendava as falhas cometidas”, tratava-se de suprimir carências ou lacunas existentes. Hoje, a formação é encarada como uma necessidade estrutural de uma sociedade em rápida evolução. As mudanças tecnológicas e as novas tecnologias da informação fazem, da formação, parte essencial de um projecto global de educação.

A actual sociedade da informação e do conhecimento exige, de todos, a busca de conhecimentos e a necessidade de aprendizagem contínua, sem os quais, o mundo do trabalho não se compadece. Para além desta necessidade, o ser humano de hoje já encara

a educação de adultos como um enriquecimento pessoal e cultural que lhe permite desenvolver a sua autonomia fazendo-o sentir-se integrado num colectivo.

Aliado a este conceito surgem outros dois, a noção de qualificação e de competência que particularizam a situação do formando face à formação. Estes conceitos ligados, respectivamente, às ciências sociais e às ciências humanas representam dois pontos de vista complementares. Enquanto a qualificação reconhece a habilitação do trabalhador para o emprego, a competência é o conjunto das capacidades e aptidões que o adulto possui para exercer um trabalho.

Reconhecendo a importância que a formação continua a ter no panorama do século XXI, este é um dos assuntos que não se esgotará em termos de análise, pelo que qualquer contributo poderá representar mais uma porta aberta para o enriquecimento social e para a constituição de uma sociedade mais interveniente e sabedora num mundo cada vez mais exigente e em constante evolução.

Capítulo 2

Análise sócio económica dos concelhos Póvoa de Varzim e Esposende

Neste capítulo procedeu-se à caracterização sócio económica dos concelhos objecto de estudo, quanto ao seu enquadramento territorial, caracterização demográfica nomeadamente a distribuição da população residente por freguesia e densidade populacional, caracterização da população residente por sexo e grupo etário, caracterização do nível de instrução da população dos dois concelhos comparativamente ao verificado no País e respectivas NUTs, caracterização da população empregada pelos diferentes ramos de actividade económica.

Por último é efectuada a caracterização da actividade agrícola e análise comparativa dos concelhos tendo em conta a realidade agrícola do País.

1. Caracterização e análise das transformações nos concelhos da Póvoa de Varzim e Esposende

1.1 Concelho da Póvoa de Varzim

A cidade da Póvoa e Varzim, sede de concelho, situa-se no Norte de Portugal, na região do Minho e pertence à NUT III Grande Porto.

É o concelho que está situado mais a norte na Área Metropolitana do Porto (AMP), apenas fazendo fronteira com o concelho de Vila do Conde de entre todos os concelhos da Área Metropolitana do Porto. É constituído por 12 freguesias classificadas como área medianamente urbana, que ocupam uma área total de 81,9 Km², ou seja, 10% da área total da AMP.



Figura 2.1 – Concelhos do Distrito do Porto

Em termos geográficos, a população residente no concelho da Póvoa de Varzim, em 1991, apenas representava 4,7% da população total residente na Área Metropolitana do Porto, registando-se, imediatamente a seguir ao concelho de Vila do Conde, a mais baixa densidade populacional da AMP, com um valor de 669 habitantes por Km². Se analisarmos a estrutura etária da população residente neste concelho, avaliada pelo índice de envelhecimento, observamos que, por cada 100 indivíduos com 65 e mais anos em 1991. Em comparação com os outros concelhos da AMP, concluímos que, uma vez mais a seguir a Vila do Conde, a Póvoa de Varzim é o concelho mais jovem do Grande Porto. (Gomes, 1998:131).

A 30 Km a norte do Porto, este concelho é banhado pelo Oceano atlântico, a poente; os concelhos de Vila do Conde, a sul; Vila Nova de Famalicão e Barcelos, a nascente; e Esposende, a norte.

É atravessado por três grandes vias rodoviárias: as estradas nacionais números 13, 205 e 206, e auto-estrada Porto Valença A 28 e servido por uma linha ferroviária já centenárias, Porto - Póvoa de Varzim, hoje metropolitano de superfície.

O seu território estende-se por uma área de 82,240 Km², apresentando uma densidade populacional de 729,6 habitantes/Km² (INE, 2002a).



Figura 2.2 – Freguesias do concelho da Póvoa de Varzim

Demografia

No concelho da Póvoa de Varzim, que ocupa 10% da área do Grande Porto, residiam, 65 882 habitantes em 2005, segundo estimativas do Instituto Nacional de Estatística. De acordo com o Censo de 2001, existiam 63 470 habitantes nesse ano, sendo que 38 848 (61,2%) da população vivia na cidade (composta por três freguesias). A população de todo o município cresceu apenas 1% entre 1981 e 1991, acelerando para 15,8% entre 1991 e 2001. No mesmo período, a população urbana cresceu 23%, com o número de famílias a aumentarem bastante, cerca de 44,5%.

Em termos percentuais, este foi dos concelhos que maior ganho populacional apresentou na região norte.

Face aos índices de dependência de idosos e de envelhecimento, a Póvoa de Varzim apresenta-se como um concelho mais jovem que a média regional. Neste concelho, o saldo natural foi sempre positivo ao longo da última década, apresentando das mais elevadas taxas de natalidade da região norte.

Tabela 2.1 - População residente e Área por Freguesia do Concelho da Póvoa de Varzim

Freguesia	População	Área (Ha)	Densidade (h/Km ²)
P. Varzim	27810	5255	5867.82
A Ver-o-mar	8962	5211	1741.58
Aguçadoura	4530	3471	1249.38
Amorim	3223	431	597.11
Argivai	2856	565	771.25
Balazar	2596	1173	213.21
Beiriz	2539	1388	663.43
Estela	2472	463	221.97
Laundos	2475	1157	249.88
Navais	2187	232	465.30
Rates	2131	999	182.68
Terroso	163	423	368.11

Fonte: Instituto Nacional de Estatística - Censos 2001

Com base em dados mais recente, ainda que se tratem de estimativas e projecções, apresentamos a seguir um quadro com dados referentes à população residente no concelho da Póvoa de Varzim.

Tabela 2.2 - População residente por sexo e grupo etário (2006 – 2008)

Período	2008		2007		2006	
	Póvoa de Varzim	Continente	Póvoa de Varzim	Continente	Póvoa de Varzim	Continente
≤ 14	11.811	1.533.362	11.976	1.538.369	12.165	1.546.450
15 – 24	8.450	1.135.898	8.634	1.163.561	8.772	1.191.875
25 – 64	37.882	5.654.307	37.519	5.637.606	37.112	5.605.801
≥ 65	8.512	1.811.651	8.332	1.787.344	8.167	1.166.145
Total	66.655	10.135.309	66.463	10.126.880	66.216	10.110.271

Fonte: Instituto Nacional de Estatística – Estimativas de População Residente, 2008

Comparativamente ao verificado a nível de Portugal continental, verifica-se igualmente uma ligeira subida da população residente no concelho da Póvoa de Varzim, destacando-

se no entanto, a diminuição em igual período, na classe dos 0 - 14 anos, o que corresponde a um decréscimo da taxa de natalidade.

No que diz respeito à população idosa (65 e mais anos), esta manteve a tendência nacional, aumento esse que resulta do envelhecimento da população.

Analisando as variáveis socioeconómicas - grupo socioeconómico a que pertence o indivíduo, actividade profissional exercida pela população empregada e nível de instrução – é possível destacar a freguesia da Póvoa de Varzim das demais. De facto, esta freguesia caracteriza-se por possuir uma população empregue predominantemente no sector terciário com instrução média/superior. No entanto, a distribuição espacial destas variáveis na freguesia não é uniforme: verifica-se que as subsecções litorais, e ao longo da Estrada Nacional 13, opõem-se às subsecções do interior da freguesia e às subsecções mais a sul, estas últimas contíguas à freguesia de Caxinas (Vila do Conde). Em oposição à anterior descrição, as profissões menos qualificadas, relativas aos grupos socioeconómicos encarregados e capatazes dos trabalhadores manuais, operários qualificados e semi-qualificados e operários não qualificados, estão directamente relacionadas com a população empregue na construção e na indústria e no sector primário. A sua influência espacial abrange todas as freguesias do concelho.

Educação

No que se refere ao nível de instrução da população, apresentamos alguns dados que ilustram o nível de habilitação escolar dos habitantes da Póvoa de Varzim comparativamente com o nível de instrução da população portuguesa e da NUT Grande Porto.

De acordo com os censos de 2001, a proporção de indivíduos analfabetos com mais de 10 anos é inferior à média nacional em 4 pontos percentuais, no entanto está de acordo com o apurado para a NUT Grande Porto, Neste concelho a percentagem de indivíduos com nenhum nível de ensino é superior á média nacional e da respectiva NUT, no entanto quando comparamos os censos de 1991 e 2001 podemos verificar que diminui cerca de dois terços, Relativamente à proporção de indivíduos residentes no concelho com nível de instrução do 3º ciclo do ensino básico e secundário, apesar de ser inferior á média nacional e à respectiva NUT triplicou no período de referência. Em relação aos indivíduos que atingiram o ensino médio e superior, o seu número aumentou em cerca de dois terços.

Tabela 2.3 - Nível de Instrução da População

	Portugal	Póvoa de Varzim	Grande Porto
Analfabetos com 10 ou mais anos	8 %	4 %	4%
Nenhum nível de ensino	7 %	10 %	7%
1º Ciclo do Ensino Básico	35 %	35 %	34 %
2º Ciclo do Ensino Básico	13 %	18 %	12%
3.º Ciclo do Ensino Básico	11%	11 %	11%
Ensino Secundário	16 %	12 %	17%
Ensino Médio	1 %	1 %	1 %
Ensino Superior	11%	9 %	13%

Fonte: Instituto Nacional de Estatística - Censos 2001

Podemos ainda verificar que o concelho da Póvoa de Varzim possui uma estrutura de escolaridade semelhante ao que se verifica no país, a maior parte da população possui o 1º ciclo do ensino básico 78% da população possui um nível de escolaridade equivalente ou inferior ao ensino básico, percentagem ligeiramente superior á média nacional.

Actividade Económica

O maior desenvolvimento da Póvoa de Varzim deveu-se ao facto de se ter tornado o principal porto de pesca do norte do país no século XVIII.

Em 2001, a estrutura do emprego local alterou-se; a população que trabalha no sector primário, indústrias e outras actividades similares compreendia em conjunto quase 39% da população, enquanto que 46% (mais 27% em actividades relacionadas) exercia a sua actividade na construção civil, comércio, restauração, hotelaria e outros serviços. A taxa de desemprego da Póvoa de Varzim foi de 5,2% no primeiro semestre de 2005, no entanto aferiu-se que a taxa de actividade subiu de 48% para 51,1% no período compreendido entre 1991 e 2001.

Tabela 2.4 - Repartição da População empregada pelos diferentes Ramos de Actividade Económica

Zona Geográfica	Póvoa de Varzim	Portugal
-----------------	-----------------	----------

Análise sócio económica dos concelhos Póvoa de Varzim e Esposende

Ramos de Actividade Económica	Homens/Mulheres	Percentagem (%)	Homens/Mulheres	Percentagem (%)
População total	63188	100,0	10356117	100,0
População economicamente activa	30963	49,0	4990208	48,2
População empregada	30409	---	4650947	100,0
Agricultura	2113	3,4	215598	4,6
Pesca, aquacult. e activ. serv. relacionados	769	1,2	16048	0,3
Sector primário	2882	4,7	231646	5,0
Indústrias e fabricação	8278	13,6	1062381	22,8
Construção	4362	7,2	570257	12,3
Sector secundário	12640	20,8	1632638	35,1
Comércio	4924	8,2	767210	16,5
Turismo	1532	2,5	257661	5,5
Outros serviços	8431	13,9	1761792	37,9
Sector terciário	14887	24,5	2786663	59,9

Fonte: Instituto Nacional de Estatística - INE (2002b)

A indústria tem ainda um peso considerável na população empregada, sobretudo nos têxteis, apresentando baixa produtividade e baixos rendimentos.

Tanto a indústria, como a construção, apresentam valores de população empregue nestes sectores superiores à média nacional.

O emprego no comércio e no turismo apresenta inferiores aos nacionais. No entanto, prevê-se uma tendência para o desenvolvimento da actividade turística, relacionada com a procura das zonas marítimas, o que, por sua vez, levará ao desenvolvimento, ainda que sazonal, do comércio.

A agricultura, em ambas as partes do concelho, planície litoral e montanha, é moldada pelas condições locais; assim, é significativamente diferenciada. O interior possui características agrícolas minhotas bem marcadas, enquanto que as populações do litoral desenvolveram as masseiras, uma forma de agricultura nativa nas dunas adaptada ao solo e à forte influência marítima.

A agricultura nas freguesias do litoral é dominada por pequenas explorações e é relevante na economia de quase todas as freguesias, excepto na sede. Esta actividade económica concentra-se, essencialmente, em produtos hortícolas.

As masseiras são um modo de agricultura único no mundo, em riscos de extinção, consistindo numa cova larga e rectangular nas largas e arenosas praias da região. Nos cantos da cova são cultivadas vinhas, de forma a proteger a área central da areia lançada pela nortada; as uvas são amadurecidas pelo calor da areia produzindo assim um vinho de qualidade. Ao contrário do que se poderia supor, no fundo da cova encontra-se água doce, onde tudo pode ser cultivado contudo, são necessárias grandes quantidades de água, sargaço e fertilizantes para obter boas culturas.

No que respeita à actividade agrícola, a par de uma agricultura tradicional coexiste uma outra, que aproveita as boas condições edafo-climáticas do concelho, ligada à produção hortícola, intensiva em mão-de-obra e noutros factores de produção, com ligações ao mercado mais estáveis mas, ainda, com deficiências na comercialização.

1.2 Concelho de Esposende

A cidade de Esposende, sede de concelho, situa-se no Norte de Portugal, na região do Minho e pertence à NUT III Cávado. O concelho é limitado a Norte por Viana do Castelo, a Sul por Póvoa de Varzim e a Nascente por Barcelos. É banhado pelo Oceano Atlântico a Poente, numa extensão aproximada de 14 Km. É atravessado pelos rios Cávado, mais a Sul, e pelo Neiva, a Norte. O seu território estende-se por uma área de 95,18 Km², apresentando uma densidade populacional de 347,9 habitantes/Km² (INE, 2002a).

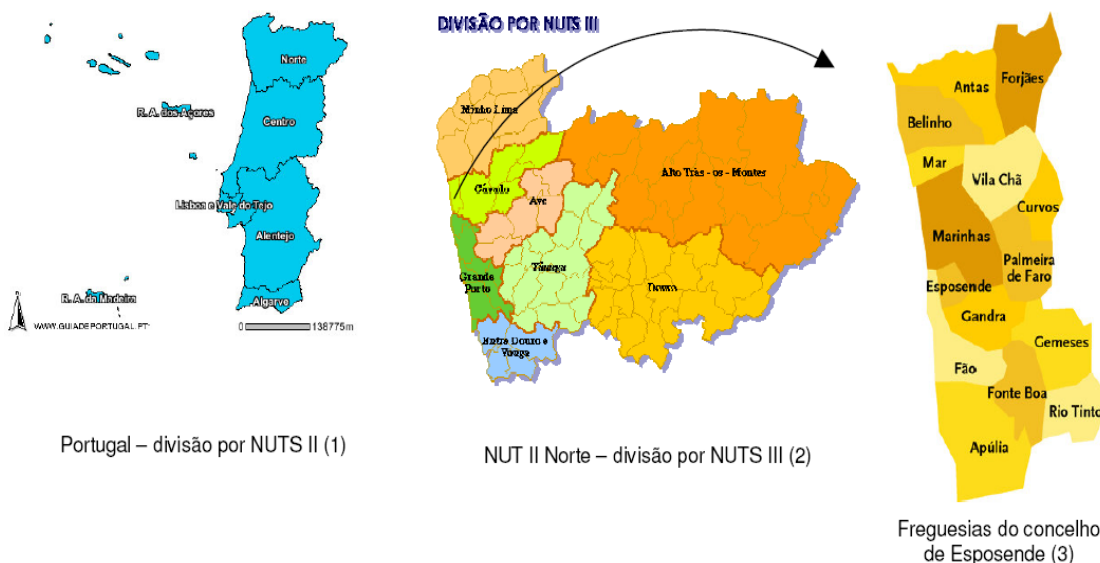
Fazem parte do concelho 15 freguesias, sendo Marinhãs a de maior dimensão, com 11,7 Km² e a mais pequena a freguesia de Esposende, com 1,9 Km².

A cidade de Esposende dista do Porto (centro urbano mais próximo, com mais de 500 mil habitantes) aproximadamente 40 km. Trata-se de uma cidade com características periurbanas, onde os indicadores de turismo (5,5% da população empregada no sector do turismo) são ligeiramente inferiores à média nacional (6,5%), mas com uma componente agrícola considerável, assente na horticultura, bovinos de leite e vinha (15%3 de mão-de-obra agrícola permanente), apontando para valores superiores à média do país (10,8%).

No concelho, podem ser identificadas três zonas distintas em termos de orografia: a planície litoral, de baixa altitude, caracterizada pelos terrenos férteis, de grande apetência para os produtos hortícolas, que se estende desde Apúlia a S. Paio de Antas; a arriba, com

uma altitude média de 200 metros, compreendida entre S. Paio de Antas e Palmeira de Faro, ou seja, entre os Rios Neiva e Cávado; e o planalto interior, com altitudes que chegam aos 280 metros, caracterizado pela abundância de bosques e matas e uma agricultura mais vocacionada para a pecuária¹.

É também motivo de interesse, a área de paisagem protegida do litoral de Esposende. Instituída pelo Dec-Lei nº 357/87, de 17 de Novembro, abrange uma superfície total de 440 hectares no extenso cordão dunar arborizado, arribas e praias, que se estendem de Apúlia até à foz do Neiva. Esta área protegida é, essencialmente, constituída por dunas de grande instabilidade e risco de erosão, que lhe conferem um valor paisagístico notável.



Fonte: (1) Guia de Portugal; (2) Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional Norte; (3) Associação Nacional de Freguesias

Figura 2.3 – Concelho de Esposende

Demografia

A cidade, nos últimos anos, apresentou um considerável crescimento demográfico. A população total, considerando as freguesias mediantemente e predominantemente urbanas corresponde, segundo os últimos censos (2001), a 33 325 habitantes, o que representa, na última década, um aumento populacional elevado (10,7%), quando comparado com a variação apresentada para a NUT II Norte (6,2%) e Portugal (5,0%). Trata-se de um

¹ www.cm-esposende.pt

concelho relativamente jovem em que cerca de 37% da população tem menos de 24 anos e apenas 12% tem mais de 65 anos. A reforçar esta ideia, surge um índice de envelhecimento (60%) menor que o da NUT II Norte (80%) e que o do País (102%).

Tabela 2.5 - População residente e área por freguesia do concelho de Esposende

Freguesia	População	Área (Km ²)	Densidade (h/Km ²)
Esposende	3470	95,41	36.37
Antas	2163	9,07	238.48
Apúlia	4530	10,53	430.20
Belinho	2146	6,59	325.64
Curvos	831	4,29	193.71
Fão	2843	5,76	493.58
Fonte Boa	1298	6,12	212.09
Forjães	2577	8,31	310.11
Gandra	1254	5,15	243.50
Gemeses	1115	5,57	200.18
Mar	1381	2,36	585.17
Marinhas	5677	10,43	544.30
Palmeira de Faro	2161	6,76	319.67
Rio Tinto	676	4,26	158.69
Vila Chã	1410	8,50	165.88

Fonte: Instituto Nacional de Estatística - Censos 2001

Considerando dados mais recentes e com base nas estimativas da população residente, apresentamos o seguinte quadro, para uma melhor percepção do comportamento demográfico do concelho.

No período de referência dos dados apresentados (2006 a 2008), verifica-se um crescimento no número total de residentes no concelho de Esposende, ainda que este se tenha verificado de forma não muito expressiva.

Comparativamente ao verificado no resto do País, verifica-se igualmente uma ligeira subida da população residente no concelho de Esposende, destacando-se no entanto, a diminuição em igual período, na classe dos 0 - 14 anos, o que corresponde a um decréscimo da taxa de natalidade.

Tabela 2.6 - População residente por sexo e grupo etário (2006 – 2008)

Período	2008	2007	2006
---------	------	------	------

Análise sócio económica dos concelhos Póvoa de Varzim e Esposende

Grupo etário	Esposende	Continente	Esposende	Continente	Esposende	Continente
≤ 14	6.179	1.533.362	6.254	1.538.369	6.334	1.546.450
15 – 24	4.959	1.135.898	5.040	1.163.561	5.155	1.191.875
25 – 64	19.813	5.654.307	19.545	5.637.606	19.235	5.605.801
≥ 65	4.601	1.811.651	4.519	1.787.344	4.424	1.166.145
Total	35.552	10.135.309	35.358	10.126.880	35.148	10.110.271

Fonte: Instituto Nacional de Estatística – Estimativas de População Residente, 2008

No que diz respeito à população idosa (65 e mais anos), tal como no país em geral, a processo de envelhecimento demográfico continua a verificar-se neste concelho.

Educação

Apesar de taxas significativas de um baixo nível de qualificação escolar, 81% da população do concelho de Esposende possui escolaridade igual ou inferior ao ensino básico, o nível de escolaridade deste concelho é inferior ao concelho da Póvoa de Varzim e à média nacional.

Tabela 2.7 - Nível de Instrução da População

	Portugal	Esposende	Cávado
Analfabetos com 10 ou mais anos	8 %	3 %	1 %
Nenhum nível de ensino	7 %	10 %	13 %
1º Ciclo do Ensino Básico	35 %	36 %	35 %
2º Ciclo do Ensino Básico	13 %	21 %	17%
3.º Ciclo do Ensino Básico	11%	11 %	11%
Ensino Secundário	16 %	11 %	13%
Ensino Médio	1 %	1 %	1 %
Ensino Superior	11%	7 %	9%

Fonte: Instituto Nacional de Estatística - Censos 2001

De acordo com os censos de 2001, a proporção de indivíduos analfabetos com mais de 10 anos é inferior à média nacional em 7 pontos percentuais, no entanto é superior ao verificado na NUT do Cávado. Neste concelho a percentagem de indivíduos com nenhum nível de ensino é superior á média nacional e da respectiva NUT. Relativamente à proporção de indivíduos residentes no concelho com nível de instrução do 3º ciclo do

ensino básico e secundário, é ligeiramente inferior à média nacional e à respectiva NUT. Em relação aos indivíduos que atingiram o ensino médio e superior, o número de indivíduos que atingiram este grau é também inferior à média nacional e da respectiva NUT.

Actividade Económica

Actualmente, o trabalho em granito é notável e bem visível em pequenas oficinas e exposições ao longo da EN 13, situação geográfica que facilita a conquista gradual de novos mercados. É uma actividade em expansão, que tenta retomar as tradições do trabalho na pedra, agora com novas perspectivas face ao aumento da procura.

O desenvolvimento industrial do concelho é um fenómeno recente e está, de certa forma, relacionado com a sua óptima localização em termos de acessibilidades. O melhoramento da rede viária, principalmente no sentido Porto – Galiza, e a proximidade de um aeroporto internacional e de um porto de mar foram certamente, factores preponderantes nesse desenvolvimento.

A repartição da população empregue pelos diferentes sectores de actividade económica indica, de forma evidente, a actual predominância do sector secundário neste concelho.

Tanto a indústria, como a construção, apresentam valores de população empregue nestes sectores superiores à média nacional.

À semelhança do concelho anteriormente apresentado, o emprego no comércio e no turismo situa-se a um nível inferior à média nacional. No entanto, prevê-se igualmente uma tendência para o desenvolvimento do sector do turismo, tendo em conta a procura das zonas do litoral o que acarreta um crescimento na era do comércio.

Tradicionalmente, a actividade económica do concelho assentava (hoje com menor relevo) numa agricultura de pequena dimensão, onde predominavam as culturas do milho, vinho, batata e feijão e a criação de gado bovino. Em algumas freguesias a pesca representava um importante meio de sustento das famílias, juntamente com a actividade da apanha do sargaço. O mesmo acontecia com o artesanato, onde se destacavam as tradicionais mantas de farrapos, os cestos de verga e os trabalhos em linho.

Tabela 2.8 - Repartição da População empregada pelos diferentes Ramos de Actividade Económica

Zona Geográfica	Esposende		Portugal	
	Homens/Mulheres	Percentagem	Homens/Mulheres	Percentagem
Ramos de Actividade				

Análise sócio económica dos concelhos Póvoa de Varzim e Esposende

Económica		(%)		(%)
População total	33325	100,0	10356117	100,0
População economicamente activa	16324	49,0	4990208	48,2
População empregada	15532	---	4650947	100,0
Agricultura	1170	7,5	215598	4,6
Pesca, aquacult. e activ. serv. relacionados	96	0,6	16048	0,3
Sector primário	1266	8,2	231646	5,0
Indústrias e fabricação	5298	34,1	1062381	22,8
Construção	2917	18,8	570257	12,3
Sector secundário	8215	52,9	1632638	35,1
Comércio	1832	11,8	767210	16,5
Turismo	724	4,7	257661	5,5
Outros serviços	3494	22,5	1761792	37,9
Sector terciário	6050	39,0	2786663	59,9

Fonte: Instituto Nacional de Estatística - INE (2002b)

No que respeita à actividade agrícola, a par de uma agricultura tradicional coexiste uma outra, que aproveita as boas condições edafo-climáticas do concelho, ligada à produção hortícola, intensiva em mão-de-obra e noutros factores de produção, com ligações ao mercado mais estáveis mas, ainda, com deficiências na comercialização.

2. Caracterização da actividade agrícola e análise comparativa dos Concelhos Póvoa de Varzim e de Esposende

De acordo com os dados do Recenseamento Geral Agrícola de 89/99 constata-se que o número de explorações agrícolas nos concelhos da Póvoa de Varzim e Esposende diminuiu, tendência que está de acordo com o verificado no País, De acordo com o inquérito à Estrutura das Explorações Agrícolas de 2005 (IEEA, 2005), apuraram-se cerca de 324 mil explorações agrícolas, menos 92 mil que o Recenseamento Geral da Agricultura 1999 (RGA, 1999). Em 6 anos cerca de um quinto das explorações portuguesas desapareceu. Na União Europeia (EU), no contexto do grupo dos 15, referente ao período compreendido entre 1999 a 2003 manteve-se a tendência para o desaparecimento das explorações agrícolas, facto já evidenciado na década anterior. As

maiores quebras observam-se sobretudo nos Estados Membros do Norte da Europa e em Portugal.

Quando analisamos a variação do número absoluto de explorações agrícolas nos dois concelhos, na década 1989 1999 verificamos que no concelho da Póvoa de Varzim houve uma perda de 33.5% das explorações e no concelho de Esposende a perda de explorações foi 45%. Pela observação do contributo do número de explorações no total dos dois concelhos podemos verificar que em 1989 o concelho da Póvoa de Varzim representava 45% e o concelho de Esposende 55% do total, em 1999 ambos os concelhos contribuíram com 50%, ou seja a Póvoa de Varzim aumentou em 5% a sua importância já o concelho de Esposende diminuiu de 55% para 50%. Comparando os valores encontrados podemos considerar que a variação negativa verificada nestes concelhos é muito grande ou seja nesta década houve um decréscimo do número de explorações maior do que o verificado em 2005 a quando do inquérito realizado em que a média para o Entre Douro e Minho se situa nos 16%, quando comparamos os dados encontrados para a União Europeia, “a redução das pequenas explorações atingiu os 33% nas unidades agrícolas inferiores a 1 hectare e os 22% nas de 1 a 5 hectares” (IEEA, 2005), o que justifica este afastamento para a média da região, tendo em consideração que estes concelhos são caracterizados por agricultura de pequena dimensão.

As explorações localizam-se maioritariamente em Trás-os-Montes (19%), Beira Litoral (18%) e Entre Douro e Minho (16%), regiões do continente onde se concentram as explorações de menor dimensão. O desaparecimento das explorações, apesar de ser uma realidade generalizada, assume uma maior expressão no Ribatejo e Oeste (-29,8%), seguindo-se a Beira Litoral e a Beira Interior (-26%). Em contrapartida, em Trás-os-Montes (-12%) e no Alentejo (-18%) o abandono da agricultura foi menos acentuado (IEEA, 2005).

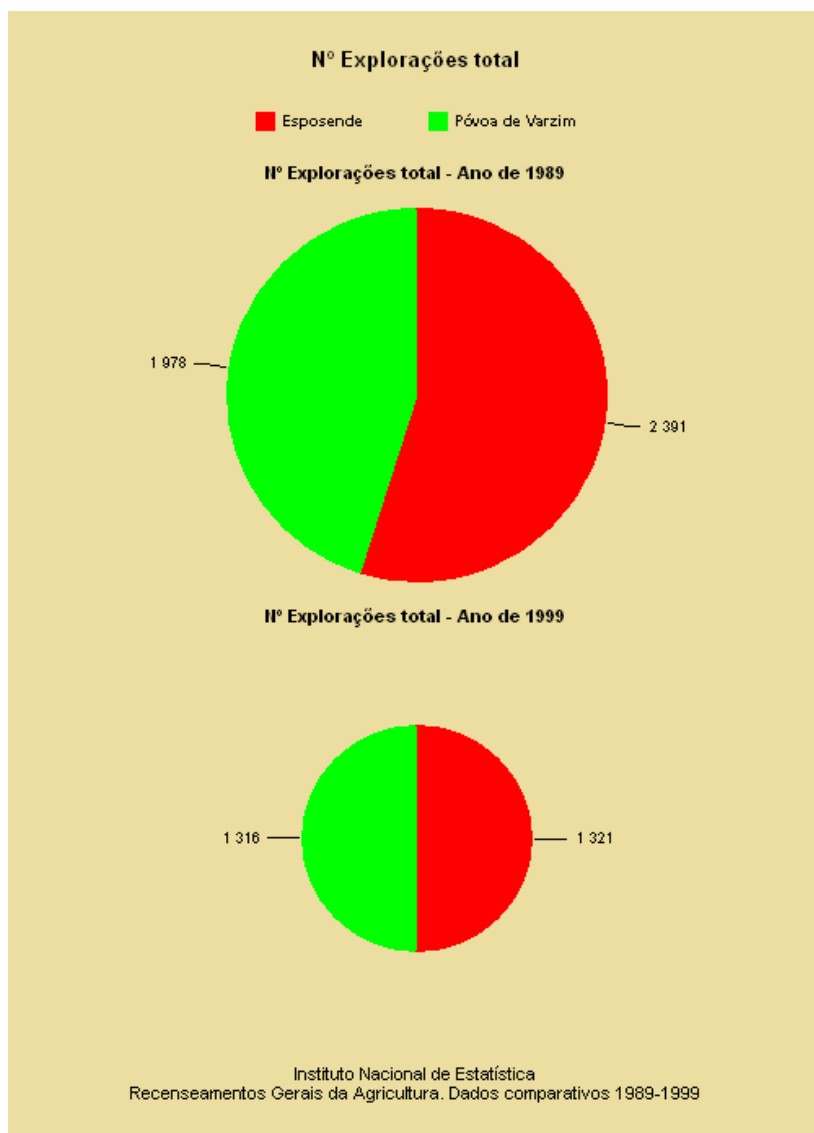


Figura 2.4 – Número Total de explorações

Para o caso particular das explorações hortícolas e pela observação dos gráficos podemos concluir, como o número de explorações hortícolas intensivas diminui no período em estudo no caso do concelho da Póvoa de Varzim a variação é de menos 32% enquanto no concelho de Esposende a variação é menor, menos 16%, pode verificar-se um ligeiro aumento do peso relativo do concelho de Esposende tanto em área com em número de explorações. Relativamente à área o contributo do concelho da Póvoa de Varzim desce 2%, no entanto quando observamos em igual período o número de explorações diminui 5%, conclui-se ainda que apesar de ter havido uma diminuição do número de explorações a área por exploração aumentou nos dois concelhos o que está de acordo com o verificado no inquérito realizado em 2005.

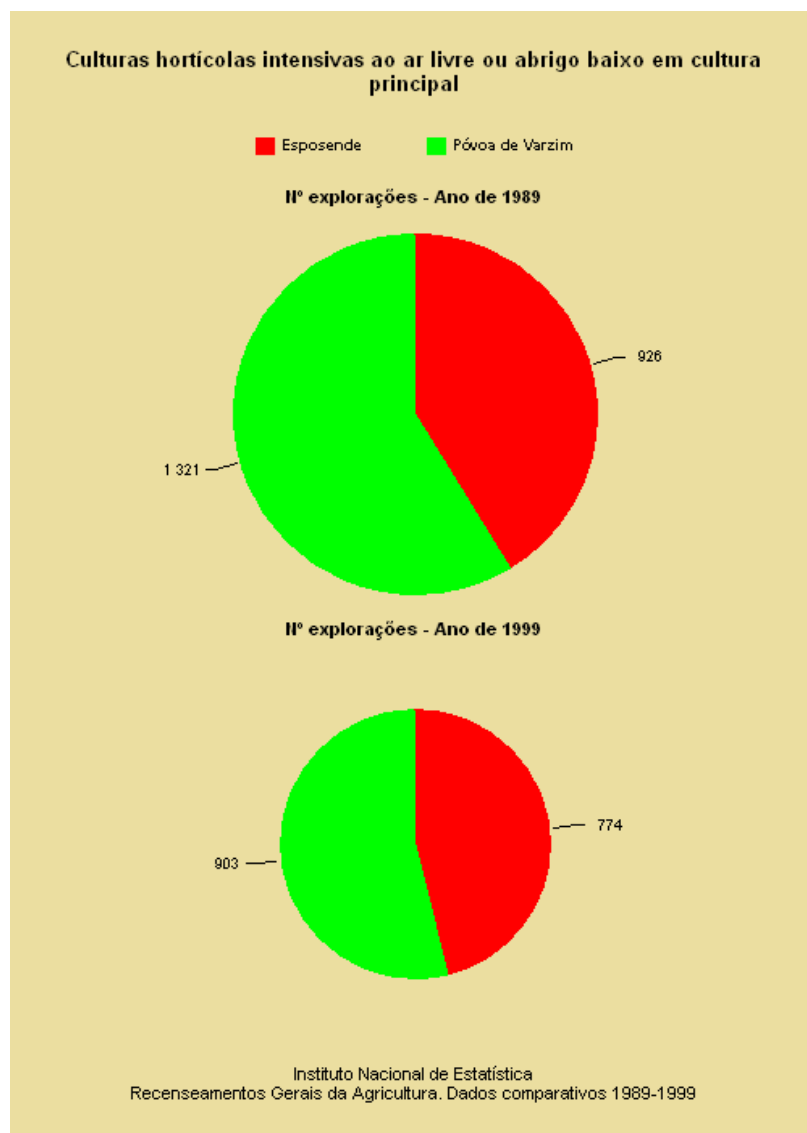


Figura 2.5 – Número de explorações Hortícolas

O aumento da superfície média das explorações (+22%) resultou maioritariamente do efeito estrutural decorrente da saída das explorações de menor dimensão e em menor grau do aumento da superfície das explorações que se mantiveram em actividade.

Através da análise da evolução do número de explorações por classes de dimensão da SAU, constata-se que foram as pequenas explorações as que desaparecerem em maior número. Relativamente à situação europeia no contexto dos 15 a evolução da Superfície Agrária Útil (SAU), esta não registou grandes alterações. Em Portugal as explorações apresentam uma dimensão média inferior à da UE, abaixo da Espanha e da França mas acima de outros países do Sul como a Itália e a Grécia onde, juntamente com Malta e o Chipre o peso da pequena agricultura é maior. A análise da distribuição das explorações por classes de SAU, revela que na UE predominam as explorações com menos de 5

hectares, representando as explorações com 100 e mais hectares apenas 4%, percentagem idêntica à observada em Portugal, enquanto que no Sul da Europa predomina uma estrutura fundiária de pequena dimensão. Com efeito, a redução das pequenas explorações atingiu os 33% nas unidades agrícolas inferiores a 1 hectare e os 22% nas de 1 a 5 hectares. Apesar desta evolução, a pequena dimensão continua a predominar na estrutura fundiária, em que cerca de um quarto das explorações têm menos de 1 hectare de SAU, aumentando para três quartos quando se consideram as explorações, com menos de 5 hectares. Por outro lado, um quarto das explorações tem dimensão inferior a 1 hectare mas possuem apenas 1% da SAU. Estas explorações embora dispersas pelo país, concentram-se sobretudo na Beira Litoral, Entre Douro e Minho e Região Autónoma da Madeira (IEEA 05).

Ao analisar o peso da Superfície Agrícola Útil dos concelhos, verifica-se que a tendência de diminuição se mantêm. No entanto, podemos observar que o peso relativo da Póvoa de Varzim aumentou de 51% para 56%, ou seja a diminuição da SAU, no Concelho da Póvoa de Varzim foi bastante menor, a variação foi de 6%, enquanto no concelho de Esposende a variação foi de menos 15%.

A forma de exploração da SAU, por conta própria representa cerca de 70%, enquanto que o arrendamento e as outras formas situam-se nos 24% e 5 %, respectivamente (IEEA, 2005).

Pela análise do gráfico 4 podemos concluir que a área de culturas hortícolas intensivas em cultura principal diminui nos dois concelhos para o concelho da Póvoa de Varzim a variação foi de 16% enquanto que no concelho de Esposende a variação rondou os 32% cultura principal.

Por outro lado podemos verificar que apesar de a área ter diminuído em termos absolutos nos dois concelhos, podemos verificar pela análise dos gráficos seguintes que a actividade hortícola tem tendência para a especialização e para o aumento de produção por unidade de superfície, assim podemos verificar que o número de explorações hortícolas no concelho da Póvoa de Varzim e de acordo com o RGA de 99 aumentou consideravelmente de 74 para 357 explorações, ou seja, quadruplicou, também no concelho de Esposende a variação foi no mesmo sentido de 42 explorações em 1989 para 97 em 1999 o que corresponde a um aumento de 231%.

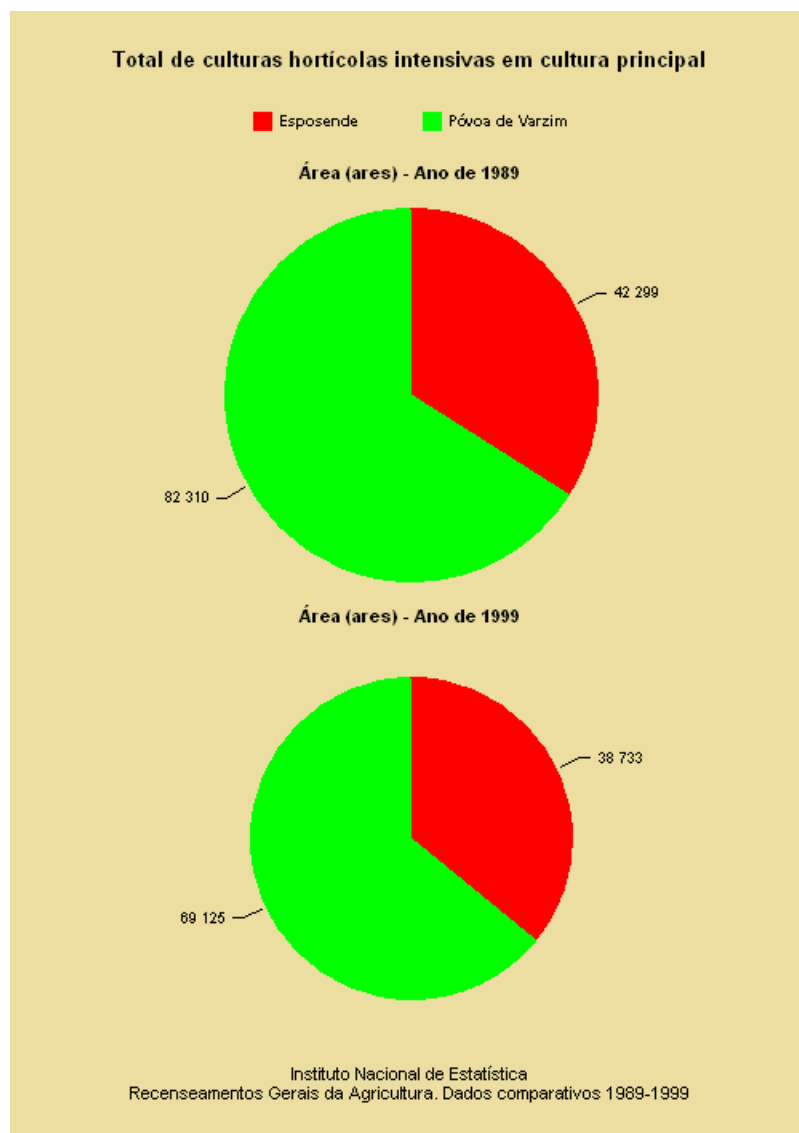


Figura 2.6 – Área de culturas Hortícolas

Para além do facto do número de explorações hortícolas em estufa ter tido um aumento de 2 a 4 vezes na década em análise a superfície dedicada a culturas protegidas também aumentou podemos verificar que no período considerado houve um aumento significativo da área de culturas hortícolas em estufa tanto num concelho como no outro, constatando-se que no concelho da Póvoa de Varzim a área dedicada à cultura em estufa é dez vezes maior. Numa década o número de explorações no concelho em 1998 representava 17% e em 1999 representava 83%, tendo se verificado um aumento de 66%.

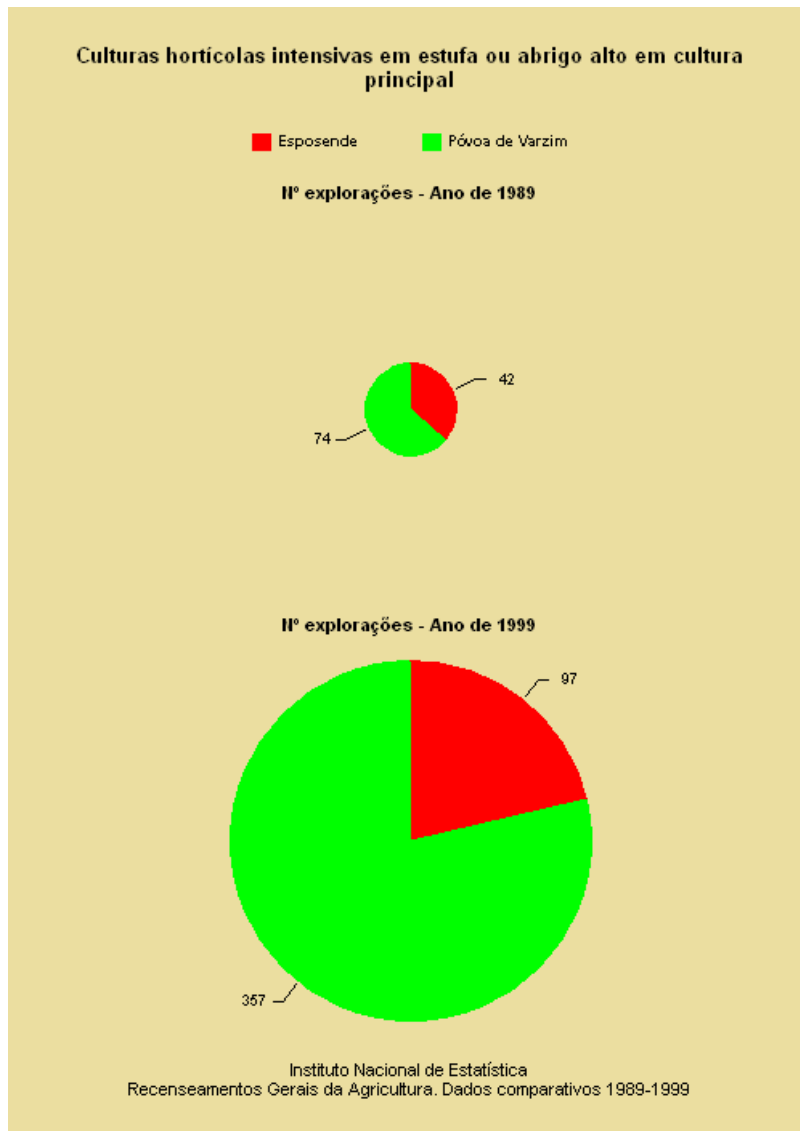


Figura 2.7 – Número de explorações horticolas em estufa

Relativamente ao concelho de Esposende é evidenciada a mesma tendência de aumento do número de explorações, pese embora de forma não tão expressiva o número de explorações duplicou, mas quando se analisa a variação relativamente à área podemos observar que a mesma é três vezes superior.

Podemos ainda concluir pela análise dos gráficos anteriores que a área por exploração aumentou consideravelmente nos dois concelhos tendo sido superior no caso da Póvoa de Varzim.

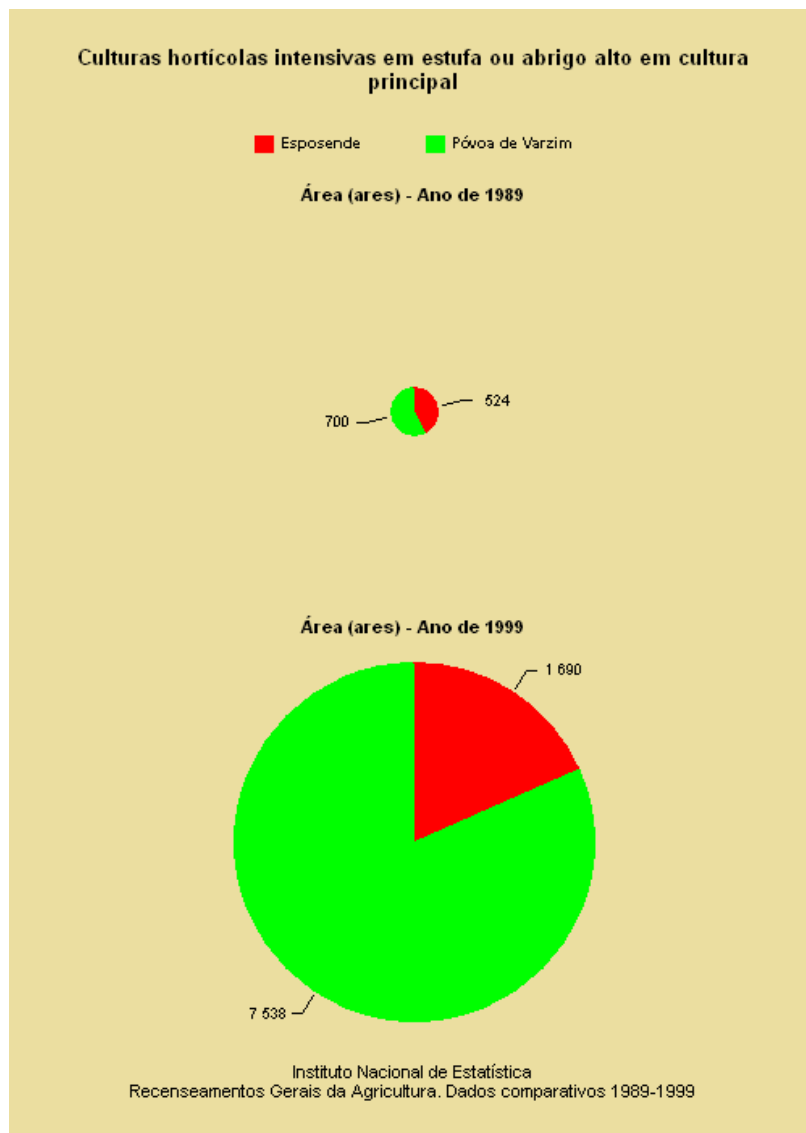


Figura 2.8 – Área de culturas Estufa

Os responsáveis jurídicos e económicos das explorações agrícolas são esmagadoramente produtores singulares (98%), sendo estes maioritariamente autónomos, o que significa que utilizam, principalmente, mão-de-obra familiar. As Sociedades, embora pouco representativas abrangem quase 20%, enquanto que as outras formas de natureza jurídica, cerca de 1500 explorações e 65% da SAU, concentram-se principalmente no Entre Douro e Minho (38%) e Trás-os-Montes (13%), devido à importância dos baldios.

Em 2005 a população agrícola familiar (o produtor agrícola e os membros do seu agregado doméstico quer trabalhem ou não na exploração) era constituída por 869 mil indivíduos, representando cerca de 8 % da população residente em Portugal.

Nos seis anos em análise, verificou-se um decréscimo de 30% na população agrícola familiar, superior ao registado no número de explorações (-22%), determinado por um ligeiro acréscimo na dimensão média do agregado familiar de 2,0 para 2,7 indivíduos.

A diminuição da população agrícola familiar está não só relacionada com o desaparecimento das explorações, mas também com a redução do agregado familiar.

A população agrícola familiar tem maior expressão no interior do país, no entanto, constata-se que o peso social da agricultura é menor no Ribatejo Oeste, onde apenas 3% da população residente vive no agregado doméstico do produtor, aumentando para 5% no Entre Douro e Minho.

No que concerne a faixa etária, os Agricultores portugueses são os mais velhos da Europa. Os produtores com 65 e mais anos representam 43%, seguindo-se a Itália (39%), Grécia (32%) e Espanha (31%). A França constitui uma excepção nos países do Sul, onde os produtores mais idosos apenas representam 14%.

Entre 1999 e 2005 a população rural envelheceu, sendo que a média de idades passou de 46 anos em 1999 para 50 anos em 2005. O número de indivíduos com idade igual ou superior a 65 anos, representa 31% da população, mais 6 pp. do que em 1999.

A população agrícola familiar é consideravelmente mais velha e menos instruída do que a população residente. Em Portugal, 46% dos indivíduos têm menos de 35 anos, descendo para 27% quando se considera apenas a população agrícola. Por oposição, a percentagem de indivíduos com mais de 65 anos é de 16%, mas no meio rural essa percentagem sobe para os 31%. Muito relacionado com a idade, o nível de instrução da população agrícola é mais deficitário, apresentando uma taxa de analfabetismo mais elevada e uma menor frequência escolar superior ao 2.º ciclo.

A estrutura etária do produtor é mais idosa do que a população agrícola em geral (produtores, conjuge e outros membros). Apenas 2% têm menos de 35 anos e quase metade (47%) ultrapassa os 65 anos, traduzindo-se numa média de idade de 62 anos.

Comparativamente a 1999, verifica-se um acentuado envelhecimento dos produtores agrícolas. Embora 33% dos produtores agrícolas singulares tenham abandonado a actividade, verificou-se um aumento das faixas etárias mais idosas, com os produtores com 65 e mais anos a aumentarem 35% face a 1999. Em contrapartida, os produtores com menos de 35 anos decresceram 56%. Esta acentuada tendência para o envelhecimento dos produtores agrícolas é comum a todas as regiões.

O nível de instrução da população agrícola familiar, embora registe uma ligeira melhoria, continua a ser baixo. Os indivíduos sem qualquer nível de instrução

representam cerca de 28%, menos 4 pp. do que em 1999, dos quais cerca de metade não sabem ler nem escrever.

A maior parte da população agrícola familiar frequentou apenas o 1º ciclo, enquanto que apenas 21% dos indivíduos possui um nível de instrução mais elevado do que o 2º ciclo do ensino básico.

De um modo geral a instrução do produtor é baixa, não se distanciando muito do registado para a população agrícola em geral; 29% dos produtores não têm qualquer nível de instrução e a maioria (53%) somente possui o 1º ciclo. Apenas 8% de produtores tem o 2º ciclo e com um nível de instrução superior unicamente 10 %.

O nível de instrução está directamente relacionado com a idade do produtor, ou seja, quanto mais jovem, mais instruído.

Nos produtores com menos de 35 anos praticamente não existe analfabetismo, possuindo 41% formação superior ao 2º ciclo. Em contrapartida, metade dos produtores com mais de 65 anos não completaram qualquer nível de instrução, sendo muito pouco expressivo o grupo de indivíduos com formação superior.

Em 2005, 26% dos produtores agrícolas eram mulheres, o que representa um ligeiro aumento (+3 pp.), face a 1999. No continente a maior percentagem de mulheres produtoras verifica-se no entre Douro e Minho (35%).

A importância das mulheres produtoras agrícolas no nosso País é próxima da média europeia, cuja liderança é assumida pelos países bálticos.

As explorações que em 2005 tinham beneficiado de subsídios ao investimento nos últimos 5 anos, no âmbito de algumas medidas do programa AGRO e AGRIS, representavam apenas 6%, descendo para uma percentagem ainda menor (1%), quando se consideram as explorações que beneficiaram deste tipo de ajudas no âmbito da silvicultura e do desenvolvimento das zonas rurais.

Apesar do desaparecimento de uma considerável percentagem de explorações agrícolas nos últimos anos, do envelhecimento das populações rurais e do desânimo que se tem vindo a abater sobre alguns sectores da agricultura, a grande maioria dos agricultores singulares (95%) prevê continuar a sua actividade nos próximos anos, sendo este um sentimento comum em todo o país. As principais razões apontadas para a continuação da actividade agrícola são o valor afectivo (56%) e a ausência de alternativas profissionais (21%), surgindo a viabilidade económica na terceira posição, apontada por apenas 17% dos agricultores.

Capítulo 3

Análise da Formação Profissional Agrária na Região de Entre Douro e Minho

Neste capítulo procede-se à análise da formação profissional realizada na região agrária do Entre Douro e Minho no período compreendido entre 1994 e 2003, financiada pelo Ministério da Agricultura, cujo objectivo foi promover a qualificação dos recursos humanos do sector, melhorar a competitividade, a capacidade empresarial e a sustentabilidade rural, realizando acções de formação nas diferentes áreas de actividade adequando a oferta formativa às diferentes fileiras de produção.

Num primeiro período, entre 1994 e 1999, esta formação foi financiada pelo PAMAF – Medida 6 – Programa de Apoio à Modernização e Florestas do II Quadro Comunitário de Apoio, desenvolve-se através de três grandes linhas orientadoras:

- O reforço da competitividade do sector, nos segmentos interno e externo, ao longo de todas as fileiras do complexo agro-industrial;
- Reforço da capacidade de integração de actividades e rendimentos nas explorações;

- Reforço da capacidade de conservação do ambiente.

Já entre 2000 e 2003, o segundo período considerado por este estudo, a mesma foi financiada pela AGRO – Medida 7 – Programa Operacional de Agricultura e Desenvolvimento Rural do III QCA, que integra dois eixos prioritários:

- Eixo 1 – Melhora a Competitividade Agro-florestal e a Sustentabilidade Rural;
- Eixo 2 – Reforçar o Potencial Humano e os Serviços à Agricultura e Zonas Rurais.

Integrada no Eixo 2 a Medida 7 – Formação Profissional, constitui uma intervenção estruturada que visa promover a qualificação dos recursos humanos do sector, contribuindo designadamente para:

- Aumentar a capacidade empresarial e a capacidade técnica dos trabalhadores nos domínios da produção agrícola, pecuária e silvícola;
- Reforçar a capacidade técnica e científica dos formadores, dos quadros técnicos do sector agrário e florestal e dos professores das escolas profissionais de agricultura;
- Reforçar e qualificar a estrutura de gestão da formação profissional, do planeamento e da avaliação, e da criação de redes de tutores, conselheiros e orientadores para formandos e empresas.

1. Critérios de classificação da duração dos cursos

Da análise da informação contida na legislação conclui-se que os critérios de classificação da duração dos cursos variaram de acordo com o quadro comunitário.

Enquanto no período 1994-1999 (PAMAF) programa – Quadro Sectorial do Ministério da Agricultura para a Formação Profissional agrária /IEADR, 1995) as acções de formação classificavam-se em acções de: longa duração com uma carga horária igual ou superior a 203 horas; curta duração com uma carga horária compreendida entre 31 a 202 horas e acções de sensibilização com carga horária inferior ou igual a 30 horas, neste período não existiu a designação, acções de média duração.

Tabela 3.1 – Duração das acções

Quadro Comunitário	Longa Duração	Média Duração	Curta Duração	Acção de Sensibilização
---------------------------	----------------------	----------------------	----------------------	--------------------------------

Análise da Formação Profissional Agrária na Região de Entre Douro e Minho

	(horas)	(horas)	(horas)	(horas)
PAMAF (1994 a 1999)	Mais de 203	Não existe	31 a 202	Até 30
AGRO (2000 a 2003)	Mais de 210	105 a 210	19 a 105	Até 18

Fontes: Instituto de Estruturas Agrárias e Desenvolvimento Rural (IEADR), 1995, Instituto de Desenvolvimento Rural e Hidráulica (IDRHa), 2001, citado em Formação profissional agrária no Entre Douro e Minho.

No período 2000 – 2003 que corresponde a um sub-período de vigência do Programa AGRO e de acordo com a Circular n.º 2/2001 de Aplicação da Medida 7 do PO AGRO, de Abril de 2001 a duração as acções classificava-se de: longa duração para acções cuja carga horária era igual ou superior a 210 horas; de média duração para acções cuja carga horária variava entre as 105 as 210 horas; acções de curta duração aquelas cuja carga horária variava entre as 19 e as 105 horas, por último eram consideradas acções de sensibilização as acções cuja carga horária não ultrapassava as 18 horas.

No período de estudo realizaram-se 3074 acções, das quais 1709 no II Quadro Comunitário e 1365 acções no III QCA que corresponde em termos percentuais a 56% e 44% respectivamente, o numero de formandos que frequentaram acções de formação neste período totalizou 48305 formandos dos quais 26231 no II quadro Comunitário de Apoio e 22074 no III QCA, em termos percentuais corresponde a 54% e 46 % respectivamente, a diferença de cursos realizados e de número de formandos que frequentaram formação, verificada entre quadros comunitários deve-se ao facto de o III QCA não ter terminado.

Tabela 3.2 – Número total de cursos

Período	Acções de Formação		Formandos	
	Número	Percentagem (%)	Número	Percentagem (%)
1994 - 1999	1709	56	26231	54
2000 – 2003	1365	44	22074	46
Total	3074	100	48305	100

Fonte: Formação profissional agrária no Entre Douro e Minho.

No entanto verifica-se uma variação de 12 % para o total das acções realizadas e uma variação de 8% no caso dos formandos que participaram na formação o que pressupõe um aumento do número de formandos por curso.

2. Definição das funções

A análise da definição das funções foi elaborada com base no conteúdo programático das acções realizadas e não, nas características socioprofissionais dos formandos que as frequentaram, a não existência de informação sobre estas características inviabilizou a possibilidade de aferir a correspondência entre os objectivos da formação e o perfil sócio profissional dos formandos.

De acordo com os conteúdos programáticos das acções realizadas, na função modernização considerados os seguintes objectivos: Formação para apoio à instalação; aperfeiçoamento técnico dirigido ao agricultor, aperfeiçoamento técnico dirigido à mão-de-obra.

Para a função apoio ao emprego e ao rendimento e ao emprego foram considerados dois objectivos: o apoio ao emprego e ao rendimento associado a actividades de apoio à actividade agrícola; apoio ao emprego e ao rendimento associado ao desenvolvimento rural.

Para a função divulgação, foram consideradas acções de muito curta duração nas diferentes áreas, nomeadamente apoios à exploração e desenvolvimento rural.

3. Classificação das acções

Relativamente à classificação das acções e de acordo com o certificado emitido após conclusão do curso foram considerados os seguintes casos:

Formação homologada que designa as acções de formação as quais são acompanhadas técnica e pedagogicamente pelo Ministério da Agricultura, os formandos são avaliados nos módulos com carga horária superior a 12 horas, no final da acção são avaliados na presença de Júri bipartido um representante da entidade promotora e um representante do Ministério, finalmente são certificadas de acordo com a legislação em vigor, confere ao formando um Certificado de Aptidão Profissional (CAP) ou reconhecem capacidade para exercer uma actividade ou profissão regulamentada.

Tabela 3.3 – Funções da formação profissional e objectivos

Funções	Tipologias	
	Objectivos	Certificação da acção

Modernização	Formação para apoio à instalação	Homologação (CEA)
Formação dirigida à exploração e aos agricultores e à qualificação da mão-de-obra	Aperfeiçoamento técnico dirigido ao agricultor	Homologação e Formação
	Aperfeiçoamento técnico dirigido à mão-de-obra	Homologação
Apoio ao rendimento e ao emprego	Apoio ao emprego e ao rendimento associado a actividade de produção agrícola	Formação
	Apoio ao emprego e ao rendimento associado ao desenvolvimento rural	Formação
Divulgação	Divulgação	Sensibilização

Fonte: Formação profissional agrária no Entre Douro e Minho. Formafuturo.

A certificação de frequência não é homologada pelo Ministério da Agricultura a formação não é acompanhada, o certificado é da responsabilidade da entidade promotora, confere ao formando conhecimentos técnicos para o exercício da actividade profissional.

Para a designação da função divulgação os formandos recebem um certificado de presença.

Dentro de cada uma das funções (Tabela 4.4) e de acordo com os objectivos da formação nas áreas temáticas a seguir descritas estão incluídos os cursos de formação e os seus objectivos.

Na função modernização cujo objectivo é a formação para apoio à instalação temos a área temática designada: Curso de Empresários Agrícolas estão incluídos dois tipos de cursos, o curso Base de Agricultura com uma carga horária de 600 horas, destinado a candidatos que não possuem experiência profissional, o curso de Empresário Agrícolas destinado a candidatos com experiência profissional na actividade, de menor duração, 520 horas estes cursos tem como objectivo o desenvolvimento de competências profissionais nos domínios da capacidade empresarial e de gestão; protecção da paisagem e do ambiente, associativismo, transformação e comercialização dos produtos, no final da acção os formandos adquirem capacidade profissional adequada para acesso a apoios de primeira instalação como jovens agricultores.

Na função modernização cujo objectivo é o aperfeiçoamento técnico dirigido ao agricultor temos a área temática designada: agricultura biológica esta acção tem por objectivo capacitar os formandos com conhecimentos técnicos teóricos e práticos necessários a uma adequada produção biológica.

Na área temática Agro ambientais estão incluídas as acções de produção e protecção integrada, esta acção tem por objectivo capacitar os formandos com conhecimentos teóricos e práticos nas diferentes o que lhes permite candidatarem-se às ajudas comunitárias, no âmbito das medidas agro-ambientais.

As acções de luta química aconselhada, destinam-se a dotar os participantes de conhecimentos teóricos e práticos para desempenhar funções técnicas no Serviço Nacional de Avisos Agrícolas; a acção distribuição e comercialização de produtos fitofarmacêuticos; o objectivo é dotar os formandos com conhecimentos teóricos e práticos para a distribuição e comercialização de agro-químicos, é um curso obrigatório para os indivíduos responsáveis por um balcão de venda de produtos fitofarmacêuticos; a acção aplicação de produtos fitofarmacêuticos, destina-se a capacitar os formandos para a aplicação segura de produtos fitofarmacêuticos².

Nas restantes áreas temáticas, estão incluídos cursos de formação cujo objectivo é capacitar os formandos de conhecimentos técnicos teóricos e práticos adequados a uma correcta produção, contribuir para o reforço da competitividade e dos rendimentos da exploração.

Na função modernização cujo objectivo é o aperfeiçoamento técnico dirigido à mão-de-obra temos duas áreas temáticas, pecuária e motomecanização, na área temática pecuária estão incluídos os cursos de agentes de inseminação artificial, este curso destina-se a dotar os participantes de conhecimentos técnicos na área da reprodução animal no final da acção os participantes são reconhecidos pela Direcção Geral de Veterinária para o exercício da actividade profissional em Centros ou Subcentros de Inseminação artificial como agentes de inseminação. Na área de motomecanização estão incluídos os cursos de operadores de máquinas agrícolas cujo objectivo é dotar os participantes de conhecimentos para o uso correcto de máquinas agrícolas da manutenção e mecânica de todo o equipamento e da condução de tractores agrícolas, no final da acção os participantes ficam habilitados pela Direcção Geral de Viação para a condução de tractores agrícolas da categoria III.

Tabela 3.4 – Áreas temáticas da formação profissional agrária

Funções	Objectivos	Área temáticas
---------	------------	----------------

² Despacho n.º 5847/2002 - 2ª Série.

Análise da Formação Profissional Agrária na Região de Entre Douro e Minho

Modernização Formação dirigida à exploração e aos agricultores e à qualificação da mão-de- obra	Formação para apoio à instalação	Curso de Empresários agrícolas
	Aperfeiçoamento técnico dirigido ao agricultor	Agricultura Biológica Agro-ambientais Fruticultura Viticultura Horticultura Ornamental e Comestível Produção e Conservação de Forragens Produção de Culturas Arvenses Pecuária (Bovinos leite e carne) Pequenos Ruminantes Produção Florestal Motomecanização Outras Produções Animais Agricultura e Ambiente
	Aperfeiçoamento técnico dirigido à mão-de-obra	Pecuária (Bovinos leite e carne) Motomecanização
Apoio ao rendimento e ao emprego	Apoio ao emprego e ao rendimento associado a actividade de produção agrícola	Associativismo agrícola Contabilidade, Gestão e Fiscalidade Controlo e Normas de Qualidade Higiene, Segurança e saúde no Trabalho Marketing e Comercialização dos Produtos Agrícolas Programas gerais e Linguagens informáticas Regulamentos Nacionais e Comunitários
	Apoio ao emprego e ao rendimento associado ao desenvolvimento rural	Desenvolvimento Rural Valorização e Transformação de Produtos Animais e Vegetais Vinificação e Enologia Jardinagem
Divulgação	Divulgação	Agricultura e Ambiente Desenvolvimento Rural Valorização e Transformação de Produtos Animais e Vegetais

Fonte: Formação profissional agrária no Entre Douro e Minho. Formafuturo (adaptado pelo próprio).

Na função apoio ao rendimento e ao emprego, no objectivo apoio ao emprego e ao rendimento associado à actividade de produção agrícola estão incluídas as áreas temáticas consideradas formação de base com conteúdos mais teóricos de âmbito transversal. No objectivo apoio ao emprego e ao rendimento associado ao desenvolvimento rural estão incluídas as áreas temáticas que não estando directamente relacionadas com a actividade agrícola são complementares e contribuem para uma maior dinâmica no meio rural, estes cursos conferem aos formandos competências nas diferentes áreas de actividade com objectivo de melhorar a empregabilidade dos formandos.

Na função divulgação foram incluídas todas as áreas temáticas sempre de muito curta duração cujo objectivo é apenas informar.

Tabela 3.5 – Número de cursos e formandos por função

Funções	Objectivos	1994 - 2003			
		Cursos		Formandos	
		Número	Percentagem (%)	Número	Percentagem (%)
Modernização Formação dirigida à exploração e aos agricultores e à qualificação da mão-de-obra	Formação para apoio à instalação	202	7	3565	7
	Aperfeiçoamento técnico dirigido ao agricultor	1853	60	28768	60
	Aperfeiçoamento técnico dirigido à mão-de-obra	462	15	5554	11
Apoio ao rendimento e ao emprego	Apoio ao emprego e ao rendimento associado a actividade de produção agrícola	198	6	3302	7
	Apoio ao emprego e ao rendimento associado ao desenvolvimento rural	332	11	4931	10
Divulgação	Divulgação	27	1	2185	5
Total		3074	100	48305	100

Fonte: Formação profissional agrária no Entre Douro e Minho. Formafuturo (adaptado pelo próprio).

Da análise das acções de formação profissional agrária concretizadas no contexto socioeconómico da região do Entre Douro e Minho é possível afirmar que a função principal da formação realizada no período em causa foi a de modernização da agricultura, ou seja 82% das acções realizadas e 77 % dos formandos.

Relativamente à função apoio ao rendimento e ao emprego o número total de cursos representou 17 % do total dos cursos e 17% dos formandos é de salientar que o objectivo apoio ao desenvolvimento rural relativamente ao objectivo apoio à actividade agrícola teve mais peso mais 5% dos cursos e mais 3% dos formandos o que está de acordo com os objectivos dos Programas Operacionais que previa uma aposta neste objectivo.

Tabela 3.6 – Número total de acções de formação e de formandos, por área temática directamente relacionada com a função modernização

Área temática	1994 - 2003			
	Cursos		Formandos	
	Número	Percentagem (%)	Número	Percentagem (%)
Agricultura Biológica	39	2	655	2
Agro-Ambientais	140	6	2.124	6
Fruticultura	34	1	500	1
Viticultura	365	15	6.050	16
Horticultura Ornamental e Comestível	337	13	4.908	13
Produção e Conservação de Forragens	19	1	312	1
Produção de Culturas Arvenses	13	1	171	0
Pecuária (Bovinos de Carne e Leite)	328	13	5.008	13
Pequenos Ruminantes	95	4	1.406	4
Produção Florestal	378	15	5.676	15
Motomecanização	464	18	5647	15
Outras Produções Animais	37	1	516	1
Curso de Empresário Agrícola	202	8	3.565	9
Agricultura e Ambiente	65	3	1.373	4
Total	2.516	100	37.911	100

Fonte: Formação profissional agrária no Entre Douro e Minho. Formafuturo.

Na formação promovida no âmbito da Divulgação verificamos que esta tem uma importância residual quando comparada com as outras funções da Formação Profissional Agrária, representa 1% das acções realizadas e 5% do número de formandos total que frequentaram acções de formação, o grande número de formandos comparativamente com o número de cursos realizados deve-se ao facto da realização por parte da DRAEDM – Direcção Regional de Agricultura de Entre Douro e Minho de seminários de divulgação do PAMAF.

Dentro da função modernização na qual estão incluídas as áreas temáticas directamente relacionadas com a actividade agrícola, verificamos que no total e de acordo com os dados a moto mecanização foi a área mais procurada com 18% do total das acções realizadas, seguida da Produção Florestal e viticultura com 15 % das acções realizadas a Horticultura Ornamental e Comestível e a Pecuária bovinos com 13 % do total de acções realizadas.

As áreas com menor taxa de acções realizadas foram: Outras produções animais, Produção de Culturas Arvenses, Produção e Conservação de Forragens, fruticultura representando estas 1% do total de acções realizadas. No entanto é de referir que as áreas: Agricultura Biológica, Agro-Ambientais, Agricultura e Ambiente, e outras Produções Animais, verificou-se ao longo do período uma variação positiva o que está de acordo com a diferença entre os objectivos dos quadros comunitários, privilegiando o programa AGRO, actividades e sistemas de produção potencialmente mais competitivos e adequados a um racional aproveitamento dos recursos, nomeadamente as actividades florestais, a fruticultura, vitivinicultura e os produtos de qualidade; a formação dirigida à aquisição de competências dirigidas para a qualidade e a segurança alimentar e a aplicação de métodos de produção compatíveis com o ambiente, a segurança. No caso do tema Outras Produções Animais apesar de ter havido diversificação das temáticas nomeadamente a realização de formação nas áreas de piscicultura e helicultura esta continua a ter um peso residual.

Na função Apoio ao rendimento e ao emprego, nas áreas temáticas não directamente relacionada com a função produtiva da actividade agrícola verifica-se que a área temática valorização e transformação de produtos animais e vegetais representa 50% dos cursos ministrados e 39% dos formandos, de acordo com os objectivos do Programa Operacional pois vem reforçar a formação que possa contribuir para a melhoria da eficiência produtiva e económica dos sistemas produtivos, privilegiando actividades e sistemas de produção potencialmente mais competitivos e adequados a um racional aproveitamento dos recursos, nomeadamente os produtos de qualidade nas áreas da transformação e valorização dos produtos regionais. seguindo-se as áreas temáticas vinificação e enologia com 14% dos cursos e 11% dos formandos, a área do desenvolvimento rural representa 13% dos cursos e 28% do total dos formandos.

Tabela 3.7 – Número total de acções de formação e de formandos, por área temática apoio ao emprego e ao rendimento associado

Área Temática	1994 - 2003			
	Cursos		Formandos	
	Número	Percentagem (%)	Número	Percentagem (%)
Associativismo Agrícola	12	2	244	2

Contabilidade, Gestão e Fiscalidade	17	3	532	5
Controlo e Normas de Qualidade	1	0	21	0
Desenvolvimento Rural	71	13	2919	28
Higiene, segurança e Saúde no trabalho	16	3	225	2
Marketing e Comercialização de Produtos Agrícolas	15	3	200	2
Programas Gerais e Linguagens Informáticas	62	11	924	9
Regulamentos Nacionais e Comunitários	2	0	103	1
Valorização e Transformação de Produtos Animais e Vegetais	280	50	4041	39
Vinificação e Enologia	77	14	1112	11
Jardinagem	5	1	73	1
Total	558	100	10394	100

Fonte: Formação profissional agrária no Entre Douro e Minho. Formafuturo.

As áreas temáticas que tiveram menor expressão no número total de cursos realizados no período em estudo foram: o Associativismo Agrícola; o Controlo e as Normas de Qualidade, os Regulamentos Nacionais e Comunitários; e a Jardinagem que representam 3 % da formação realizada nesta função.

Por fim, a modalidade acções de sensibilização encontra correspondência na oportunidade legalmente designada por “Frequência”. Esta modalidade inclui as acções de sensibilização e de divulgação. Conferem unicamente, e sem carácter de obrigatoriedade, um certificado de frequência pela presença do formando.

As acções de sensibilização representam no período temporal em estudo 3 % do total das acções e 11 % do total dos formandos.

No período temporal do estudo, não foram realizadas acções de divulgação relacionadas com as áreas temáticas “Fruticultura”, “Produção de Culturas Arvenses”, “Pequenos Ruminantes”, “Outra Produções Animais”, “Controlo e Normas de Qualidade”, “Marketing e Comercialização de Produtos Agrícolas”, “Valorização e Transformação de Produtos Animais e Vegetais” e “Jardinagem”.

4. Distribuição anual

Ao considerar-se a distribuição anual dos cursos, segundo a oportunidade que a sua conclusão confere aos formandos, verifica-se que nos anos de 1994 e 2000 foi realizado um reduzido número de cursos o que pode ser atribuído, em parte, ao facto de serem anos

de adaptação à implementação de novos quadros legais. O ano em que se verificou um maior número de cursos e abrangido o maior número de formandos foi 1999.

Quanto à distribuição temporal das acções de divulgação a mesma não foi uniforme uma vez que não se realizaram quaisquer cursos nos anos de 1994 e 1996.

Relativamente aos cursos cujas áreas temáticas estão directamente relacionadas com a função produtiva da actividade agrícola, registou-se um predomínio da realização dos cursos na área temática “Horticultura Ornamental e Comestível” nos anos de 1994, 1995 e 1996; da área temática “Viticultura” em 1997, 2000 e 2003 e da área temática “Produção Florestal” em 1998, 1999, 2000 e 2002, representando 441 cursos (25%) e 6523 formandos (25%).

Tabela 3.8 – Distribuição anual da formação

Ano	Total		Homologação		Formação		Acções de Divulgação	
	Cursos	Formandos	Cursos	Formandos	Cursos	Formandos	Cursos	Formandos
	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
1994	44	616	27	371	17	245	0	0
1995	150	2279	66	1080	73	1027	11	172
1996	171	2453	66	958	105	1495	0	0
1997	234	3620	85	1171	146	2132	3	317
1998	475	7454	107	1425	352	5137	16	892
1999	635	9809	111	1452	496	7291	28	1066
2000	75	1158	2	22	71	1031	2	105
2001	273	4439	43	570	227	3369	3	500
2002	558	9370	94	1220	440	6510	24	1640
2003	459	7107	75	993	369	5433	15	681
Total	3074	48305	676	9262	2296	33670	102	5373
%	100	100	22	19	75	70	3	11

Fonte: Formação profissional agrária no Entre Douro e Minho. Formafuturo.

Relativamente aos cursos cujas áreas temáticas não estão directamente relacionadas com a função produtiva da actividade agrícola verifica-se o predomínio dos cursos da área temática “Contabilidade, Gestão e Fiscalidade”, em 1994.

5. Distribuição da formação por concelho

Quando analisamos a distribuição por concelho verifica-se que a realização das acções não teve uma distribuição uniforme nos 46 concelhos da região de Entre Douro e Minho, assim em dois concelhos não foi realizada nenhuma formação, S. J. da Madeira e

Espinho, por outro lado os concelhos de Ponte de Lima e Arcos de Valdevez foram os concelhos onde se realizaram o maior número de acções 8,4% e 8% do total respectivamente, a seguir segue-se o concelho de Monção no qual foram realizados 5,5% dos curso, seguindo-se os concelhos de Barcelos e Braga com 4,4% e 3,5%, realizaram-se entre os 2,6% e 3.3% dos cursos em cinco concelhos ou seja, Penafiel, Amarante, Cabeceiras de Basto, Esposende e Lousada , entre 2,5% e 1,5% realizou-se formação em 11 concelhos, nos restantes concelhos. está entre 0,2% e 1,4%.

Relativamente às funções da formação podemos afirmar que a função modernização

Nos concelhos de Ponte de Lima, Arcos de Valdevez, Monção, Barcelos, Viana do Castelo e Penafiel realizaram-se 34% das acções de formação que foram frequentadas por igual percentagem de formandos. Nos restantes 23 concelhos a formação realizada Considerando a função de Modernização, estes concelhos representam 27% dos cursos e de formandos, tendo sido no concelho de Barcelos onde se verificou a realização de maior número de cursos.

Para a função apoio ao rendimento, foi o concelho de Ponte de Lima que registou a realização do maior número de cursos (36% de cursos e de formandos).

No caso particular das acções de divulgação realizaram-se 42% dos cursos com a frequência de 37% dos formandos sendo o concelho de Arcos de Valdevez aquele em que se registou o maior número de acções.

À excepção do concelho da Póvoa de Varzim, o número de cursos na função de Modernização foram, em todos os concelhos, inferiores ao número de cursos na função apoio ao rendimento e ao emprego. O concelho de Ponte de Lima lidera as acções de formação profissional agrária, ministradas na Região Agrária de Entre Douro e Minho, cujas áreas temáticas estão directamente relacionadas com a actividade produtiva. Em todos os concelhos em estudo, à excepção dos concelhos do Porto, Vila do Conde, Oliveira de Azeméis e da Póvoa de Varzim, o número de cursos na função apoio ao rendimento e ao emprego é superior ao número de cursos na função de Modernização.

Tabela 3.9 – Distribuição da formação por concelho

Concelho	Número de Formandos							Total das Funções	%
	Formação para Apoio à Instalação	Aperfeiçoamento Técnico Dirigido ao Agricultor	Aperfeiçoamento Técnico Dirigido à Mão-de-obra	Apoio ao Emprego e ao Rendimento Associado a Actividades de Produção Agrícola	Apoio ao Rendimento e ao Emprego Associado ao Desenvolvimento Rural	Divulgação			

Análise da Formação Profissional Agrária na Região de Entre Douro e Minho

Amarante	136	825	131	108	149	201	1550	3,2
Amares	34	359	35	12	44	127	611	1,3
Arcos de Valdevez	170	2053	216	120	323	985	3867	8,0
Arouca	34	268	36	15	60	276	689	1,4
Baião	0	607	144	16	90	0	857	1,8
Barcelos	290	975	314	202	265	97	2143	4,4
Braga	315	787	132	40	144	275	1693	3,5
Cabeceiras de Basto	56	791	144	46	86	121	1244	2,6
Caminha	0	326	24	0	150	121	621	1,3
Castelo de Paiva	0	689	120	46	0	0	855	1,8
Celorico de Basto	83	351	60	30	75	0	599	1,2
Cinfães	0	75	0	16	30	0	121	0,3
Espinho	0	0	0	0	0	0	0	0,0
Esposende	214	655	264	15	87	0	1235	2,6
Fafe	81	540	108	131	157	12	1029	2,1
Felgueiras	46	352	70	40	138	109	755	1,6
Gondomar	0	80	35	0	0	0	155	0,2
Guimarães	298	551	78	64	32	63	1086	2,2
Lousada	144	751	180	96	79	29	1279	2,6
Maia	15	148	47	14	79	0	303	0,6
Marco de Canavezes	16	161	48	92	30	0	347	0,7
Matosinhos	0	12	0	0	15	177	204	0,4
Melgaço	0	554	84	60	15	20	733	1,5
Monção	76	1616	298	75	90	496	2651	5,5
Mondim de Basto	0	186	60	15	46	0	307	0,6
Oliveira de Azeméis	46	64	24	0	0	0	134	0,3
Paços de Ferreira	40	344	36	0	50	24	494	1,0
Paredes	0	152	72	24	78	0	326	0,7
Paredes de Coura	15	594	60	0	131	0	800	1,7
Penafiel	165	984	168	174	73	49	1613	3,3
Ponte da Barca	20	477	72	0	120	0	689	1,4
Ponte de Lima	141	2879	372	242	503	181	4318	8,9
Porto	0	32	25	87	0	132	276	0,6
Póvoa de Lanhoso	19	443	60	0	105	200	827	1,7
Póvoa de Varzim	204	74	131	46	32	513	1000	2,1
Resende	0	602	144	32	99	0	877	1,8
Ribeira de Pena	0	249	48	0	16	0	313	0,6
Santa Maria da Feira	46	91	72	0	0	0	209	0,4
Santo Tirso	32	236	131	89	0	0	488	1,0
São João da Madeira	0	18	0	0	0	0	18	0,0

Análise da Formação Profissional Agrária na Região de Entre Douro e Minho

Terras de Bouro	67	529	72	0	287	100	1055	2,2
Trofa	15	45	24	15	0	0	99	0,2
Vale de Cambra	16	331	156	15	60	0	578	1,2
Valença	0	391	24	32	30	14	491	1,0
Valongo	20	217	48	15	0	0	300	0,6
Viana do Castelo	34	1364	183	30	210	164	1885	4,1

Fonte: Formação profissional agrária no Entre Douro e Minho. Formafuturo.

Neste ponto será apresentada a análise da distribuição geográfica das áreas temáticas por concelho, relativamente às configurações formativas mais frequentes, nomeadamente: Agro ambientais, Horticultura, Motomecanização e Empresários Agrícolas, nos concelhos da Póvoa de Varzim e Esposende, uma vez que não se pretende com este estudo a proceder a uma análise exaustiva de toda a formação realizada, de resto as conclusões retiradas para estas áreas é extensível às restantes áreas de formação, verifica-se que:

- Na área temática Agro ambientais realizaram-se 136 cursos, distribuídos por 32 concelhos. Os concelhos onde a frequência destas acções foi mais elevada foi nos concelhos de Ponte de Lima, Barcelos e de Resende, nestes quatro concelhos realizou-se 35% do total de formação nesta área;
- O número de cursos desta área temática que conferem homologação, é significativamente mais baixo do que os cursos que conferem formação. Os cursos que conferem homologação representam 5,9 % do total de cursos desta área temática, o que, relativamente ao número de formandos representa 0,7 % do total de formandos.

Relativamente às candidaturas em protecção integrada, foram aprovadas 631 candidaturas em vinha/kiwis, fruticultura e horticultura ao ar livre.

Tabela 3.10 – Distribuição espacial do total dos cursos da área temática

Concelhos	Área total de culturas hortícolas em cultura		%	Cursos em horticultura
	principal (ha)			
Amarante	26,6		0,94	12
Amares	34,32		1,21	4
Arcos de Valdevez	5,35		0,19	17
Arouca	6,35		0,22	1
Baião	14,07		0,50	2
Barcelos	127,09		4,49	17
Braga	112,52		3,98	8
Cabeceiras de Basto	1,84		0,07	7
Caminha	0,83		0,03	9
Castelo de Paiva	0,35		0,01	6
Celorico de Basto	7,13		0,25	1
Cinfães	10,45		0,37	2

Espinho	5,07	0,18	0
Esposende	396,04	14	30
Fafe	18,81	0,66	11
Felgueiras	19,61	0,69	5
Gondomar	308,96	10,92	4
Guimarães	125,31	4,43	8
Lousada	22,96	0,81	9
Maia	73,58	2,60	8
Marca de Canaveses	31,19	1,21	3
Matosinhos	42,31	1,50	0
Melgaço	-	0	4
Monção	1,72	0,06	7
Mondim de Basto	3,96	0,14	0
Oliveira de Azeméis	26,26	0,93	0
Paços de Ferreira	12,00	0,42	1
Paredes	36,68	1,30	3
Paredes de Coura	2,24	0,08	7
Penafiel	52,04	1,84	22
Ponta da Barca	3,70	0,13	3
Ponte de Lima	57,72	2,04	17
Porto	-	0	0
Povoa de Lanhoso	4,17	0,15	5
Povoa de Varzim	742	26,23	2
Resende	1,56	0,06	2
Ribeira de Pena	0,24	0,01	1
Santa Maria da	8,41	0,30	0
Santo Tirso	33,05	1,17	3
São João da	-	0	0
Terras de Bouro	1,25	0,04	1
Trofa	19,21	0,68	1
Vale de Cambra	1,40	0,05	1
Valença	2,80	0,10	7
Valongo	34,72	1,23	8
Viana do Castelo	21,68	0,77	28
Vieira do Minho	0,89	0,03	5
Vila do Conde	24,45	0,86	5
Vila Nova de	2,05	0,07	11
Vila Nova de	53,86	1,90	13
Vila Nova de Gaia	254,22	8,99	9
Vila verde	21,01	0,74	6
Vizela	11,96	0,42	0
Total EDM	2829,05	100	336

Fonte: Formação profissional agrária no Entre Douro e Minho. Formafuturo.

A área total ocupada pelas referidas cultura é de 2272,36 hectares dos quais 1891,98 hectares de vinha e Kiwis, 366,97 hectares de fruticultura e 13,41 hectares de hortícolas de ar livre.

Verificou-se uma relação entre os concelhos onde se realizaram acções de formação e os concelhos onde as candidaturas ao modo de protecção integrada, foram aprovadas.

Em relação aos cursos de Horticultura Ornamental e Comestível” os mesmos foram realizados nos concelhos de Esposende, Viana do Castelo, Penafiel, Arcos de Valdevez, Barcelos e Ponte de Lima, representando 39% dos cursos ministrados nesta área

temática. Relativamente ao total das acções de formação, a percentagem de cursos realizados nesta área é muito pequena.

Tendo em conta a geografia da produção e da formação, por área temática e com base na informação disponível no RGA/99, verifica-se que na Região Agrária do Entre Douro e Minho, a área total de produção de culturas hortícolas (inclui culturas hortícolas extensivas e culturas hortícolas intensivas) em cultura principal é de 2.829,05 hectares, correspondendo a um peso, no total da SAU, no Entre Douro e Minho, de 1,3%. Assim, cerca de 93 % da área de culturas hortícolas existentes nos quatro concelhos referidos anteriormente é dedicada à horticultura intensiva. Quando se calcula o peso da horticultura intensiva destes concelhos, no Entre Douro e Minho verifica-se que representa 67% do total.

Pode-se constatar que as culturas hortícolas se encontram sobretudo localizadas nas áreas envolventes dos grandes centros de consumidores sendo a principal zona de aptidão e tradição agrícola a região localizada a sul da Póvoa de Varzim até ao sul de Viana do Castelo, abrangendo os concelhos de Esposende e da Póvoa de Varzim. Também os concelhos de Gondomar e Vila Nova de Gaia, envolventes do principal centro urbano do EDM, possuem áreas de hortícolas significativas. Estes concelhos reúnem 60% da área total de culturas hortícolas do EDM.

Segundo este estudo, verifica-se que a formação na área, “Horticultura Ornamental e Comestível foi ministrada um pouco por toda a região, sem contemplar particularmente os concelhos onde a horticultura tem maior expressão, isto é os concelhos de Esposende, Póvoa de Varzim, Gondomar e Vila Nova de Gaia, onde apenas foram realizados 13% do total de cursos desta área. Mas, efectivamente, a diferença mais marcante entre a geografia da produção e da formação verificou-se no concelho da Póvoa de Varzim, onde se concentra 26% da área hortícola e onde apenas foram realizados, entre 1994 e 2003 dois cursos.

Tabela 3.11 – Distribuição de tractores e de cursos por concelho

Concelhos	Número de tractores	SAU (ha)	Número de tractores por 100 ha SAU.(*)	Número de cursos
Amarante	557	5786,95	9,63	11
Amares	390	2128,08	18,33	3
Arcos de Valdevez	622	16675,31	3,73	20
Arouca	609	4025,62	15,13	3
Baião	227	3929,93	5,78	12
Barcelos	3554	12234,72	29,05	23
Braga	934	5049,95	18,50	11
Cabeceiras de Basto	314	5895,55	5,33	14
Caminha	188	2244,50	8,38	2
Castelo de Paiva	169	1197,17	14,12	10

Análise da Formação Profissional Agrária na Região de Entre Douro e Minho

Celorico de Basto	433	3652,81	11,85	6
Cinfães	159	4746,47	3,35	0
Espinho	8	53,46	14,96	0
Esposende	921	2621,73	35,13	23
Fafe	381	4676,67	8,15	9
Felgueiras	516	3686,99	14,00	6
Gondomar	540	1562,52	34,56	3
Guimarães	796	5486,01	14,51	6
Lousada	368	2848,95	12,92	15
Maia	545	1776,42	30,68	4
Marca de Canaveses	367	4169,61	8,80	4
Matosinhos	397	1225,84	32,39	0
Melgaço	585	6296,32	9,29	7
Monção	1222	7010,30	17,43	27
Mondim de Basto	220	5390,42	4,08	6
Oliveira de Azeméis	677	1955,39	34,62	2
Paços de Ferreira	223	1367,44	16,31	3
Paredes	546	2480,29	22,01	6
Paredes de Coura	289	4370,98	6,61	5
Penafiel	626	3920,49	15,97	13
Ponta da Barca	290	10783,96	2,69	7
Ponte de Lima	1403	10732,47	13,07	36
Porto	-	0	0	0
Povoa de Lanhoso	361	2790,10	12,94	5
Povoa de Varzim	1130	3386,57	33,37	11
Resende	138	4273,95	3,23	12
Ribeira de Pena	196	3215,22	6,10	6
Santa Maria da Feira	329	1708,57	19,26	6
Santo Tirso	525	2659,62	19,74	11
São João da Madeira	-	0	0	0
Terras de Bouro	218	8464,33	2,58	6
Trofa	497	1591,20	31,23	2
Vale de Cambra	472	1603,90	28,43	13
Valença	387	2087,61	18,54	2
Valongo	282	776,90	36,30	4
Viana do Castelo	958	7110,15	13,47	19
Vieira do Minho	305	4907,61	6,21	3
Vila do Conde	1642	6039,18	27,19	15
Vila Nova de Cerveira	177	963,37	18,37	14
Vila Nova de Famalicão	1355	6379,84	21,24	20
Vila Nova de Gaia	319	1332,62	23,94	6
Vila verde	1080	5869,60	18,40	11
Vizela	79	530,85	14,88	0
Total EDM	29526	215674,51	13,69	463

Fonte: Formação profissional agrária no Entre Douro e Minho. Formafuturo.

Não se verifica concordância quando comparamos as zonas de produção hortícola intensiva e o esforço de formação nessa zona. Apenas 13 % das acções de formação foram realizadas nos concelhos de maior importância nesta área.

A diferença mais marcante entre a geografia da produção e a da formação verificou-se no concelho da Póvoa de Varzim. Aqui, onde se localiza 26% do total da área hortícola do Entre Douro e Minho, apenas foram realizados dois cursos o que representa 0,6 % do total de formandos que frequentaram formação em horticultura no período de estudo.

Na área temática de Moto mecanização os cursos realizaram-se praticamente em todos os concelhos do EDM. Nos concelhos de Cinfães, Espinho, Matosinhos, Porto, São João da Madeira e Vizela, não se realizam cursos; os concelhos mais representativos da formação nesta área foram os concelhos de Ponte de Lima, Monção, Barcelos, Esposende, Arcos de Valdevez, Vila Nova de Famalicão e Viana do Castelo.

Segundo o Recenseamento Geral agrícola de 1999 (RGA/99), no Entre Douro e Minho existem 29526 tractores, o número de tractores é maior nas regiões de agricultura intensiva o que acontece nos concelhos mais próximos do litoral. Nos concelhos de Barcelos, Vila do Conde, Ponte de Lima, Vila Nova de Famalicão; Monção, Póvoa de Varzim e Vila Verde, existem 11386 tractores que representam 39 % do total de tractores da região.

Quando se estabelece a relação entre o número de tractores por unidade de superfície (neste caso, por 100 hectares de SAU), verifica-se uma diferença entre os concelhos do litoral, onde a agricultura é mais intensiva, e os concelhos do nordeste da região, onde se pratica uma agricultura mais extensiva.”

Os concelhos de Valongo; Esposende, Oliveira de Azeméis, Gondomar, Póvoa de Varzim, Matosinhos, Trofa e Maia, apesar de o número de tractores representar apenas 17 % do total de tractores da região, estes concelhos apresentam a relação mais elevada, número de tractores por unidade de Superfície Agrícola Utilizada (30 a 36 tractores). Nos concelhos situados a nordeste da região a relação é 2 a 9 tractores por hectare de SAU.

Esta área temática “ Moto mecanização” foi a que no período de estudo, reuniu maior número de cursos e de formandos ou seja, 463 cursos e 5602 formandos, relativamente à distribuição geográfica, quando comparada com as restantes áreas temáticas, esta foi a que teve uma cobertura mais homogénea, distribui-se por 47 concelhos o que representa 89 % dos concelhos do EDM.

Apesar da grande dispersão territorial dos cursos nessa área temática, nem sempre se verificou uma coincidência entre os concelhos de realização dos cursos e os concelhos com mais tractores.

A formação para Empresários Agrícolas distribuiu-se por duas fases sendo a 1ª o período PAMAF (1994/1999) com projectos para Melhoria da Eficácia das Explorações Agrícolas – Ajudas à 1ª Instalação e o segundo no Período AGRO (2000/2003) com projectos no âmbito da Modernização, Reconversão e Diversificação das Explorações – Jovens Agricultores. Constata-se que os concelhos de Vila do Conde, Póvoa de Varzim e Barcelos reúnem 40% do total de projectos aprovados no EDM de 1994 a 2003.

Os cursos de Empresário Agrícola conferiram aos formandos a oportunidade homologação. Estes cursos concentraram-se nos concelhos de Braga, Barcelos, Guimarães, Esposende, Póvoa de Varzim e Arcos de Valdevez, onde se realizaram 42% do total de cursos de Empresário Agrícola. Em dezasseis concelhos da Região Agrária de entre Douro e Minho não foram ministrados cursos de empresários agrícolas.

No período temporal em estudo, 3565 formandos frequentaram 202 acções de formação.

Geografia da formação profissional agrária no período 1994-2003 cursos e formandos por área temática.

De acordo com o número de projectos de ajudas ao investimento nos quais estão incluídos projectos de primeira instalação e de jovem agricultor, aprovados na região do Entre Douro e Minho, podemos concluir que se candidataram às ajudas à primeira instalação 47 % dos formandos.

Quando se procede à análise, por concelho, da relação entre o número de formandos instalados e o número de formandos que frequentaram “cursos de empresários agrícolas” verifica-se que tal relação assume cenários muito diversos.

Nos concelhos de Vila do Conde, Póvoa de Varzim e de Barcelos, onde foram aprovados mais projectos de primeira instalação – 638 projectos, que representam 40 % do total – receberam formação 658 formandos o que representa 18 % do total de formandos, no caso concreto de Vila do Conde frequentaram neste período 204 formandos e instalara-se 304 jovens agricultores.

Tabela 3.12 – Projecto de ajudas ao investimento e cursos de empresários por concelho

Concelhos	1994 - 2003	% EDM	Taxa de formandos da função	Percentagem (%)
Amarante	32	2.01	136	3.8
Amares	9	0.56	34	1.0
Arcos de Valdevez	18	1.13	170	4.8
Arouca	17	1.07	34	1.0
Baião	22	1.38	0	0.0
Barcelos	163	10.22	290	8.1
Braga	16	1.00	315	8.8
Cabeceiras de Basto	24	1.50	56	1.6
Caminha	9	0.56	0	0.0
Castelo de Paiva	14	0.88	0	0.0
Celorico de Basto	17	1.07	83	2.3
Cinfães	9	0.56	0	0.0

Análise da Formação Profissional Agrária na Região de Entre Douro e Minho

Espinho	0	0	0	0.0
Esposende	89	5.58	214	6.0
Fafe	13	0.82	81	2.3
Felgueiras	39	2.45	46	1.3
Gondomar	6	0.38	0	0.0
Guimarães	37	2.32	298	8.4
Lousada	19	1.19	144	4.0
Maia	16	1.00	15	0.4
Marca de Canaveses	20	1.25	16	0.4
Matosinhos	16	1.00	0	0.0
Melgaço	2	0.13	0	0.0
Monção	13	0.82	76	2.1
Mondim de Basto	5	0.31	0	0.0
Oliveira de Azeméis	10	0.63	46	1.3
Paços de Ferreira	20	1.25	40	1.1
Paredes	13	0.82	0	0.0
Paredes de Coura	18	1.13	15	0.4
Penafiel	21	1.32	165	4.6
Ponta da Barca	8	0.50	20	0.6
Ponte de Lima	38	2.38	141	4.0
Porto	0	0	0	0.0
Povoa de Lanhoso	20	1.25	19	0.5
Povoa de Varzim	340	21.32	204	5.7
Resende	17	1.07	0	0.0
Ribeira de Pena	20	1.25	0	0.0
Santa Maria da Feira	16	1.00	46	1.3
Santo Tirso	40	2.51	32	0.9
São João da Madeira	0	1	0	0.0
Terras de Bouro	24	1.50	67	1.9
Trofa	5	0.31	15	0.4
Vale de Cambra	3	0.19	16	0.4
Valença	12	0.75	0	0.0
Valongo	6	0.38	20	0.6
Viana do Castelo	29	1.82	34	1.0
Vieira do Minho	20	1.25	93	2.6
Vila do Conde	135	8.46	164	4.6
Vila Nova de Cerveira	5	0.31	128	3.6
Vila Nova de Gaia	85	5.33	124	3.5
Vila Verde	6	0.38	38	1.1
Vizela	59	3.70	130	3.6
Vizela	0	0		0.0
Total EDM	1595	100	3565	100

Fonte: Formação profissional agrária no Entre Douro e Minho. Formafuturo.

Por outro lado, nos concelhos de Caminha, Vila Nova de Cerveira, Valença, Monção e Melgaço, onde a instalação de jovens representou apenas 2,6 % do total de projectos, o número de formandos atingiu 6 % do total.

Não obstante o número de jovens agricultores instalados ser, regra geral, inferior ao número de formandos que frequentaram os “cursos de empresários agrícola”, existe, uma relação entre o concelho de realização do curso e a localização espacial dos apoios públicos à primeira instalação.

Tendo em consideração a população agrícola por concelho podemos verificar que os concelhos que apresentam mais população agrícola são por ordem decrescente Barcelos, Vila Verde, Viana do Castelo e Arcos de Valdevez, Amarante, Fafe e Penafiel. No que se

refere ao número de formandos por concelho verifica-se que os concelhos nos quais há maior incidência de formandos são por ordem decrescente, Ponte de Lima, Arcos de Valdevez, Monção, Viana do Castelo, Braga e Penafiel. Podemos concluir que, na generalidade, não existe uma relação directa entre o número de formandos e a população agrícola do concelho. No caso dos concelhos de Esposende e Póvoa de Varzim essa relação existe, uma vez que a percentagem de formandos que frequentou a formação corresponde à percentagem da população agrícola existente nesses concelhos.

A formação ministrada, ao longo do período analisado, não correspondeu, às necessidades reais dos territórios, uma vez que foram verificadas discrepâncias entre a importância das culturas/ actividades por concelho e a formação promovida no respectivo concelho. No período em análise tivemos perante um modelo de formação comandado, sobretudo pela dinâmica e competitividades das entidades promotoras de formação e não decorrente de diagnóstico baseado nas necessidades e expectativas do público-alvo.

Capítulo 4

Opinião dos entrevistados

Apresenta-se neste capítulo a opinião dos formandos que frequentaram acções de formação para agricultores e dos observadores privilegiados da zona em estudo. Esta recolha de opinião procurou captar, através de entrevistas, informação acerca de cinco dimensões: a primeira relativa à caracterização pessoal dos formandos e dos observadores; a segunda, referente à caracterização das explorações agrícolas à trajectória educativa e formativa dos agricultores que frequentaram cursos de formação profissional agrícola; a terceira dimensão reporta-se à opinião dos formandos e dos observadores privilegiados quanto às finalidades da formação, na quarta dimensão a percepção dos entrevistados relativamente àquilo que a formação faculta aos formandos, por último a percepção dos entrevistados acerca dos efeitos da formação profissional no desempenho dos horticultores.

1. Caracterização pessoal dos formandos e dos observadores privilegiados

Relativamente aos formandos, foi analisada a informação referente à sua “Caracterização Pessoal”, nomeadamente o “Sexo”, “Idade”, “Estado Civil”, “Concelho de Residência” e “Situação Face à Empresa”. Na “Caracterização da Empresa”, foram consideradas: “Dimensão da Exploração”, “Forma de Exploração da SAU”, “Ajudas à Exploração”, “Responsável Jurídico” e “Razões para Continuar na Agricultura”.

Através da Tabela 4.1, pode verificar-se que esta amostra é constituída maioritariamente por indivíduos do sexo masculino, em contraposição com os indivíduos do sexo feminino, que constituem cerca de um terço da amostra, sendo que perfazem um total de 15 entrevistados. Observa-se que o elemento mais novo possui vinte e quatro anos e é do sexo masculino, enquanto que os mais velhos têm ambos quarenta e quatro anos de idade, sendo um do sexo masculino e outro do sexo feminino. Por outro lado, salienta-se que a predominância de indivíduos do sexo masculino encontra-se no intervalo de idades dos 30 aos 40. Em contrapartida, o maior número de mulheres surge no intervalo de idades 40-50. Podemos considerar que a amostra evidencia que a importância das mulheres produtoras no nosso país é próxima da União Europeia.

Tabela 4.1 – Caracterização da amostra dos formandos segundo o sexo, idade, estado civil e concelho de residência

Nome	Sexo	Idade (anos)	Estado Civil	Concelho
A.S.	Masculino	35	Casado	Póvoa de Varzim
M.L.	Masculino	30	Casado	Póvoa de Varzim
J.N.	Masculino	40	Casado	Póvoa de Varzim
M.F.	Masculino	44	Casado	Esposende
M.C.	Masculino	32	Casado	Póvoa de Varzim
M.A.	Masculino	32	Casado	Póvoa de Varzim
P.N.	Masculino	28	Casado	Póvoa de Varzim
P.L.	Masculino	24	Solteiro	Póvoa de Varzim
P.C.	Masculino	43	Casado	Póvoa de Varzim
M.T.	Feminino	25	Casada	Esposende
F.B.	Feminino	33	Casada	Póvoa de Varzim
F.G.	Feminino	31	Casada	Póvoa de Varzim
I.C.	Feminino	42	Casada	Póvoa de Varzim
O.F.	Feminino	44	Casada	Póvoa de Varzim
M.B.	Feminino	41	Casada	Póvoa de Varzim

No que diz respeito ao “Estado Civil”, apenas um elemento desta amostra é solteiro. É do sexo masculino e curiosamente, é o indivíduo mais novo de todos, com vinte e quatro anos, sendo que os restantes são casados. Quanto ao “Concelho de Residência”, verifica-se que somente duas pessoas residem no concelho de Esposende, enquanto que todas as outras têm residência no concelho da Póvoa de Varzim. Os dois elementos que residem

no concelho de Esposende são, respectivamente, um dos elementos com mais idade desta amostra, do sexo masculino e um dos mais novos, do sexo feminino.

Relativamente à “Situação Face à Empresa”, e de acordo com a tabela 4.2., podemos verificar que a situação profissional destes formandos é tão somente a de “Empresário/a”. É de relevar que neste item, foram consideradas quatro opções, como se pode comprovar através da Grelha de Análise em anexo: “Empresário em Nome Individual”, “Mão de Obra Familiar”, “Assalariado” e “Outra”. Contudo, nenhum indivíduo afirmou situar-se nas restantes opções para além de “Empresário em Nome Individual”. O verificado está de acordo com os dados disponíveis no RGA de 1999 e com os dados do inquérito realizado à estrutura das explorações agrícolas em 2005, ou seja os responsáveis jurídicos e económicos das explorações são esmagadoramente produtores singulares (98%), sendo estes maioritariamente autónomos.

Tabela 4.2 – Caracterização da amostra dos formandos segundo a escolaridade, situação profissional dimensão e forma de exploração

Nome	Situação Profissional	Dimensão da Exploração (Ha)	Forma de Exploração
A.S.	Empresário	3,00	Mista
M.L.	Empresário	1,30	Arrendamento
J.N.	Empresário	1,50	Mista
M.F.	Empresário	2,00	Arrendamento
M.C.	Empresário	1,20	Mista
M.A.	Empresário	0,70	Própria
P.N.	Empresário	2,05	Mista
P.L.	Empresário	1,65	Mista
P.C.	Empresário	1,20	Própria
M.T.	Empresária	2,00	Própria
F.B.	Empresária	1,20	Arrendamento
F.G.	Empresária	0,85	Própria
I.C.	Empresária	0,80	Arrendamento
O.F.	Empresária	0,60	Arrendamento
M.B.	Empresária	1,20	Própria

Como mencionado anteriormente, o ponto seguinte esta análise incide na informação obtida através das entrevistas realizadas a dez observadores. Relativamente à “Caracterização Pessoal”, tal como indicado na tabela 4.3., podemos verificar que todos os formadores são do sexo masculino. Por outro lado, também é de salientar que apenas um elemento desta amostra é solteiro, sendo que os restantes são casados, como se constata na amostra de formandos. Relativamente ao tópico “Idade”, constata-se que o único indivíduo solteiro é também o mais novo, sendo ainda o único que possui idade no intervalo entre os 20 – 30 anos. O intervalo que registou maior número de entrevistados é o de 50 – 60 anos, seguido do intervalo situado entre os 30 – 40, e por fim, em igual

número (1 para cada, respectivamente), os intervalos de idades situados entre os 40 – 50 e indivíduos com mais de 60 anos de idade, para além do intervalo 20 – 30, como já foi referido.

Tabela 4.3 – Caracterização da amostra dos formadores segundo o sexo, idade e estado civil

Nome	Sexo	Idade	Estado Civil
A.F.	Masculino	29	Solteiro
F.P.	Masculino	53	Casado
F.A.	Masculino	45	Casado
O.L.	Masculino	51	Casado
M.S.	Masculino	32	Casado
J.I.	Masculino	54	Casado
H.L.	Masculino	62	Casado
A.M.	Masculino	56	Casado
CM	Masculino	55	Casado
P.G.	Masculino	53	Casado

Na tabela 4.4, são classificados dados respeitantes aos tópicos “Nível de Escolaridade”, “Concelho de Residência” e “Situação Face à Formação”. Constata-se os entrevistados possuem habilitações literárias diversificadas, a maior parte são bachareis sendo que quatro deles possuem o bacharelato em Engenharia Técnica Agrária e um em Gestão Comercial. Dois são licenciados em Engenharia Agrícola e Engenharia Zootécnica, outros dois afirmaram possuir o 6º Ano de Escolaridade e apenas um indicou o 12.º Ano como habilitações literárias.

Tabela 4.4 – Caracterização da amostra dos formadores segundo a escolaridade, concelho e situação profissional

Nome	Escolaridade	Concelho	Situação Profissional
A.F.	Eng.º Agrícola	Póvoa de Varzim	Técnico Consultor
F.P.	6º Ano	Póvoa de Varzim	Dirigente Associativo
F.A.	Lic. G. Comercial	Esposende	Técnico de Formação
O.L.	6º Ano	Póvoa de Varzim	Dirigente
M.S.	12º Ano	Póvoa de Varzim	Dirigente
J.I.	Eng.º Téc. Agrário	Esposende	Técnico Concelho / Formador
H.L.	Eng.º Téc. Agrário	Maia	Formador
A.M.	Eng.º Téc. Agrário	Póvoa de Varzim	Técnico Concelho / Formador
CM	Eng.º Téc. Agrário	Póvoa de Varzim	Técnico Gerente
P.G.	Eng.º Zootécnico	Póvoa de Varzim	Técnico de Desenvolvimento Rural

Relativamente aos “Concelhos de Residência”, observa-se que grande parte dos entrevistados reside no concelho da Póvoa de Varzim, seguido de Esposende com duas respostas e por fim, apenas um elemento com residência no concelho da Maia. No que concerne o último tópico relativo a esta primeira dimensão, é de destacar que se registaram vários tipos de resposta. Técnico Consultor, Dirigente Associativo, Técnico

Concelhio, Formador, Técnico Gerente, Técnico de Desenvolvimento Rural. Dois elementos afirmam acumular funções em contexto formativo, a de Técnico Concelhio e a de Consultor.

2. Caracterização das empresas agrícolas e trajectória educativa dos formandos.

Quanto à “Caracterização da Empresa”, de acordo com a “Dimensão da Exploração” dos elementos da amostra, foram considerados três itens neste ponto: uma dimensão da exploração inferior a 1 Ha; outra com intervalo entre 1 a 5 Ha; e por fim, aquelas que apresentassem uma dimensão superior a 5 Ha. Num país onde predomina o minifúndio e a agricultura familiar, a dimensão média das explorações portuguesas representa metade da média da União Europeia. A dimensão da exploração nestes concelhos aumentou nos últimos anos apesar de ter havido uma diminuição do número total de explorações. O aumento da superfície média das explorações em Portugal resultou do efeito estrutural decorrente da saída das explorações de menor dimensão e, em menor grau, do aumento da superfície das que se mantiveram em actividade. O desaparecimento de explorações, apesar de ser uma realidade generalizada nestes concelhos, representou perdas na ordem dos 50%; no concerne a área de exploração estes concelhos são considerados atípicos no contexto nacional, uma vez que na última década verificou-se um aumento efectivo da área das mesmas.

A dimensão das explorações destes concelhos, predominantemente familiares, de cultura intensiva sem recurso a mão de obra contratada tem a dimensão adequada à mão de obra disponível e gera as receitas necessárias para manter um padrão de vida familiar satisfatório para a maioria dos casos, reconhecendo estes que não teriam o mesmo nível de vida noutra actividade, é muito frequente ouvir-se que o “tamanho da exploração é do tamanho da família”.

Através da tipificação dos dados obtidos na tabela 4.2 pode-se verificar que a maior exploração possui 3 Ha, enquanto que a de menor dimensão é de apenas 0,6 Ha. Prevaecem as explorações com dimensões situadas no intervalo entre 1 e 5 Ha (11), seguidas das que possuem dimensões inferiores a 1 Ha (4). É de relevar que nenhum elemento da amostra afirmou possuir uma exploração com dimensões superiores a 5 Ha. Pode ainda afirmar-se que a maior incidência de indivíduos no que se refere ao género pauta-se por, no caso das explorações com dimensões inferiores a 1 Ha, serem do sexo feminino (3 mulheres) sendo que apenas um é do sexo masculino e na situação inversa (com dimensões situadas no intervalo entre 1 a 5 Ha), serem do sexo masculino, com

uma incidência de oito elementos do sexo masculino contra apenas três do sexo feminino.

De acordo com aos dados dispostos na tabela 4.2, pode-se também constatar que o indivíduo que detém a maior exploração, A.S., é do sexo masculino e possui trinta e cinco anos de idade. Por seu turno, o indivíduo detentor da exploração de dimensão mais reduzida, O.F., é do sexo feminino e também um dos elementos com mais idade (44 anos).

Quanto à “Forma de Exploração da SAU”, tabela 4.2., é possível constatar que nenhum entrevistado referiu possuir outra forma de exploração da SAU. Paralelamente, salienta-se uma distribuição idêntica pelos restantes três tópicos (5 respostas para cada um). Porém, a igualdade entre estes dados não se acentua se se cruzar estes dados com o género dos entrevistados. Iniciando pelo sexo masculino, pode verificar-se que os indivíduos deste género prevalecem no item “Forma de Exploração Mista”. São 5 elementos, sendo também importante relevar que nenhum elemento do sexo feminino afirmou possuir uma exploração deste tipo. Em contrapartida, nas restantes formas de exploração prevalecem as mulheres, com igual distribuição entre elas (sendo 3 mulheres para a forma “Conta Própria” e 3 para “Arrendamento”). Em inferioridade numérica, mas também com uma distribuição semelhante, surgem os indivíduos do sexo masculino (2 para a forma “Conta Própria” e 2 para “Arrendamento”). Por fim, pode apontar-se ainda que a exploração com maior dimensão (3 Ha) reveste a forma de exploração “Mista”, enquanto que a mais reduzida (0,6 Ha) é “Arrendada”.

No que respeita às “Ajudas à Exploração”, mais uma vez todos comentaram ter beneficiado apenas de um tipo de ajuda, o “Subsídio à 1ª Instalação (nas formas AGRO e PAMAF)”. As restantes opções incidiam sobre benefícios “Agro-Ambientais”, “AGRIS – Pequena Agricultura” e “Outras”. Na opção “Nenhuma”, não se registou nenhuma resposta. Desta forma, podemos destacar alguns excertos dos entrevistados referentes ao subsídio que receberam para a sua primeira instalação: *“Em termos de ajuda à exploração, portanto, candidatei-me em princípio dos anos 90 a um projecto de Instalação. (...) um 797, através do IFADAP e do qual foi para aquisição de estufas e de outros equipamentos, tudo isto sendo digamos, um produtor e em nome individual”* (J.N.). Também a este respeito, M.F. salienta que *“é uma medida AGRO, acho que é um AGRO 1 (...), foi por causa disso, porque a gente ouvia dizer e tal, que havia umas ajudas e tal para a primeira instalação (...) então disse para a mulher “vou fazer um projecto, vou tirar o curso”, faz-se um projectozito e pronto, sempre se dá uma ajuda...Eu fui fazer o curso, meti o projecto (...), fiz as estufas”*. Outro entrevistado, P.N.

também afirma que beneficiou deste subsídio: *“Instalei-me como jovem empresário agrícola em 2004, beneficiando de incentivo à instalação através do programa AGRO”*.

Perante uma diversidade de itens colocada aos entrevistados para que apontassem as “Razões para Continuar na Agricultura, foi maioritariamente invocado o “Valor Afectivo” com particular incidência no gosto pelo trabalho agrícola e na vontade de continuar. Esta afectividade está patente no depoimento de , A.S.: *“(…) eu sempre gostei muito disto, já naquele tempo eu andava sempre aqui no campo, quando andava na escola agrícola muitas vezes vinha para aqui fazer os serviços e tal, na altura das lavouras (...). Eu por acaso gostava disto e então eu era o ajudante da minha mãe, andava sempre nisto, e depois cheguei àquela idade, não sei, (...) eu casei daí a pouco, era o que gostava de fazer, agricultura, queria agricultura, sempre foi a minha ideia quando fui para a escola agrícola, nunca foi tirar um curso e ir para isto ou para aquilo, a minha ideia sempre foi ter uma exploração agrícola.”* Opinião similar é proferida por P.L.: *“Na altura o meu pai queria que eu fosse continuar a estudar, eu disse: “olhe, eu continuar a estudar não quero, só se for para a escola agrícola”, estive inscrito, estive quase 2 anos à espera, quando eles vieram, estava muito empenhado nisto, o meu pai tinha-me dado uma estufa para trabalhar e eu desisti, já estava empenhado nisto, gostava disto, pronto e continuei a minha vida, no caso de ter continuado nesta hora não teria nada disto.*

M.T. justifica o seu gosto pela actividade agrícola, com base na flexibilidade dos horários de trabalho e no facto de poder trabalhar ao ar livre: *“(…) por um lado, gosto mais de trabalhar na agricultura. É como se diz: Sou patroa! Vou à hora que quero, se me tenho que levantar às cinco da manhã, levanto-me não é? Se tenho que me levantar às seis, também me levanto ou, se posso dormir até às sete ou oito, pronto, é conforme o trabalho não é? É assim... Não gosto de estar fechada e pronto”*. I.C. aponta igualmente a liberdade de horários como um factor determinante para a sua estreita ligação à actividade agrícola: *“Sim, gosto do campo. Afinal de contas foi nisto que eu cresci (...), se quisesse ir para outro emprego acho que não tinha tanto tempo... É mais livre nos horários, não é? Cumprimos os nossos horários, não somos tão presos... a horários fixos”*.

Sendo esta uma região caracterizada por uma população rural relativamente jovem, cuja actividade agrícola é dinâmica e diversificada, com um uso intensivo das terras o que justifica as opiniões anteriormente referidas e ainda o facto de serem trabalhadores por conta própria e não dependem de nenhum patrão.

Ao contrário do que se verifica nestes depoimentos, em outras regiões, nas representações de muitos jovens do meio rural, há uma desvalorização da actividade agrícola tradicional, em que apontam como principais aspectos negativos a ausência de férias, a dureza da actividade agrícola e ainda os rendimentos irregulares e aleatórios.

Em síntese, na região objecto de estudo verifica-se que existe uma relação directa entre as condições económicas e o processo de reprodução social dos agricultores.

Outra das razões apontadas foi a “Ausência de Alternativas” e “Viabilidade Económica”. Saliente-se a opinião de M.F. que, em relação ao primeiro item, comenta que era o que sabia fazer e que não existiam grandes alternativas em relação a outros ofícios no seu concelho de residência: “(...) *começou-se a fazer isto e continuei com o mesmo trabalho, que já sabia fazer alguma coisa (...) embora não estivesse a dar muito, mas pronto, não podíamos ir todos para a construção civil. O meu pai tinha os terrenitos dele e a gente foi acompanhando e pronto... foi ficando*”. I.C. refere que continua na actividade agrícola “(...) *por não ter alternativas (...) porque aqui, os ordenados são todos muito baixinhos. A viver dum ordenado de oitenta contos não se vai longe. Ao fim de dois dias, já tinha comido os 80 contos. Vai-se viver do quê? Aqui, não há ordenados*”!

A ausência de alternativas à actividade agrícola apontada pelos entrevistados, tem muitas vezes como justificação as escassas habilitações literárias que possuem; de uma forma geral, consideram que com o nível de escolaridade que possuem não conseguiriam ter o mesmo nível de vida numa actividade profissional por conta de outrem: “*Com o nono ano, também não podia ir para muito mais*” (M.T.); “*As razões foi que já estávamos inseridos na área do campo e não tínhamos estudos, apenas a 6ª classe, também não nos dava hipóteses de ir para outros empregos*” (O.F.). Torna-se pertinente destacar ainda a opinião de outro elemento, P.N., que indica que exerceu funções noutra actividade, mas que a forma pouco profissional com que era tratado pelos seus colegas de trabalho o deixou sem outra opção a não ser trabalhar como agricultor: “*Trabalhei durante 6 meses numa empresa, numa serralharia que se dedicava ao fabrico e montagem de armação metálica para estufas para horticultura, mas aquilo não fazia sentido para mim, posso dizer que tinha um ordenado razoável, mas para mim não era aquilo que eu queria, estava basicamente preso ali oito horas por dia ou mais (...), não era grande coisa, porque como eles diziam, como fui para lá como encarregado, as pessoas olhavam para mim como um minorca que não tinha vocação para aquilo, por isso não tinha razão para estar a mandar neles, que eles como eram mais velhos (...), eles não aceitam, por isso... (...) perde-se logo o interesse por aquele trabalho, torna-se*

monótono, não há aquela motivação para poder fazer as coisas (...), tinha terminado o curso e optei por fazer o projecto, os meus pais deram-me uma pequena parte do terreno para fazer o projecto, fiz então o meu primeiro projecto”.

Por outro lado e com alguma dificuldade de verbalizar a sua opinião, a grande maioria nega que a “Viabilidade económica” é uma das razões para continuar na agricultura, escudando-se na situação económica do país, na crise e na perda de rendimentos e não querem assumir de forma clara que esta actividade lhes proporciona uma qualidade de vida muito acima da média de trabalhadores por conta de outrem com escolaridades similares. No entanto alguns entrevistados admitem que não existem alternativas economicamente tão apelativas, como a actividade hortícola. A.S. refere que a agricultura “(...) até à data tem sido uma actividade rentável, pela dimensão que temos e pela forma como está estruturada”, assim como M.L.: “(...) para mim, é uma actividade rentável”. JN acrescenta também que “(...) de alguma forma, este meio permite que o agricultor consiga sobreviver com uma área muito pequena”. P.L. indica outros factores chave para que esta actividade seja economicamente viável: “(...) é uma arte que é bastante pesada, mas para quem tiver um bocadinho de uma boa gestão e souber trabalhar, não esperar que as coisas apareçam lá sozinhas e tiver um bocado de escoamento do produto, vai ganhando um bocado de dinheiro”. F.G. comenta que se torna uma actividade rentável tendo em conta a rapidez com que se obtém o produto agrícola: “A gente plantamos alfaces, corações e assim (...). É mais rápido de se fazer dinheiro. É um produto que vem rápido”. I.C. afirma ainda que os ordenados são muito baixos e insuficientes para se viver. “Há aqui quem tenha emprego, a trabalhar chamamos nós nas fabriquetas,... Um ordenado tão baixinho que, se o marido não tiver um ordenado digamos, que compense, para elas não ter que...senão, se tiverem os dois um emprego com esse ordenado, não dá! É que nem pensar! Agora, às vezes, o marido tem um bom ordenado e elas, pronto, ganham algum... Melhor que nada.”.

Relativamente à trajectória educativa dos formandos e de acordo com os dados do RGA de 1999, o nível de instrução da população agrícola familiar, embora registe uma pequena melhoria continua a ser baixo no panorama nacional, os indivíduos sem qualquer nível de escolaridade representam cerca de 28% , dos quais cerca de metade não sabem ler nem escrever.

Vejam os elementos que constituem a amostra, quanto ao “Nível de Escolaridade” possuem em média um grau escolar superior ao encontrado para a população agrícola em geral de acordo com a tabela 4.5. Pode assim constatar-se que predominam os elementos que possuem como “Nível de Escolaridade” o 9.º Ano,

seguidos dos que possuem o 6.º Ano. Por fim, surgem os indivíduos que possuem o 12.º Ano, sendo os dois do sexo masculino, assim como o único elemento que detém o 5.º Ano. Pode-se afirmar que a prevalência por género remete para o 9.º Ano, no caso do sexo masculino e para o 6.º Ano, no caso do sexo feminino.

Tabela 4.5 – Caracterização da amostra dos formandos segundo a escolaridade e idade de abandono escolar

Nome	Escolaridade	Idade Abandono Escolar
A.S.	12º Ano	19
M.L.	9º Ano	17
J.N.	9º Ano	12
M.F.	5º Ano	13
M.C.	6ª Ano	12
M.A.	9º Ano	12
P.N.	12º Ano	18
P.L.	9ª Ano	15
P.C.	9ª Ano	12
M.T.	9ª Ano	15
F.B.	9ª Ano	15
F.G.	6º Ano	12
I.C.	6º Ano	15
O.F.	6º Ano	12
M.B.	6º Ano	14

No que se refere ao item “Idade em que Abandonou a Escola”, esta realidade surge por volta dos catorze anos, Em sociedades como a portuguesa em que o mercado de trabalho é pouco exigente em qualificações, a atracção pelo mundo do trabalho constitui um factor de peso para o abandono escolar. Muitos dos alunos que abandonaram o sistema de ensino, antes de concluírem o 9º ano de escolaridade, encontram-se já totalmente inseridos no mundo do trabalho. Por outro lado, a falta de alternativas economicamente vantajosas para os mais escolarizados contribui para a opção pela agricultura, M.T. 25 anos “...os meus amigos que andaram comigo na escola se têm o 12º ano têm dificuldade em arranjar emprego e quando arranjam ganham muito mal, os que estão agora a acabar os cursos as licenciaturas a maior parte não têm emprego e não têm nada, eu tenho carro, tenho a minha exploração, o meu dinheiro, tenho a minha independência, e já vou casar, eles daqui oh lá..só vão ter as condições que eu tenho lá para os 30 anos”. Pela observação da tabela 4.2 verifica-se uma distribuição algo desigual num intervalo de idades que se situa entre os doze, no caso dos elementos mais novos até aos dezanove, no caso do elemento mais velho. No entanto salienta-se a idade dos doze anos como sendo aquela em que se verifica um maior abandono escolar.

Os entrevistados revelaram que, relativamente à Formação Profissional frequentada, a maior parte diz ter concluído o Curso de Jovem Empresário Agrícola, destacando-se também outros que frequentaram o Curso de Operador Agrícola, Curso de Operador de Máquinas Agrícolas, Protecção Integrada e Aplicação de Produtos Fito Farmacêuticos. M.L., J.N. e M.A. afirmam ter frequentado diversas formações no âmbito da Agricultura: “Curso Operador Agrícola, depois de me instalar, tirei um Curso de Protecção Integrada em Horticultura. Agora, estou à espera de outro para frequentar, um Curso de Aplicação de Fito Fármacos” (M.L.); “(...) tirei o Curso de Empresários Agrícolas (...) de Informática, de Fertilização, e depois mais tarde de Comercialização” (J.N.); “ (...) frequentei o Curso de Operador Agrícola, Operador Horto Frutícola na Escola Agrícola de Rates, durante três anos, deu-me equivalência ao nono ano e fiquei com o curso (...), o Curso de Protecção Integrada, fiz o Curso de Redução da Lixiviação de Agro Químicos e o Curso de Dirigente Associativo” (M.A.).

“O Curso Técnico Profissional de Agricultura (...), o Curso de Protecção Integrada em Horticultura (...), fiz também outra formação, a finalidade era a obtenção de habilitação para conduzir máquinas agrícolas, foi uma formação longa, mas é muito interessante e acho que se aprende muito, aprende quem vai trabalhar com máquinas” (A.S.); “(...) o Curso de Técnico de Gestão Agrícola (...), fiz então Horticultura, fiz Aplicação de Produtos Fitofarmacêuticos, fiz também o Curso dos Nitratos, Redução da Lixiviação de Agro-Químicos, e fiz mais um curso ou dois, fiz... Protecção Integrada em Horticultura e Operador de Máquinas Agrícolas” (P.N.).

3. Finalidades da Formação

São os problemas que surgem numa determinada conjuntura, um conjunto complexo de necessidades, maneiras de fazer ou de se comportar que dão origem a acções de formação e estas a solução para a transformação das qualificações (Malgaive,1995:107).

Segundo o mesmo autor a formação contínua tem o papel de corrigir insuficiências; por outro lado a formação acompanha as transformações e mudanças dos processos de produção; a formação não tem como única fonte o conhecimento e como único objectivo o nível a atingir.

A rápida mudança no planos das sociedades e economia provoca a necessidade de uma rápida renovação dos saberes técnicos e modos de sociabilização. A procura de saberes de todas as espécies exigida pelas transformações técnicas e económicas com que são confrontados, particularmente os menos qualificados, torna urgente transmitir saberes àqueles que os não possuem e que deles têm necessidade (Malgaive, 1995:30).

Questionados sobre as finalidades da formação ministrada nos concelhos, os entrevistados emitiram opiniões diversificadas relativamente a “Fornecer Capacidade Profissional Adequada”, ou seja, “Acesso ao Subsídio de Instalação”; é de referir que se pronunciaram sobre este item todos os elementos da amostra, destacando-se as declarações de C.M.: *“A formação de empresários agrícolas tinha por objectivo dar resposta às necessidades dos agricultores para instalação, para os jovens agricultores terem acesso aos fundos comunitário, tinham a obrigatoriedade de frequentar formação (...), foi também melhorar os conhecimentos dos nossos associados ao nível das matérias que foram ministradas”*. F.P. também partilha desta opinião, quando comenta que *“(...) a formação teve o objectivo de dar conhecimento aos agricultores, embora tenha havido casos de pessoas que frequentaram formação obrigados pela necessidade de se instalarem como jovens agricultores e beneficiarem dos subsídios”*, assim como J.I., quando refere *“(...) o objectivo é formar as pessoas para poderem, efectivamente, depois terem ajudas na agricultura, primeiras instalações de jovens agricultores”*. Por fim, também P.G. concorda com as afirmações anteriores quando afirma que *“(...) o grande objectivo da formação profissional desenvolvida na região, foi aumentar as competências dos jovens agricultores numa fase inicial, esta era condição indispensável para poderem concorrer a projectos de investimento, era obrigatório possuírem o curso de Jovens Empresários, ou formação equivalente”*.

Relativamente às “Razões que levaram à Frequência de Formação”, é de realçar que, embora alguns formandos tenham mencionado que frequentaram formações por mais do que um motivo, a maior parte afirmou que foi somente para ter acesso ao subsídio de 1.^a instalação, ou por obrigatoriedade: *“(...) O curso de aplicação de fito fármacos é mais se calhar, por obrigatoriedade, porque vai ser obrigatório termos o curso (...), durante a fase da escola agrícola, sou-lhe sincero (...) não andava lá por gosto do curso (...) era para frequentar, para ter o nono ano de escolaridade e instalar como jovem agricultor”* (M.L.). M.C. também refere que o facto de poder beneficiar do subsídio foi a principal motivação para frequentar formação, embora garanta que não foi somente por esse motivo: *“(...) subsídio, claro (...) foi tudo junto, a gente ao ir por causa de uma coisa, aprende e traz o resto”*.

A “Aquisição Geral de Conhecimentos” foi contudo o item mais referido. Atente-se nas afirmações de J.N. no que concerne a este item: *“Sinto a necessidade de aprender mais qualquer coisa (...) também por sentir alguma necessidade de informação (...) já antes tinha frequentado alguns cursos monográficos, nomeadamente de informática, de fertilização e depois mais tarde de comercialização (...) sentia a necessidade de saber*

mais qualquer coisa e o curso de empresários também serviu como complemento em termos de formação”. Outro elemento, M.B. também indica: “(...) *aprendi muito (...) sabia pouca coisa, queria saber mais.*” E ainda P.C. que refere com muita convicção que, quando construiu a primeira estufa, pediu ajuda a um vizinho que já tinha uma: “*pedi ajuda lá a um vizinho meu, que entendia lá dessas, dessas coisas, já tinha uma estufa, ele disse-me pá,*” *a única coisa que podes fazer é tirar o curso, para aprenderes alguma coisa*” e foi quando eu...”. Este vizinho do entrevistado, tinha a noção de que não podia ensinar muito e tinha a certeza que se ele frequentasse um curso iria aprender muito. Seguindo este conselho, considera que aprendeu e que o Curso de Empresários Agrícolas foi o início do seu processo de aquisição de conhecimentos na área da horticultura. Hoje é empresário especializado na produção de alface em estufa e tem a certeza que se não tivesse frequentado o curso hoje continuava sem conhecimentos nesta área.

Do ponto de vista dos observadores privilegiados no que se refere a “Produzir de Acordo com as Normas de Qualidade” os discursos apontam para o carácter de obrigatoriedade a que alguns horticultores estão sujeitos por parte dos agrupamentos de produtores. No que concerne o primeiro item referido, destaca-se este excerto da entrevista efectuada a A.S.: “*Esta formação foi imposição (...) porque eu já a tinha feito, vou fazê-la mais uma vez, vou repetir tudo (...) era um pouco imposição dos clientes, mas também uma necessidade nossa, porque também nós temos necessidade de aprender, digamos que é meia culpa, havia uma necessidade que o cliente impunha e havia uma necessidade de aprender (...) nós tínhamos necessidade também para aprender, começava a haver esta sensibilização da protecção integrada (...) houve uma imposição da SONAE, que queria que os fornecedores comesçassem a fazer protecção integrada, isto em 2000/2001, hoje não, hoje toda a gente tem que ter o certificado*”.

Os entrevistados são unânimes relativamente às Alterações verificadas ao nível da produção, por um lado a alteração verificada no modo de produção, a maior intensificação da produção ou seja a horticultura protegida, por outro lado a necessidade de especialização para acompanhar o aumento de competitividade no sector, veja-se as declarações de J.N. a este respeito: “*De alguma forma, a horticultura nesta região modificou-se totalmente, deixou de ser uma agricultura tradicional, com produtos regionais e passou a ser uma horticultura de indústria, nomeadamente para o campo das saladas, desde a produção de tomates e de alfaces, que requer alguma especialização e algumas técnicas de cultivo diferentes daquelas que eram feitas pelos nossos pais e essa evolução da horticultura levou-nos também a procurar informação e formação e a*

aprofundar alguns conhecimentos sobre alguns temas e é mais ou menos dentro destes pontos que alguns dias nos apresentam coisa novas e nós temos que aprofundar e saber”.

A observação sociológica dos efeitos da socialização dos adultos mostra que o efeito formação nunca é apenas técnico ou cognitivo, é também profundamente social e relacional porque implica dinâmicas de promoção, de abertura, de cultura e de criatividade ligadas ao efeito de aprendizagem e de mudanças dos conhecimentos das representações e das relações que acompanham qualquer efeito pedagógico, a formação de adultos é uma alavanca do desenvolvimento social (Sainsalieu, 1999: 91-96).

Corroborando o papel de socialização da formação que acabámos de referir a “Promoção Socioprofissional”, surge como um dos efeitos reconhecidos pelos entrevistados na formação e que os mesmos consideram ser muito importante, veja-se o comentário de A.M. a este respeito: *“(...) a formação profissional veio ensinar, mas essencialmente dar paz de espírito e conhecimento para as pessoas se desenvolverem mais, não é propriamente a formação que proporciona todos os conhecimentos, mas vai dar o pontapé de saída para as pessoas conseguirem pesquisar, conversar, estar à vontade na sociedade, para depois conversar com o vizinho, estar à vontade numa palestra, ouvir e perceber melhor a palestra”.* F.A. pronunciou-se, igualmente, acerca da promoção socioprofissional. Indica que esta também é um dos objectivos da formação e justifica-se afirmando que *“(...) é uma forma de as pessoas contactarem com outras realidades, ter outras experiências, abrindo um pouco os horizontes (...) a agricultura é uma actividade solitária, individualista, o agricultor por norma tem alguma dificuldade em associar-se a uma causa comum (...) ao frequentar acções de formação, ficam a ver as coisas de uma maneira diferente, porque contactam com outras pessoas, com outras realidades (...) começam a ter necessidade de se associar (...) as pessoas começam a perceber que unidas, se criarem um grupo, se vários produtores se unirem em função de uma causa, ou trabalhar para um determinado objectivo mais facilmente conseguirão atingir as suas metas. Eu acho que a formação, sem dúvida, é um motor muito forte para ultrapassar a barreira do individualismo, do egoísmo, de trabalhar fechados em si próprios”.*

Após uma leitura dos testemunhos dos entrevistados, podemos constatar que a repercussão da formação se manifesta também a outros níveis tais como participação activa na comunidade, integração nos corpos gerentes de associações sócio profissionais, culturais e desportivas e ao nível da intervenção política local.

4. O que a Formação Profissional faculta aos formandos

A Formação Profissional representa o acumular de qualificações por um indivíduo relativamente ao seu papel produtivo. De uma forma genérica envolve todos os níveis de ensino, todas as acções de formação extracurriculares e todo o conhecimento obtido com a experiência. A formação pode ser realizada de múltiplas formas e tem como objectivo dar a conhecer ou actualizar conhecimentos do indivíduo acerca de um tema.

Sendo um conceito muito vasto no que toca à forma, modalidades e conteúdos, há linhas comuns relativamente ao seu objectivo.

No que se refere à “Aquisição de Conhecimentos”, é de salientar que a área como objectivo da formação sobre a qual mais formadores se pronunciaram foi a da “Gestão e Comercialização”.

A maioria encara a actividade agrícola como uma herança familiar, onde a afectividade está muito presente e o património não é gerido na maior parte dos casos com sentido empresarial. Neste sentido, a Formação Profissional, teve um papel preponderante ao fazer entender aos formandos a necessidade de encarar a actividade como uma profissão. Vejamos as opiniões de C.M. e F.A.: “(...) *em qualquer das formações, quer de uma forma mais aprofundada ou menos, a questão económica é sempre tratada*” (F.A.). “*Outro curso que cá tivemos teve a ver com a gestão da exploração, aí o objectivo foi melhorar os conhecimentos dos agricultores, incluindo corrigir alguns pormenores que os agricultores faziam erradamente e não tinham consciência do erro, apesar de estarem há muito tempo na actividade e pela repetição diária das práticas, não tinham consciência do erro*” (C.M.).

Questionados sobre o papel da formação na aquisição de conhecimentos na área da “Gestão”, consideram que esta, teve um papel relevante para um melhor gestão das suas explorações, tal como declara A.F.: “(...) *na área da contabilidade eles aprendem um bocadinho*”, mas F.P. refere muito mais: “*Os agricultores adquiriram conhecimentos na área da contabilidade e da gestão (...). Na área contabilística, o fazer registos, que era uma prática que não existia nem sabiam como e a gestão da exploração*”. Contudo, foi O.L quem mais se pronunciou sobre este item: “(...) *aprenderam a gerir melhor as coisas, eles aprenderam que a exploração é uma empresa e não um meio de subsistência, que cada agricultor tem uma empresa e tem que a rentabilizar (...). Ao nível da gestão, foi muito importante, porque se fizeram comparações para ver onde podia estar o buraco ou não e as pessoas aprenderam aí a gerir as coisas, viram que uma empresa, mesmo uma empresa familiar, terá que dar lucro (...), acho que aí as pessoas saíram um*

bocadinho mais elucidadas para a gestão, aprenderam a contabilizar, que não podem gastar mais do que vão fazer”.

Corroborando a importância referida pelos observadores privilegiados os formandos afirmam ter adquirido contributos válidos no sentido de melhorar a gestão das suas empresas, entre eles A.S.: *“(...) a gente com a ideia de que já sabe, muitas vezes poupa-se ao trabalho de fazer determinado tipo de procedimentos, nomeadamente contas, cálculos de áreas, débitos de bicos, débitos por metros, para depois calcular ou por hectare e muitas vezes comete-se erros por julgar que já se sabe, e era uma parte da formação que eu julgava que não ia aprender nada e aprendi imenso (...), eu fazia estas contas assim a despachar, o que importava era fazer o trabalho, o mais importante não era para mim perder aqueles 10 minutos a fazer as contas precisas”.* M.F. também afirma que *“(...) gostei de certas fórmulas de cálculo que eles davam, mesmo da adubação, muitas vezes uma pessoa fazia um saco de 50 kilos de adubo, podia botar às vezes em 200 metros, eles faziam cálculos e sabem que o adubo tem que dar para 300, 400 ou 500 metros”.* I.C. chega a comentar que os conhecimentos adquiridos nesta área foram muito importantes porque *“(...) o povo andava mais ou menos à sorte! Antes de fazer o curso, andava à sorte! O curso em questão exige-nos que façamos isso tudo. Temos que ter um contabilista, fazer as continhas todas, saber fazê-las e saber quando é que temos lucro e quando é que não temos (...) temos que vender tudo devidamente facturado, pedir facturas de tudo o que compramos”.* Na mesma linha de confirmação, a maioria dos formandos considera que foi uma mais valia a “Aquisição de Conhecimentos” nas áreas “Produtiva” e “Protecção Ambiental”.

Relativamente à primeira, foram aferidas opiniões de praticamente todos os elementos, como por exemplo a de J.N.: *“(...) adquirir conhecimentos na área da produção (...) a formação veio trazer conhecimentos, desde a informação sobre novas técnicas de cultivo, alguns conhecimentos até de produtos, produtos a lançar no mercado e por sua vez também o saber produzir e como produzir e de que forma”.* M.C. também comenta que tirou muito partido das formações frequentadas: *“(...) identificação e prevenção de doenças, colocar adubos (...) não botava plástico para plantar a meloa, agora já boto; usava linha simples, eles estiveram lá a fazer formação e estiveram lá a dizer que linha dupla era melhor, duas guias, porque desviava, porque tinha mais arejamento (...) mais arejamento, para ter mais qualidade, para não dar tanto, tanta temperatura, porque a planta se tiver muita temperatura até murcha, não gosta e assim se abrir o tecto fica mais estável”.*

Outras declarações, como as de P.C., parecem sugerir que se apreendeu bastante informação e com muita utilidade nesta área: “(...) *no caso de muitas doenças da alface (...) eu alguma vez ouvi falar em rhizoctonia na minha vida ou os meus pais, ou esclerotínia ou coisa que o pareça (...), a gente ao ir tirar estes cursos olha para a planta e pá, diz, é esta doença que ela tem, enquanto os nossos pais se for, ai isto está tudo podre, não sabem a origem disso, não é, tanto pode ser um bichinho, como pode ter sido uma bactéria, como pode ter sido um vírus, quer dizer alguma vez os nossos pais, ouviram falar em vírus e bactérias nas plantas, isso era impensável*”. F.B. garante que aprendeu a tratar de algumas doenças e a aplicar certos produtos: “(...) *aprendemos a maneira como se deve aplicar os produtos. As doses, as quantidades, a protecção que a gente deve usar... com esse curso, uma pessoa começou a ver realmente que tem que ter mais cuidado (...) acerca das adubações (...). a nível de fungicidas (...) depois no caso das doenças... Os míldios, as podridões... De tratar as doenças*”. Registe-se, ainda, o comentário de M.B. que refere que a formação que teve foi fundamental nesta área: “(...) *aprendi muita coisa sem dúvida nenhuma, sem o curso hoje não sabia nada, eu não sabia nem o que era um adubo, como era composto um adubo, na altura não sabia nada. Sabia que a planta precisava do adubo, agora os componentes e o que a planta precisa ou era constituído... aprendi... (...) se a planta vai precisar de mais azoto ou mais potássio ou mais fósforo*”. M.C. reconheceu a importância do uso de produtos biológicos nas práticas agrícolas, embora não considere que sejam tão eficazes como os convencionais: “(...) *a gente tem que evitar usar esses produtos que pronto, se afecta as pessoas é de evitar de os usar (...), aprendi que a gente bota um produto que pode-se botar e pode-se colher, claro que esse produto não pode ser muito eficaz para matar porque se fosse, para matar os piolhos também matava a gente (...) mas tem mais segurança no produto ao vender (...) aprendi a trabalhar com produtos biológicos*”. M.A. destaca a importância da protecção integrada e dos auxiliares agrícolas: “(...) *a protecção integrada (...) os auxiliares (...) escolher o produto a pontos de não ter efeitos nocivos sobre as abelhas e outros insectos (...), nós temos na fauna imensos insectos que devemos proteger*”.

No entanto, o entrevistado que se pronunciou com mais convicção a este respeito foi P.N. que indica que “*Desde o momento que frequentei o curso de protecção integrada em horticultura, deixei de utilizar tantos agro-químicos, primeiro ponto*”, porque, acrescenta, aprendeu bastante no que concerne aos auxiliares agrícolas: “*Há insectos naturais e não só, que aparecem naturalmente nos nossos campos e nós a pensar que é uma praga e é um auxiliar, (...) como temos esses auxiliares, naturalmente a única*

forma de não os eliminar, é também trabalhar com agro-químicos que não sejam prejudiciais para eles (...), fiquei sensibilizado para a produção biológica e para a utilização de auxiliares na luta contra as pragas e as doenças, prática esta mais amiga do ambiente, trabalhamos mais com produtos biológicos e tenta-se criar uma cadeia para que eles consigam trabalhar. No pimento, estou a trabalhar com orius, por causa das tripes, praga muito comum, este insecto trabalha também no tomate onde houver tripes. A utilização destes insectos evita tratamentos com produtos químicos que são nocivos, e por outro lado diminui os custos da cultura do pimento, a contínua utilização de práticas e substâncias menos tóxicas, vai contribuir para a diminuição dos resíduos de pesticidas e criar um ambiente favorável para a manutenção e reprodução de insectos entretanto desaparecidos e agora introduzidos na região. Este indivíduo salienta também outros conteúdos assimilados nesta área: “(...) a utilização racional dos meios de produção (pesticidas), o respeito pelo ambiente, utilizando produtos químicos menos tóxicos e por consequência, amigos do ambiente”. E termina afirmando: “(...) adquirir mais consciência da realidade dos prejuízos que as práticas agrícolas podem causar sobre o ambiente e a saúde dos consumidores”.

Quanto à opinião dos observadores privilegiados sobre os conteúdos que a formação faculta aos Formandos, verifica-se que praticamente todos os formadores reconhecem a relevância da formação no que respeita a aquisição de conhecimentos na área produtiva, como indica F.A.: “(...) eles (os formandos) aprenderam a produzir, promovemos algumas acções na área da agricultura biológica, também para as pessoas tomarem contacto com novos modos de produzir”. H.L. refere também que “(...) eles já perceberam que gastam água a mais, eles já perceberam que salinizam os solos demais, que gastam adubos a mais”. Destaca-se ainda o comentário de J.I.: “Aprenderam sobretudo como produzir (...) na questão de sementes e variedades”. Por fim, O.L. comenta que também foram leccionados conteúdos relativos à prevenção e tratamento de doenças: “(...) em termos de doenças e pragas (...) aprenderam a prevenir certos males antes que eles aconteçam”.

Quando questionados sobre os conteúdos da formação, grande parte dos formadores manifestou o seu desagrado pela forma desadequada como alguns conteúdos são transmitidos aos formandos, nomeadamente os conteúdos da formação no tronco comum de carácter teórico, a questão dos horários rígidos que não tem em conta a especificidade do trabalho agrícola que obrigatoriamente tem que ser realizado em simultâneo com a frequência das acções de formação, por outro lado a oferta formativa nem sempre teve em conta as necessidades dos formandos e do território, no que se refere especificamente

à formação de índole mais prática nem sempre se realizou na época mais adequada ou seja não se realizou de acordo com o ciclo das culturas obrigando a formação a ter carácter mais teórico do que prático, para além de outros aspectos, como a inadequação de determinados temas às suas necessidades formativas, garante A.F.: “(...) *o que sinto é que as pessoas, muitas das coisas que aprenderam esquecem facilmente, o programa não é adequado para as necessidades que as pessoas têm, nem a forma é adequada, penso que precisavam de muito mais práticas em áreas sensíveis tais como rega, fertirega e condução de culturas (...), a formação devia suscitar o interesse do formando mas muitas vezes não suscita, começa logo pela PAC e toda a política europeia, leva logo a que alguns formandos tenham logo algum desinteresse, a seguir vem a parte de gestão e contabilidade, mais uma desmotivação, quando começam a abordar temas que lhes deveria interessar já eles estão desmotivados.*” Outro formador, A.M., revela também grande descontentamento em relação a estas questões já mencionadas por A.F., mas acrescenta outras: “*Há situações em que as pessoas frequentaram cursos que não estavam adaptados à realidade de cada um, da sua própria exploração (...) as pessoas que se candidatam não querem ir para longe e frequentam o curso que é mais perto, por exemplo, um indivíduo que trabalha em Horticultura e não quer ir para longe é capaz de se inscrever num curso de Empresários na vertente de Floricultura para não ter que ir para mais longe e estão a ouvir sessões atrás de sessões que lhe dizem pouco (...), houve portanto algumas situações em que a formação não era adequada à área em que os indivíduos se queriam instalar como jovens agricultores, os horários não foram também os mais adequados, normalmente as pessoas que vêm à formação já têm uma exploração e não podem estar o dia fora a frequentar a formação, deixando a actividade abandonada (...) não se realizava onde muitas vezes era necessária, por exemplo aqui na Póvoa havia determinadas necessidades de formação numa área e a formação realizava-se noutra concelho (...) havia pessoas que tinham necessidade de um curso na área de horticultura este ano, se calhar esse curso só se realizava para o ano, como as pessoas precisavam, inscreviam-se noutra que não tinha nada a ver mas ficavam com o problema da obrigatoriedade cumprido, portanto nem sempre se conseguiu o ideal*”. H.L. revela que, muitas vezes, a formação também peca pela forma como é leccionada, tornando-se assim desinteressante e por vezes inútil para os formandos: “(...) *a formação hoje, é muito em sala, precisava de ser alterada por exemplo, como é que se admite dar formação de Protecção Integrada no Milho em Novembro e Dezembro, está tudo mal à partida (...) dar formação em Dezembro e falar-lhe num insecto, falar-lhe nisto quando nós não podemos ver no campo, quando ele nunca fez tratamento contra aquilo sequer e*

está ali horas sentado, por mais fotografias que se mostre, por mais que uma pessoa saiba e até consiga pô-los a dialogar, a brincar, a falar sobre as coisas, por mais jeito que tenha o formador e até capacidade e sabedoria, não há hipótese, é anti-pedagógico". Este formador afirma ainda que antes de se pensar em efectuar qualquer tipo de formação "*(...) deviam levantar as necessidades dos horticultores, por exemplo, qual a principal praga do nabo*", salientando que no seu concelho de residência foram realizadas formações que não iam de encontro aos interesses da região e eram completamente desajustadas face às reais necessidades dos formandos.

Tal como a linguagem e mais ainda, tal como o ser humano que lhe é constitutivo, o saber é infinito e multiforme. O saber recebe sentido da sua coerência interna e da sua adequação à realidade. Para o formando, o saber só tem sentido se permitir resolver problemas numa situação quotidiana ou profissional (Malgláive, 1995: 30-38).

Curiosa é a afirmação de J.I., que indica que a diversidade de temas é um factor negativo para o sucesso de uma formação, pelas mesmas razões apontadas anteriormente, esta diversidade formativa refere-se a conteúdos técnicos desajustados às necessidades dos formandos uma vez que estes conteúdos não se aplicam à actividade desenvolvida por estes: "*(...) a diversidade de temas era prejudicial, por vezes pessoas ligadas à horticultura não lhes interessaria muito gastar tanto tempo com módulos de outras actividades, como a pecuária, como a vinha (...), as pessoas estavam na sala e não tinham aquele interesse, sei lá, alguns até adormeciam, cheguei a observar isso*". P.G. salienta que por vezes, alguns conteúdos tornavam-se inapropriados para alguns formandos porque não existia homogeneidade ao nível das Habilitações Literárias nas turmas de formação, tornando assim, determinada informação desinteressante e quase ou mesmo totalmente incompreensível para os formandos com um nível de escolaridade mais baixo, a diferença de escolaridade dos formandos é talvez um dos maiores constrangimentos para os formadores na medida em que a teoria comporta a necessidade de conhecimentos prévios na área da biologia, química e matemática, estes conhecimentos fornecem aos formandos um grau de abstracção teórica importante para a compreensão de conceitos necessários para a desmistificação de mitos e para alterar a percepção que os formandos adquiriram muitas vezes erradamente no contexto das suas explorações: "*(...) parece-me que alguns formandos ficaram desiludidos, uma vez que o conteúdo do curso era igual para todos, independentemente das habilitações escolares, havia portanto alguma desmotivação por parte de alguns formandos, eram cursos demasiado extensos e pouco ajustados àquilo que lhes interessava efectivamente*". O formador C.M. indica, igualmente, que esta heterogeneidade ao nível da escolaridade não

é de facto benéfica, principalmente, como já referiu P.G., para aqueles que não possuem tantos estudos: “(...) vemos que muitos deles são muito limitados ao nível do Português, não têm vocabulário, a exposição de muitos assuntos soa-lhes estranho, não conseguem entender os termos correctos e os formadores têm que utilizar termos de gíria”. Igual opinião é manifestada por J.I., que afirma que esta disparidade também desmotiva as pessoas com uma escolaridade mais elevada: “(...) no aspecto das habilitações académicas também eram diferentes, uns tinham a 4ª classe, às vezes mal feita, outros tinham o 9º ano, e outros até o 12º ano e estes assimilavam melhor do que aqueles que tinham menos habilitações (...) havia coisas simples que uns já sabiam mas tinham que aguentar que se explicasse aos outros, era muito heterogéneo, os grupos de formação heterogéneos eram uma dificuldade”. Não obstante a forma positiva como os entrevistados encaram os “Efeitos da Formação no Desempenho Profissional” alguns deles mencionaram que certos assuntos tratados nas formações que frequentaram não se coadunavam com as suas necessidades vejamos a opinião de A.S.: “(...) em termos de retenção, não é fácil (...), imagine-se o que é falar de 20 ou 30 auxiliares com nomes em latim (...), a gente acaba por não reter aquilo”. I.C. também opinou de forma similar quando afirmou que “(...) a gente sai de lá com estas bases todas, mas é muita coisa na cabeça e, depois, chega aqui fora e isto não nos serve para nada”. I.C. deu exemplos de matérias que considera difíceis de apreender, no caso de pessoas com habilitações literárias muito baixas como ela: “(...) eles tentaram ensinar mas sinceramente (...) na contabilidade, eles deram-nos um livro para a mão, tentaram-nos ensinar principalmente a preencher o livro e essas coisas todas, mas isso, são coisas que a gente tem que aprender... quem vai para a universidade aprende aquilo de raiz, não é... não é a gente pegar num livro para a mão e começar para ali a fazer contas, saber pôr as coisas no sítio. Não saiu de lá ninguém a saber fazer nada disso”.

5. Efeitos da Formação Profissional no Desempenho dos Formandos

A Formação Profissional não deve ser vista apenas e só como factor potenciador da aptidão para o bom desempenho de funções e tarefas, mas sim, como factor de impulsão e motivação para uma transformação dessa mesma competência em mais-valias e como princípio motivador para o indivíduo.

O objectivo é que estes indivíduos adquiram competências, de forma a melhorar o seu desempenho e conseqüentemente a eficácia para que consigam uma melhor e mais rentável produtividade.

Questionados sobre os efeitos da formação no desempenho profissional dos formandos, os formadores consideram, na generalidade, que os formandos registaram melhorias na forma como desenvolvem a sua actividade. A.F. salienta uma dessas melhorias: “(...) *verifica-se na maior utilização de máscaras ou seja, na utilização de equipamentos de protecção individual, na procura e utilização de equipamentos mais modernos (...) aprenderam a ter uma maior sensibilidade para as questões ambientais*”. Tendo agora em consideração a utilização de tecnologia mais recente nas práticas agrícolas, destaca-se a opinião de A.M.: “(...) *a formação teve um papel de ajuda nesta mudança para novas tecnologias, a formação não os mudou, mas ajudou a mudar, a formação deu-lhes armas para eles conseguirem acompanhar*”. C.M. é um pouco mais abrangente no seu comentário acerca das melhorias que a formação trouxe no exercício da actividade agrícola dos formandos: “(...) *tornou-os capazes e com competência para poderem aplicar os produtos fitofarmacêuticos correctamente (...), muitos deles cometiam erros graves na aplicação dos produtos, nas dosagens, na calibração dos pulverizadores, etc. (...), notamos que as pessoas no dia-a-dia, no seu trabalho de campo conseguem ser mais eficazes, se se aperceberem dos problemas que surgem, conseguem-nos transmitir melhor os problemas que têm em casa, nas culturas, nos animais. Nota-se que eles utilizam factores de produção mais adequados (...), existe uma melhoria das produções, economia a nível de fertilizantes, nalguns notamos que a utilização caiu ou seja, estão a aplicar os fertilizantes de uma forma mais racional, recorrem às análises, têm uma preocupação maior*”. Por fim, destaca-se a observação, também muito consistente, efectuada por F.A.: “(...) *temos provas de que a maior parte fizeram uma boa aplicação do que aprenderam cá (...), as pessoas já começam a ter uma percepção diferente e a ter muito mais cuidados, a respeitar intervalos de segurança, a utilizar os produtos correctos. Quando se observa os horticultores, a grande mudança é que as pessoas conseguem com muito maior facilidade, pelas técnicas e meios que têm ao dispor, pelos conhecimentos que adquiriram através da formação, têm uma maior facilidade de aprender novas técnicas e utilização de novos produtos (...), tornou os agricultores mais empreendedores e com capacidade de acreditar neles próprios, de investir, apropriaram-se de novas técnicas, nomeadamente de fertirrigação, etc., se entrarmos numa estufa de hoje, esta é completamente diferente das que havia há uns anos atrás, não tem nada a ver desde os sistemas de rega, sistemas de tratamento, etc.*”.

Relativamente aos contributos dos formandos atentemos nas declarações de M.F., que indica que aprendeu de forma correcta “(...) *a pulverizar, e é assim, a gente botava uma coisa, hoje já boto de outra maneira, dantes estragava muito mais, no lugar de botar um*

pacote de sulfato por exemplo, de 300 de 250 ou 300 gramas num pipo de 100 litros, era capaz de botar dois, botava-lhe sempre o dobro, agora não, a gente sabe que em 100 litros de água tem que fazer uma aplicação de um pacote de sulfato de 200 gramas, por exemplo, já se está a poupar mais um bocadito. P.N. descreve como obteve melhorias na execução de certos trabalhos agrícolas: *“(...) estou a utilizar a fertirega, é muito mais eficiente e faz uma poupança de adubo que às vezes as pessoas não imaginam, e depois tem outra, as plantas não sofrem aquele stress de alimentação, na fertirega as cubas estão cheias com os nutrientes necessários, as necessidades das plantas são satisfeitas mediante programação e de uma forma natural, têm à sua disposição os nutrientes e a humidade certa, com o controlo do pH e da electro-condutividade”.* Finalmente, destaca-se a opinião de I.C. relativamente a este item que refere as vantagens de usar produtos biológicos na produção agrícola: *“Eu praticamente, a não ser no que diz respeito a podridões, que ainda não há bom produto biológico, eu praticamente só uso produtos biológicos. São mais caros mas compensa, porque a gente não tem que estar a contar os prazos”.*

Relativamente ao item “Instalação como Agricultor Independente/Acesso a Subsídios”, os formadores registam uma opinião unânime de sucesso. Consideram que as possibilidades apresentadas de instalação e acesso a ajudas financeiras se revelaram decisivas no desenvolvimento das empresas agrícolas. Salientamos o depoimento de F.A. relativamente a este assunto: *“(...) temos também dados concretos sobre a instalação de jovens agricultores, que caso não tivessem formação, certamente nesta altura não estavam instalados (...) alguns instalaram-se e hoje são casos até de sucesso, temos uma taxa de instalação bastante grande na área, principalmente dos empresários agrícolas”.* J.I. afirma também que, após frequentarem formação *“(...) muitos formandos se instalaram como jovens agricultores”*, opinião partilhada por M.S.: *“(...) de facto, as ajudas comunitárias à instalação eram vantajosas e além disso havia o prémio, portanto, além das ajudas que rondariam à volta de 50% do investimento realizado, ainda havia um prémio à instalação. A formação deu capacidade aos formandos para a sua instalação.”.*

“Alterações no Sistema de Produção” também foi um dos itens em que se registou maior número de respostas. Pode evidenciar-se, a título de exemplo, o comentário de M.L., que refere que *“(...) vou optar por culturas novas. Este ano, já plantei beringelas. É uma cultura que está a ganhar muito mercado, em Portugal e já optei por isso e vamos dinamizar, conforme as opções de mercado”.* Salienta ainda que diminuiu a aplicação de pesticidas, para poder usar auxiliares agrícolas, acrescentando que *“(...) as pessoas estão*

a optar por uma maneira de trabalhar diferente (...). Estou a usar o orius na cultura do pimento. Este ano, possivelmente, utilizarei, também na cultura do tomate, também é para polinizar. É tudo à base de abelhas. Já há três anos que faço só com isso mesmo. Deixo de utilizar muitos químicos, muitos produtos químicos! Sou obrigado a reduzir muitos produtos químicos, principalmente, na cultura do tomate porque se não vou matar as abelhas”. Enquanto que J.N. refere apenas que “(...) as técnicas de cultivo alteraram-se, a formação veio trazer novos conhecimentos”, M.F. vai mais longe e afirma que “(...) nós tínhamos uma prática de plantar cebolas, de plantar coração... na parte assim mais de tomate, não era, foi-se trabalhando, porque a gente nas estufas não pomos cebolas praticamente, nós ou é tomate, alface e nabos, meloas, pimentos pepino, feijão verde, essas culturas foram inseridas novas, aqui no nosso lugar e aqui na nossa zona, porque dantes punha-se feijão, mas era ao ar livre, não havia os fios para pendurar assim... assim como se põe agora nas estufas, tem outras coisas”. Este entrevistado também refere que começou a usar protectores aquando da aplicação de determinados produtos: “(...) tenho um fato, tenho a máscara (...), antes não usava muito, depois a gente começa a ter outra preocupação e diz lá nos folhetos que o próprio cheiro, o próprio pó dos remédios traz impotência às pessoas, faz mal ao nosso organismo e pronto, então aí a gente já começa a ter outras precauções porque tem medo de morrer, não quer morrer tão cedo”.

São diversas as opiniões proferidas por parte desta amostra de formadores. F.A. refere que “(...) a abertura das pessoas que frequentaram a formação, a apreensão que eles fazem das coisas é diferente já estão mais sensibilizados, estão mais abertos a novas técnicas a novos produtos (...), têm consciência que têm que ter em conta os aspectos técnicos, mas também os aspectos económicos (...), começam a ter a percepção que a questão económica é importante e começa a fazer parte das suas decisões, que aqui há uns anos atrás não era bem assim, se tinham dinheiro compravam, hoje já fazem as coisas de maneira diferente, primeiro porque o dinheiro vai escasseando, por outro lado como já fazem contas, questionam-se sobre a necessidade de investimento (...) hoje em dia o sentimento empresarial sente-se entre os horticultores”. H.L. destaca as alterações verificadas ao nível de respeito pelo meio ambiente, traduzindo-se na utilização de práticas agrícolas menos agressivas para com o mesmo, e na introdução de variedades de produtos cultivados: “(...) a maneira de se produzir neste momento (...) vai muito mais de encontro ao meio ambiente, deu-se um salto qualitativo, optaram por métodos mais saudáveis “(...) graças à formação, o próprio agricultor também forçou a mudança de hábitos, nomeadamente nas variedades de alface, que foram sendo substituídas as

variedades lisas pelas frisadas e vermelhas, por causa do aparecimento da larva mineira, praga difícil de controlar e os estragos notam-se menos numa variedade frisada e como tal passaram a ser as mais produzidas". O.L. também dá exemplos do que considera terem sido verdadeiras alterações: *"(...) aqueles indivíduos que fizeram formação chegam aqui com o produto e desde a limpeza com as caixas, desde a acomodação do produto nas caixas, a etiquetagem, tudo isso, ali nota-se claramente que são pessoas que têm formação"*.

Se por um lado os formadores reconhecem o contributo positivo da formação na mudança eficaz no plano da produção agrícola por outro lado surgem algumas questões de carácter social à chegada da formação.

A questão do individualismo muito presente na classe é um dos constrangimentos que se podem verificar, por um lado porque os agricultores vivem e trabalham no mesmo local isolados geograficamente, os contactos com os outros são mais difíceis, por outro lado o individualismo como sentimento introspectivo, segundo alguns autores, é uma tendência do ser humano, a defesa dos interesses próprios vem em primeiro lugar por isso a conduta profissional pode tornar-se agressiva e inconveniente que se reflecte na manifestação de sentimentos com o objectivo de ganhar mercado, subtrair clientela e oportunidades aos colegas.

A consciência de grupo quase sempre, surge mais na defesa do interesse do próprio do que por razões de altruísmos Formação Profissional reforça a convicção da necessidade de desenvolver sentimentos de solidariedade, sentimento de pertença e de associativismo, desta forma contribui para a revelação de projectos onde os profissionais da classe se sentem apoiados, desenvolvem alianças, sentimentos de afectividade e partilha. De facto, os contributos dos entrevistados vão nesse sentido quando se referem à "Promoção do Associativismo e a Partilha de Conhecimentos/Experiências" como efeito produzido pela formação. Como refere A.F. este efeito ocorreu com bastante frequência nas formações leccionadas por ele: *"A formação contribuiu para a aproximação entre as pessoas (...), encontram-se para jantar, trocar impressões e acabam por falar inevitavelmente na sua actividade profissional e trocar experiências, partilham conhecimentos e isso tem-se verificado muito nos últimos anos, embora ainda haja alguns que o fazem com reservas"*. A.M. expôs uma opinião bastante explícita relativamente a este facto, como se pode verificar pelas suas declarações: *"(...) nota-se que as pessoas têm outra atitude, começam por aparecer às reuniões na cooperativa, na Direcção Regional e a comparecer em colóquios, em convívios, há um mais à vontade, perdem o medo, a timidez, conseguem intervir em público. Se inicialmente não o fazem, esperam para o fim da reunião e fazem*

perguntas e depois lentamente lá vão começando durante a reunião a levantar o braço e a perguntar. Se não tivesse havido formação, só participava quem estivesse já no sistema, a formação veio trazer este à vontade e conhecimento para intervir. Desenvolveu os indivíduos em termos de auto confiança de se sentir ao mesmo nível que os outros”. F.A. salienta que a formação é um ótimo contexto para a troca de experiências e conhecimentos e explica porquê: “(...) da experiência que alguns já tinham de variedades mais produtivas, aconselharam-se uns aos outros nas conversas entre eles durante a formação, e vieram a experimentar, na maioria com bons resultados”. Este formador afirma ainda que a formação também promove o Associativismo: “(...) havia pessoas que nunca tinham vindo aqui à cooperativa, o local da formação era aqui, ficaram a conhecer a cooperativa e as pessoas que cá trabalham, e hoje não têm dificuldade nenhuma em vir cá, associaram-se e a cooperativa tem crescido em termos de sócios por causa também da formação”. M.S. e O.L. dão exemplos de associações que foram criadas em contexto formativo: “(...) a partir da formação criaram-se grupos de jovens, por causa da formação criaram associações e agrupamentos de produtores, como é o caso da Horta Jovem” (M.S.); “Esta organização de produtores surgiu exactamente porque sozinhos não íamos a lado nenhum (...) quebrou-se a barreira do individualismo, e aqui a formação teve também muita importância, porque foi (O.L.).

Os formandos entrevistados também afirmam que a “Partilha de Conhecimentos e Experiências” foi uma mais-valia referida por J.N., que menciona que “(...) a formação, de alguma forma, acaba por nos dar alguma experiência de vida (...) essa troca de experiências que se pode ter numa sala de aula, num convívio (...) é uma mais-valia para aquilo que fazemos (...), as trocas de experiências muitas vezes cruzam-se durante a formação, traz-nos ideias para o futuro.” Segundo ele, a partilha de informações que pode surgir em contexto formativo só lhe trouxe benefícios, como o Associativismo, e ilustra isso mesmo através das declarações seguintes: “(...) estou-me a lembrar das associações que já formei, que já são 3 ou 4 (...) desde que comecei a frequentar a formação, esse grupo de amigos começaram-se a juntar e partimos para o associativismo e desde o associativismo, passamos para a comercialização (...) acho que é essa troca de informação que muitas vezes nos leva a acreditar nas coisas”. Também P.N. encara a partilha de informação como um efeito positivo decorrente da formação que frequentou: “(...) durante a formação, havia pessoas mais velhas do que eu e alguns com uns bons anos de experiência, é engraçado porque há uma troca de ideias entre velhos e novos e uns explicam aos outros por exemplo, como se faz a tutoração da meloa

e assim vamos sabendo, outras dão sugestões acerca do controlo dos nemátodos (...), há sempre uma troca de ideias, por exemplo, fazemos experiências que nos trazem resultados positivos, ou seja, outros experimentaram e agora explicam como fizeram”. Em suma, a partilha de informação e experiências e o associativismo são vistos pelos entrevistados como efeitos decorrentes da formação bastante favoráveis à sua actividade.

Em conclusão, podemos afirmar que a maioria dos entrevistados considera ter obtido muitos benefícios após ter frequentado a formação, nomeadamente melhoraram a forma como executam determinados trabalhos agrícolas, efectuaram alterações no sistema de produção e puderam instalar-se como agricultores independentes, como resultado do acesso a subsídios para projectos agrícolas. A partilha de experiências e conhecimentos e o associativismo que podem ser gerados em contexto formativo também foram aspectos considerados importantes e positivos. Por contraposição, a não aplicabilidade de determinados métodos agrícolas e os conteúdos desajustados às necessidades de aprendizagem foram apontados como efeitos bastante negativos pelos quais a formação também pode ser responsável.

Do ponto de vista avaliativo, as opiniões dos formadores em relação a estes aspectos menos positivos da formação vão de encontro às dos formandos que também consideram pouco válido e até desmoralizador abordar conteúdos desajustados ou insuficientes face às suas necessidades.

A Formação Profissional deve ser um processo planeado de forma intencional, que deve ser moldado e elaborado à medida dos indivíduos, com o objectivo de modificar comportamentos, atitudes e formas de actuação no que respeita ao seu desempenho de funções e tarefas.

Feito um balanço de todos estes depoimentos e a sua análise apurada podemos inferir que a Formação Profissional representa uma mais-valia poderosa no contexto social dos agricultores uma vez que os dota de várias ferramentas que eles, ao frequentarem os cursos, reconhecem não possuir e contribui, essencialmente, para o respeito e a dignificação da sua profissão.

Mas, não pode a Formação Profissional, estagnar na forma de ser ministrada e nos conteúdos ministrados. É necessário adequar, personalizar e estruturar a passagem de conhecimentos de forma prática mas, não menos exaustiva, de forma a incentivar os formandos a interagir, participar e agir realmente perante as situações criadas em sala. Passa ainda por maximizar os objectivos da formação, o aprender aplicando conhecimentos adquiridos e habilidades, mudar comportamentos e atitudes, solucionar de forma real problemas. Só com a articulação destes níveis de intervenção e posterior

avaliação de desempenho é que podemos falar em necessidade de formação e no sucesso da Formação Profissional.

Capítulo 5

Conclusões

Este trabalho agora apresentado não representa mais do que um levantamento de questões, uma interrogação sobre os moldes em que a Formação Profissional é aplicada no contexto objecto de análise. Não se questiona a sua pertinência pois os resultados são visíveis através dos testemunhos recolhidos.

A empresa agrícola exige do seu gestor um conhecimento multiforme com uma vertente prática e baseada na experiência, imprescindível mas também uma gestão consciente e, acima de tudo um conhecimento técnico que direcione essa gestão no sentido do sucesso.

Esta realização que significa o bem-estar financeiro da empresa, representa mais do que um sucesso económico, ela é particularmente o testemunho de competência por parte dos intervenientes.

Na Formação Profissional, a nosso ver, esta abordagem social que eleva a auto-estima dos formandos, fazendo-os ter a percepção que eles passam a deter ferramentas para desenvolver a actividade é talvez a vertente chave da Formação Profissional.

Com a Formação Profissional os formandos são confrontados com os verdadeiros desafios da interação social. Familiarizados com núcleos muito estreitos como a família e os vizinhos, vêem-se, subitamente, a dirigir associações, a participar activamente na vida social mais alargada. Surge por consequência um sentimento espontâneo de pertença social muito reconfortante e uma visão mais holística do mundo que os rodeia.

Mas a Formação Profissional conta com vários parceiros sem os quais os seu objectivos não se cumpririam. Muitos formandos procuram na formação uma solução para a sua vida profissional sem grandes expectativas a nível do conhecimento e da sua valorização, os formadores tornar-se-ão neste contexto, os grandes mentores deste processo, podendo com a sua prestação inverter esta atitude de passividade e torná-los cidadãos convictos da sua capacidade em vez de meros reprodutores de padrões profissionais pré-estabelecidos; estes passam a dar um contributo profissional e social, de modernidade com base nas alterações introduzidas no sector.

Com a consciência de que este trabalho é um pequeno contributo no sentido de fazer um balanço das representações captadas sobre a formação profissional na região em estudo, consideramos importante continuar a levantar questões acerca da adequação da formação ao público alvo, assim como dos levantamentos de necessidades por vezes pouco territorializados. Para além de ser necessário repensar as configurações formativas dos cursos de formação, estes devem abarcar uma formação transversal em ordem à promoção da cidadania; a formação profissional terá cada vez mais de ser um elemento sempre presente nas trajectórias e nos projectos profissionais e de vida dos indivíduos, daí que seja necessário repensar as estratégias da formação no seio do sistema produtivo, pois este detém uma responsabilidade social (Veloso: 1995).

Atendendo essencialmente ao cunho afectivo que se revestiu este trabalho consideramos tratar-se de uma realidade digna de ser alvo de outros estudos. Trata-se de dinâmicas sociais com projectos amplos de vida e nos quais os agentes educativos e formativos podem traduzir-se em processos de mudança efectivos.

ANEXO A

Análise das Entrevistas dos Formandos

Análise vertical

Localidade:

Data:

Nome:

Parte 1 – Caracterização Pessoal	
1. Sexo	
2. Idade	
3. Estado civil	
4. Concelho de residência	
5. Situação face à empresa	
Empresário em Nome Individual	
Mão-de-obra familiar	
Assalariado	
Outra	
Parte 2 – Caracterização da Empresa	
1. Dimensão da Exploração	
<1 ha	
1 a 5 ha	
> 5 ha	
2. Forma de Exploração da SAL	
Conta própria	
Arrendamento	
Mista	
Outra	
3. Ajudas à exploração	
Agro-ambientais	
1ª Instalação (AGRO, PAMAF)	
AGRIS – Pequena agricultura	
Outras	
Nenhumas	
4. Responsável Jurídico	
Produtor singular	
Sociedade	
Outro	

5. Razões para continuar na agricultura	
Valor afectivo	
Ausência de alternativas	
Viabilidade económica	
Parte 3 – Trajectória Educativa/Formativa	
1. Nível de Escolaridade	
Nível 1	
Nível 2	
Nível 3	
Nível 4 e 5	
2. Idade em que abandonou a escola	
3. Formação profissional frequentada	
4. Razões que levaram à frequência de formação	
Acesso ao subsídio de 1ª instalação/Obrigatoriedade	
Produzir de acordo com as normas de qualidade	
Produzir de acordo com as normas de protecção ambiental	
Produzir em maior quantidade	
Aquisição geral de conhecimentos	
5. Opinião sobre os conteúdos que a formação faculta	
Aquisição de conhecimentos na área produtiva	
Aquisição de conhecimentos na área da comercialização	
Aquisição de conhecimentos na área da gestão	
Aquisição de conhecimentos na área da protecção ambiental	
Aquisição de conhecimentos na área da qualidade dos produtos	
6. Efeitos da formação no seu desempenho profissional	
Melhorias na forma de executar o trabalho	
Instalação como agricultor independente/Acesso a subsídios	
Alterações no sistema de produção	
Passou a fazer trabalho remunerado com especialista	
Não se aplicaram os conteúdos apreendidos	
Conteúdos formativos desajustados / insuficientes às necessidades de aprendizagem	
Promoção do Associativismo e da Partilha de Conhecimentos/Experiências	

ANEXO B

Análise das Entrevistas dos Observadores Privilegiados

Análise vertical

Localidade:**Data:****Nome:**

Parte 1 – Caracterização Pessoal	
1. Sexo	
2. Idade	
3. Estado civil	
4. Habilitações	
5. Concelho de residência	
6. Situação face a formação	
Parte 2 – Opinião do dirigente/técnico face à formação	
1. Finalidade da formação ministrada no concelho	
Fornecer aos formandos capacidade profissional adequada/acesso ao subsídio de instalação	
Promoção sócio profissional	
Aquisição de conhecimentos na área produtiva	
Aquisição de conhecimentos na área da gestão e comercialização	
Aquisição de conhecimentos na área da qualidade e protecção ambiental	
2. Opinião sobre os conteúdos que a formação faculta aos formandos	
Aquisição de conhecimentos na área produtiva	
Aquisição de conhecimentos na área da comercialização	
Aquisição de conhecimentos na área da gestão	
Aquisição de conhecimentos na área da protecção ambiental	
Aquisição de conhecimentos na área da qualidade	

dos produtos	
3. Efeitos da formação no desempenho profissional dos formandos	
Melhorias na forma de executar o trabalho	
Instalação como agricultor independente/Acesso a subsídios	
Alterações no sistema de produção	
Não se aplicaram os conteúdos apreendidos	
Conteúdos formativos desajustados / insuficientes às necessidades de aprendizagem	
Promoção do Associativismo e da Partilha de Conhecimentos/Experiências	

ANEXO C

Características demográficas e profissionais dos entrevistados

Nome	Sexo	Idade	Escolaridade	Entrevista	Estado Civil	Situação Profissional	Concelho	Dimensão da Exploração	Forma de Exploração
A.S.	Masculino	35	12º Ano	23/04/2008	Casado	Empresário	Póvoa de Varzim	3 Ha	Mista
M.L.	Masculino	30	9º Ano	04/04/2008	Casado	Empresário	Póvoa de Varzim	1,3 Ha	Arrendamento
J.N.	Masculino	40	9º Ano	13/03/2008	Casado	Empresário	Póvoa de Varzim	1,5 Ha	Mista
M.F.	Masculino	44	5º Ano	28/03/2008	Casado	Empresário	Esposende	2 Ha	Arrendamento
M.C.	Masculino	32	6º Ano	20/03/2008	Casado	Empresário	Póvoa de Varzim	1,2 Ha	Mista
M.A.	Masculino	32	9º Ano	27/04/2008	Casado	Empresário	Póvoa de Varzim	0,7 Ha	Própria
P.N.	Masculino	28	12º Ano	12/03/2008	Casado	Empresário	Póvoa de Varzim	2,05 Ha	Mista
P.L.	Masculino	24	9º Ano	10/04/2008	Solteiro	Empresário	Póvoa de Varzim	1,65 Ha	Mista
P.C.	Masculino	43	9º Ano	13/03/2008	Casado	Empresário	Póvoa de Varzim	1,2 Ha	Própria
M.T.	Feminino	25	9º Ano	27/03/2008	Casada	Empresária	Esposende	2 Ha	Própria
F.B.	Feminino	33	9º Ano	26/03/2008	Casada	Empresária	Póvoa de Varzim	1,2 Ha	Arrendamento
F.G.	Feminino	31	6º Ano	20/03/2008	Casada	Empresária	Póvoa de Varzim	0,85 Ha	Própria
I.C.	Feminino	42	6º Ano	20/03/2008	Casada	Empresária	Póvoa de Varzim	0,8 Ha	Arrendamento
O.F.	Feminino	44	6º Ano	26/03/2008	Casada	Empresária	Póvoa de Varzim	0,6 Ha	Arrendamento
M.B.	Feminino	41	6º Ano	13/03/2008	Casada	Empresária	Póvoa de Varzim	1,2 Ha	Própria

Nome	Sexo	Idade	Escolaridade	Entrevista	Estado Civil	Situação Profissional	Concelho
A.F.	Masculino	29	Eng ^o Agrícola	28/04/2008	Solteiro	Técnico consultor	Póvoa de Varzim
F.P.	Masculino	53	6º Ano	03/10/2008	Casado	Dirigente associativo	Póvoa de Varzim
F.A.	Masculino	45	Licenciado	10/10/2008	Casado	Técnico de formação	Esposende
O.L.	Masculino	51	6º Ano	04/10/2008	Casado	Dirigente	Póvoa de Varzim
M.S.	Masculino	32	12º Ano	15/10/2008	Casado	Dirigente	Póvoa de Varzim
J.I.	Masculino	56	Eng.º Tec. Agrário	13/10/2008	Casado	Técnico concelhio, Formador	Esposende
H.L.	Masculino	62	Eng.º Tec. Agrário	04/10/2008	Casado	Formador	Maia
A.M.	Masculino	56	Eng.º Tec. Agrário	04/10/2008	Casado	Técnico concelhio, Formador	Póvoa de Varzim
C.M.	Masculino	55	Eng.º Tec. Agrário	10/10/2008	Casado	Técnico Gerente	Póvoa de Varzim
P.G.	Masculino	53	Eng.º Zootécnico	16/10/2008	Casado	Técnico de Desenvolvimento rural	Póvoa de Varzim

BIBLIOGRAFIA

- BATISTA, Fernando (2000), - “O Espaço Rural, A economia Portuguesa numa economia globalizada volume II”. Lisboa, APDEA.
- BELLIER, Sandra (2001), - “A Competência” in Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- BOUTINET, Jean Pierre (2001), - “Vida Adulta em Formação Permanente: da noção ao conceito” in Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- CARRÈ, Philipe (2001), - “Motivação e Relação com a Formação” in Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- CARRÉ, Philipe e CASPAR, Pierre, (1999) - "Traité des Sciences et des Techniques de la Formation". Paris, *Dunod*.
- CARRILLO, Jorge (1994) - "Flexibilidad y calificación en la encrucijada industrial". *In: Lecturas de Educación y Trabajo*, nº 3, Red Latino - Americana de Educación y Trabajo.
- COVAS, António (2004) - "Política Agrícola e Desenvolvimento Rural". Lisboa, Edições Colibri.
- DUBAR, Claude (2001), - “Sociologia da Formação Pós-escolar” in Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- ESTEVES, António e AZEVEDO, José (1998), - “Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais”. Porto, Instituto de Sociologia.
- FALZON, Pierre e TEIGER, Catherine (2001), - “Ergonomia da Formação” in Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.

- FODDY, William (1996 [1993]). “Como Perguntar, teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários”. Oeiras: Celta Editora.
- GHIGLIONE, Rodolphe & Matalon, Benjamin (1995).” O inquérito teoria e prática”. Oeiras: Celta Editora.
- HARBISON, Frederick H. (1974) - "Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: Problemas e estratégia". In: PEREIRA, Luiz (org.). Desenvolvimento, trabalho e educação. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar.
- HIRATA, Helena (1994) - "Da polarização das qualificações ao modelo de competência". In: Ferretti, Celso J. e outros. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes.
- IGALENS, Jacques (2001), - “Gestão dos Recursos Humanos” in Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- LE BOTERF, Guy (2001), - “Da Engenharia da Formação à Engenharia das Competências: Que Procedimentos? Que Actores? Que Evoluções?” in Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- LE BOTERF, Guy (2005), - “Construir as Competência individuais e colectivas” Lisboa, Asa.
- LITTRINGER, Jen-Marie (2001), -“Direito e Instituição da Formação” in Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- KETELE, Jean-Marie De & Roegiers, Xavier (1999). « Metodologia da recolha de dados”. Lisboa, Instituto Piaget.
- MALGLAÍVE, Gerard (1993) – “Ensinar adultos”. Porto, Porto editora.

- MARQUES, João (2003) – “Tipos de Agricultura em Portugal”. Lisboa, ISA.
- MINET, Francis (1995) – “L’analyse de L’activité et la formation des compétences”. Paris , Editions L’Harmattan.
- NAVAS, Maria (2006) – “La educacion de las personas adultas y de los adultos mayores”. in Estratégias de formação do século XXI. Barcelona, Editorial Ariel,
- KUENZER, Acácia (1985) - “ Pedagogia da fábrica”. São Paulo, Cortez e Autores Associados.
- PEDROSO, Paulo (1998),” Formação e Desenvolvimento Rural”. Oeiras, Celta Editora.
- PALAZZESCHI, Yves (2001),” História da Formação Pós-escolar” in “Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação”. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (2005), - “Manual de Investição em Ciências Sociais ”. Lisboa, Gradiva.
- SALAI, Robert (1976) – “Qualification individuelle et qualification de l’emploi: quelques definitions et interrogations” Economie et Statistique, nº 81-82. Septembre/Octobre.
- SAINSAIEU, Renaud (2001), - “Os Efeitos da Formação na Empresa” in Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- SEBILLOT, Michel (1996), - “Les Mondes de L’agriculture. Une recherche pour demain”. Paris, INRA Éditions.
- SHIROMA, Eneida Oto, et al (1997)- “Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação”. Educ. Soc. vol.18 nº.61 Campinas .
- SILVA, Augusto e PINTO, José (2005), - “Metodologia das Ciências Sociais. Porto, Edições Afrontamento.

- SUE, Roger (2001), - “Dinâmica dos Tempos Sociais e processo Educativo” in Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- TANGUY, Lucie et al (1995) - Éducation et travail en Grande Bretagne, Allemagne e Italie. Paris, Armand Colin Éditeur.
- VEIGA, José (2005), - “Território e Desenvolvimento Local”. Oeiras, Celta Editora.
- VELOSO, Luisa (1995) – O « Mercado da formação” para adultos activos no âmbito do sector têxtil e do vestuário na região norte. Contextos formativos, trajectórias profissionais e projectos. FLUP.
- VERGNAUD, Gérard (2001), - “ O Desenvolvimento Cognitivo do Adulto” in Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- VOISIN, André (2001), - “A Economia da Formação” in Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação. Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- ZAYAS, Emilio (2006) – “ La Educación Permanente” in Estrategias de formación em el siglo XXI. Barcelona, Editorial Ariel.

LISTA DE SITES WEB

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE FREGUESIAS, (2001). *Recenseamento Geral da População*. Disponível em: <http://www.anafre.pt>

CÂMARA MUNICIPAL DE ESPOSENDE, Disponível em:
<http://www.cm-esposende.pt>

CENSOS, (2001). *Recenseamento Geral da População*. Disponível em:
http://paginas.ispgaya.pt/~vmca/Documentos_links/censo2001.pdf

CONFAGRI, (2008). *O olhar de bruxelas – como a comissão vê a agricultura portuguesa*. Disponível em:
<http://www.confagri.pt/Publicacoes/Documentos/Destaquecomissao.htm>

EUROSTAT, (2008). *O olhar de bruxelas – como a comissão vê a agricultura portuguesa*. Disponível em:
<http://www.confagri.pt/Publicacoes/Documentos/Destaquecomissao.htm>

IEEA, (2005). *Inquérito à estrutura das explorações agrícolas*. Disponível em:
http://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp

MILEU, Roberto (2003). Relatório da comissão europeia sobre a especificidade da agricultura portuguesa. Disponível em:
<http://www.agroportal.pt/a/2003/rmileu2.htm>

RGA (1999). Recenseamento Geral da agricultura Portuguesa. Disponível em:
<http://alea-estp.ine.pt/Html/statofic/html/rga99/html/rga99.html>

