

# FORA DA ESCOLA TAMBÉM SE APRENDE. PERCURSOS DE FORMAÇÃO EXPERIENCIAL

Cármem Cavaco\*

*O artigo apresenta a síntese de uma investigação que teve como principal objectivo compreender o processo formativo de adultos não escolarizados, residentes em meio rural. Deste modo, identificam-se os seus saberes, o processo de aquisição de saberes e competências, as competências de literacia, as estratégias a que recorreram para superar dificuldades/desafios, as pessoas e contextos associados ao processo formativo, e a sua percepção dos cursos de alfabetização e do mundo. O processo de formação de adultos não escolarizados deriva unicamente da educação informal e da formação experiencial, pelo que se abordam alguns elementos sobre estes domínios teóricos.*

## 1. Introdução

Este artigo foi elaborado, com base numa investigação realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado<sup>1</sup>, tendo como principal objectivo compreender o processo formativo de adultos não escolarizados, residentes em meio rural. Optou-se pelo termo não escolarizados, uma vez que o de analfabeto tem uma carga pejorativa. O trabalho baseou-se em três princípios orientadores que se

\* Assistente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa

<sup>1</sup> Cavaco, Cármem (2001) *Processo de Formação de Adultos Não Escolarizados – a Educação Informal e a Formação Experiencial*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

identificam de seguida. O primeiro princípio assenta na ideia de que os adultos não escolarizados são portadores de saberes que adquiriram ao longo do seu percurso de vida e lhes garantiram a inserção familiar, profissional e social. Este pressuposto contraria o discurso dominante que sugere que estes indivíduos são ignorantes, incultos e excluídos social e profissionalmente. O segundo princípio assenta na ideia de que a problemática do estudo não pode ser descontextualizada, isto porque os percursos formativos destas pessoas estão intimamente ligados aos contextos histórico, social, económico, político e territorial em que viveram. Ou seja, não é possível fazer extrapolações sobre o processo formativo dos entrevistados para outros adultos não escolarizados, nomeadamente para os mais jovens. Com o terceiro princípio visa-se realçar que no estudo não se pretende mistificar a condição destes indivíduos e menosprezar a educação formal – mais especificamente, o papel da escola e das aprendizagens aí realizadas – mas identificar outras vias, menos estudadas e reconhecidas, que têm um importante papel na aquisição de saberes ao longo da vida, evidenciando-se como fundamentais no processo formativo das pessoas. Ao longo da realização do trabalho esteve sempre presente a ideia defendida por Paulo Freire (2000a: 69): «Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa».

Para concretizar o objectivo do estudo realizaram-se 8 entrevistas biográficas, a indivíduos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 65 e os 86 anos, residentes em meio rural. O percurso profissional constituiu a variável mais importante em termos de selecção dos indivíduos. Procurou-se entrevistar indivíduos com percursos profissionais diversificados em termos de modalidades de trabalho (trabalhadores por conta de outrem, trabalhadores por conta própria), do tipo de actividade (agrícola, comercial, industrial, doméstica), do contexto profissional (em meio rural, meio urbano, em Portugal, no estrangeiro). A realização de entrevistas biográficas revelou-se fundamental nesta investigação devido ao objecto de estudo, pois «o processo de conhecimento e de aprendizagem estão ancorados na história de vida» (Dominicé, 1991: 58), podendo-se mesmo dizer que «a história de formação de cada um é uma história de vida» (Dominicé, 1988b: 138).

Atendendo ao objectivo da investigação, anteriormente identificado, definiu-se a seguinte questão de pesquisa: Como se formaram os adultos não escolari-

zados, residentes em meio rural? A recolha e sistematização de informação foi orientada por questões mais específicas que se apresentam seguidamente: Que tipo de aprendizagens ocorreram nos contextos profissionais, familiares e sociais? Como adquiriram os saberes e competências? Que estratégias mobilizaram para fazer face a situações do dia-a-dia, em que o domínio da leitura, da escrita e do cálculo se afiguravam, à partida, necessários? Que atitude assumiram perante os desafios? Que pessoas, contextos e situações estão associados às aprendizagens realizadas ao longo da vida? Para além destas questões relacionadas com o processo formativo, formularam-se ainda duas questões sobre a sua percepção da escola e do mundo. Que percepção têm da escola e dos cursos de alfabetização? Que percepção possuem das alterações sociais, económicas e políticas? Para além de uma síntese dos resultados do estudo, apresentam-se também, neste artigo, alguns elementos de enquadramento teórico sobre a formação experiencial e as modalidades educativas formal, não formal e informal; uma vez que estes constituem os domínios estruturantes da investigação

O termo educação de adultos apresenta-se polissémico, pois compreende um conjunto de modalidades e situações educativas muito amplas e distintas. No presente trabalho, a educação de adultos é entendida no seu sentido mais amplo, como sendo a totalidade dos processos formativos que estão presentes ao longo da vida. Ou seja, «formar-se» não é algo que se possa fazer num lugar à parte. Bem pelo contrário, é um processo que se confunde com a própria vida dos adultos» (Nóvoa, in Canário, 1999: 5)

A problemática do analfabetismo resultou de um processo de construção social, por parte de organizações que se tentaram impor em termos sociais e políticos, alegando a necessidade de resolução de um problema que afectava um grande número de cidadãos. Todavia, é necessário ter presente que a construção social de um problema não se confunde com a própria realidade social do problema que é evocado pelo discurso. No discurso sobre o analfabetismo valoriza-se a cultura letrada e os saberes daqueles que dominam as competências de leitura e escrita, minimizando-se e ignorando-se a importância das competências relacionadas com outros saberes, sendo uma forma notória de «etnocentrismo cultural». Conforme referiu Paulo Freire (2000b: 96), «forte tendência nossa é a que nos empurra no sentido de afirmar que o diferente de nós é inferior

Partimos do princípio que a nossa forma de estar sendo não é apenas boa mas é melhor do que a dos outros, diferentes de nós. A intolerância é isso. É o gosto irresistível de se opor às diferenças» Lahire (1999) considera mesmo que alguns discursos sobre o analfabetismo são um insulto perante as pessoas, que por razões sociais e econômicas não dominam as competências de leitura e escrita.

O referido discurso baseia-se num conjunto de ideias pré-estabelecidas, que têm funcionado como dados adquiridos e inquestionáveis, não permitindo um verdadeiro avanço no conhecimento científico sobre a problemática. O estudo que se apresenta, ao partir de pressupostos distintos dos frequentemente identificados no mencionado discurso, tenta contribuir para a consolidação de outra compreensão da problemática. Para se intervir junto das pessoas não escolarizadas é necessário conhecê-las, compreender o seu percurso formativo, identificar os seus saberes, as estratégias a que recorreram para aprender e para ultrapassar desafios e captar a sua visão do mundo, entre outros aspectos. Como tal, estes são alguns dos elementos que tentámos analisar na investigação que este artigo visa sintetizar. Partiu-se do princípio que «nem as pessoas pouco ou nada escolarizadas são culturalmente vazias, nem as escolarizadas são meros produtos da cultura letrada» (Benavente *et al.*, 1996: 115).

## **2. Formação experiencial: um processo permanente**

Quando se fala de formação experiencial tem-se subjacente o pressuposto de base de que se aprende através da experiência. Na perspectiva orientadora deste trabalho a formação experiencial não se considera uma panaceia, uma solução para todas as lacunas formativas dos indivíduos. A riqueza e diversidade das aprendizagens realizadas por via experiencial depende directamente da riqueza e diversidade de situações vividas/experimentadas pelo sujeito no contexto que o rodeia. Ou seja, «o que a experiência permite aprender comporta necessariamente os limites do percurso» de vida de cada pessoa (Dominicé, 1989:59). Neste processo também é fundamental a capacidade individual de integrar as experiências vividas, o que depende «das estruturas intelectuais, afectivas e perceptivas, das motivações e da consciência» de cada indivíduo (Landry, 1989: 20).

A experiência apresenta um carácter dinâmico, pois é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, ou seja, a formação experiencial é interminável por natureza. Conforme defende Barkatoolah (1989: 48) «a aprendizagem é uma actividade permanente de desenvolvimento pessoal, que mobiliza o indivíduo ao longo de toda a vida», isto porque a necessidade de aprender é «um direito inalienável que cada um tem para sobreviver» (Gronemeyer, 1989: 81). A formação experiencial «caracteriza-se pelo seu potencial heurístico» (Chéne e Theil, 1991: 202), pois «o processo não é unicamente cognitivo. Na aprendizagem entra em jogo a totalidade da pessoa» (Germain, 1991: 9). Na aquisição de conhecimentos por via experiencial efectuam-se aprendizagens nos domínios psicomotor, cognitivo, afectivo e social. Apenas as experiências que provocam alterações duradouras podem ser consideradas formativas, o que depende, sobretudo, da intensidade e pertinência da experiência para o sujeito.

A formação experiencial dá-se através de «um contacto directo» (Robin, 1991: 260) entre o sujeito e o objecto, o que origina, normalmente, uma acção e resulta num saber real com aplicação prática na vida do aprendente. Landry (1989: 15) defende que «precisamos de duas condições para considerar uma formação experiencial: o contacto directo e a possibilidade de agir». Para além da acção a reflexão também é um elemento essencial na formação experiencial, ainda que nem sempre o mecanismo de reflexão seja consciente ele tem de estar presente. Segundo Dominicé (1989: 62), «nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem». Para aprender é necessário compreender o sentido das experiências, ou seja, reflectir e tornar conscientes as experiências de vida e é neste sentido que se pode falar de formação experiencial.

### **3. Educação formal, não formal e informal: a complementaridade desejada**

A fraca participação dos adultos nas modalidades de educação formal contribui para fortalecer a hipótese de que «as actividades quotidianas do trabalho, lazer e vida social apesar de não terem propriamente uma finalidade educativa explícita são fontes de aprendizagem» (Pain, 1990) experiencial muito impor-

tantes Caso contrário, as pessoas não estariam em condições de fazer face às exigências sociais, profissionais e familiares A experiência é fundamental no processo formativo de todos os indivíduos mas ocupa um lugar ainda mais relevante, tornando-se mesmo imprescindível, junto das pessoas que, por diversas razões, não tiveram acesso à educação formal A formação experiencial funciona nestes casos de uma forma compensatória, sabendo-se que «os adultos que têm fortes lacunas escolares, dispõem, por vezes, de experiências profissionais e sociais muito ricas» (Dominicé, 1989: 64). A situação excepcional em que vivem estas pessoas, leva-nos a dizer que constituem sujeitos privilegiados para o estudo das potencialidades da formação experiencial, pois os saberes que possuem são unicamente resultantes da sua experiência

Neste trabalho, pelas razões anteriormente identificadas, o enfoque central são as modalidades de educação não formal e informal, porém, entende-se a educação numa perspectiva global, em que as três modalidades, educação formal, não formal e informal se apresentam como complementares entre si Ou seja, nenhuma, por si só, consegue responder às necessidades formativas dos indivíduos. Nesta perspectiva, a «educação será permanente, não se conhecerão mais lugares, nem tempos privilegiados, cada um será educando e educador, não haverá fronteiras entre a educação formal e não formal, a educação inicial e permanente» (Gelpi, 1991: 71)

#### **4. Processo de formação experiencial de adultos não escolarizados**

##### ***4.1. Aprendizagens realizadas no contexto profissional, familiar e social***

As aprendizagens realizadas nos contextos e situações profissionais, familiares e sociais pelos adultos não escolarizados entrevistados afiguram-se muito diversificadas, abarcando os diferentes tipos de saberes: os saberes, de ordem mais teórico-conceitual; o saber-fazer, de carácter mais prático, como o próprio nome indica; e o saber-ser, mais relacionado com as atitudes Esta situação vai de encontro ao que defendem Chené e Theil (1991), quando afirmam que a aprendizagem experiencial se caracteriza pelo seu potencial heurístico, com-

preendendo os domínios psicomotor, cognitivo, afectivo e social. Foi através da aquisição deste tipo de saberes, nos diferentes contextos, que os indivíduos objecto de estudo aprenderam e se formaram ao longo da sua vida. Os saberes que adquiriram ao longo da sua vida profissional, familiar e social entrecruzam-se e complementam-se, tornando o percurso formativo um processo coerente e complexo.

Os adultos não escolarizados entrevistados, atendendo aos contextos profissionais que marcaram a sua inserção profissional, desenvolveram saberes e competências muito diversificados para garantir a polivalência que lhes era exigida, de modo a conseguirem adaptar-se às múltiplas dificuldades e ultrapassarem desafios, com os quais se depararam ao longo da vida. No que se refere aos saberes de carácter mais teórico-conceptual é de mencionar que os adultos não escolarizados objecto de estudo dominam e/ou dominaram um conjunto de saberes relacionados com a tradição oral, tais como, orações, cantigas, lengalengas, contos, adivinhas. Este tipo de saberes são, sobretudo, evidenciados por algumas das mulheres entrevistadas e foram adquiridos nos contextos profissionais, familiares e sociais. Estes saberes estão, essencialmente, associados a momentos lúdicos e de entretenimento e às relações interpessoais que se estabelecem nos contextos de convívio. A valorização pessoal e social decorrente deste tipo de saberes é uma mais-valia percebida pelos adultos não escolarizados entrevistados, daí a sua elevada motivação e investimento na realização deste tipo de aprendizagem. O domínio destes saberes funcionava como um factor de diferenciação e reconhecimento social, permitindo um lugar de destaque relativamente aos outros elementos da comunidade.

A aquisição de saberes do domínio operacional permitiam o desempenho de determinado tipo de tarefas nos contextos profissionais, familiares e sociais, apresentando-se fundamentais no caso dos adultos não escolarizados entrevistados. Deste modo, revelaram-se muito importantes na inserção profissional e social dos entrevistados. Estes saberes têm um carácter pragmático pois foram adquiridos e aperfeiçoados em função da sua utilidade profissional e social, registando-se, inclusivamente, regressão nos casos em que deixaram de ser usados. Entre esses saberes, designados por saber-fazer, encontram-se saberes muito distintos, uns mais relacionados com o desempenho de papéis sociais e familiares e outros mais relacionados com as actividades profissionais. Os saberes-fazer apresenta-

dos pelos adultos não escolarizados entrevistados são os seguintes: fazer cálculos mentalmente, telefonar, ver as horas, usar electrodomésticos (por exemplo, máquinas de lavar roupa), interpretar as facturas da electricidade e do telefone, conduzir, falar uma língua estrangeira por forma a conseguir manter um diálogo nos contextos profissionais e sociais, usar o dinheiro estrangeiro, fazer câmbios

Os saberes-fazer apresentados pelos entrevistados e que estão mais associados às actividades profissionais dizem respeito a saberes operacionais referentes às necessidades encontradas nos diferentes domínios de actividade. Os adultos não escolarizados entrevistados, na sua globalidade, desenvolveram actividades no sector agrícola, deste modo, possuem saberes-fazer, tais como ceifar e mondar, registando-se também, nalguns casos, o domínio de saberes-fazer mais específicos tais como semear, lavrar e atar. Nas actividades relacionadas com a pastorícia, os saberes-fazer adquiridos são os seguintes: tratar adequadamente os animais (levá-los a comer às horas indicadas e aos locais apropriados, de acordo com os recursos naturais existentes e o tipo de alimentação exigida), ordenhar, controlar o número de animais, conhecer os animais individualmente e as respectivas crias, saber proporcionar o acasalamento entre os animais e garantir o acompanhamento do nascimento e crescimento das crias. Nas actividades hortifrutícolas, os entrevistados referem ter adquirido os seguintes saberes: apanhar fruta, carregar a fruta, seleccionar a fruta de acordo com os parâmetros de qualidade definidos, trabalhar com a máquina de lavagem e tratamento da fruta e encaixotar de acordo com as regras definidas e com os pedidos dos clientes. Nas actividades da construção civil e obras públicas, tinham de dominar os seguintes saberes: fazer e carregar massa, carregar tijolos, reboçar paredes juntamente com os pedreiros, cortar tubos de canalização, de acordo com as medidas e os tipos solicitados. Nas actividades industriais, os entrevistados referem-se aos seguintes saberes-fazer: trabalhar com máquinas na execução de tarefas muito específicas e controlar a produção através da contagem das peças produzidas. Nas actividades comerciais, era necessário dominar um conjunto de saberes-fazer tais como: negociar o preço dos produtos, identificar os produtos a adquirir de acordo com as características da procura e a sua margem de lucro e vender os produtos, o que exige cálculo mental, medir, pesar, fazer câmbios, fazer trocos e, nalguns casos, saber conduzir. As actividades realizadas na área da saúde, mais precisamente no bloco operatório, exigi-

ram o domínio de saberes tais como: esterilizar os instrumentos necessários para as cirurgias, identificar o número do quarto e da cama e transportar os doentes para o bloco operatório. Nas tarefas domésticas os entrevistados adquiriram os seguintes saberes: amassar e cozer pão, fazer comida, fazer queijos, tratar de crianças e idosos, fazer meia, fiar, tecer e cardar.

No discurso dos entrevistados percebe-se a importância do desenvolvimento de um conjunto de saberes do domínio das relações e atitudes, ou seja, saberes-ser. O desenvolvimento de saberes neste domínio afigurou-se, nalguns casos, fundamental para superar dificuldades e permitir segurança na realização das tarefas. Através das entrevistas, é possível identificar um conjunto de saberes-ser evidenciados pelos adultos entrevistados tais como: a capacidade de comunicação, o espírito de iniciativa, risco e empreendimento, a capacidade de estabelecer facilmente relações interpessoais, a capacidade de gerir os recursos existentes, a capacidade para fazer face às dificuldades e desafios da vida com uma atitude otimista e de investimento permanente na aprendizagem. Os entrevistados envolveram-se num processo formativo contínuo e conseguiram rentabilizar as suas capacidades, ao longo do seu percurso de vida. Estes indivíduos apresentaram uma grande capacidade de investimento pessoal na concretização das tarefas com as quais se depararam, o que lhes permitiu a aquisição de saberes e a resolução de desafios com sucesso.

#### ***4.2. Processo de aquisição dos saberes e competências***

A aquisição de saberes e a mobilização competências é algo muito complexo que resulta de um conjunto de situações diversificadas e interiorizadas num processo contínuo e, por vezes, inconsciente, o que dificulta a reflexão e explicitação do que lhe está inerente. A capacidade para aprender através das experiências é essencial na sociedade actual e essa capacidade ainda é mais premente no caso dos adultos não escolarizados, pois a experiência é a única forma que têm para aceder ao saber. A experiência no caso dos adultos não escolarizados é transformada no instrumento mais importante de sobrevivência e de acção. É com base nela que os indivíduos adquirem saberes e competências e podem fazer face aos desafios que se lhes colocam ao longo do seu percurso de vida.

A aquisição e o domínio de saberes e competências, por parte dos adultos não escolarizados entrevistados, resultou de processos de indução, de observação, da captação de informação junto de pessoas com experiência nesse domínio, da experimentação associada a mecanismos de tentativa/erro e de aperfeiçoamento. Os elementos recolhidos nas entrevistas permitem-nos dizer que o processo de aquisição de saberes é constituído por etapas, à semelhança do que defendem os diversos autores (por exemplo, Kolb, Vermersch, Enriotti), sendo fundamental a observação, a acção, a reflexão e a conceptualização, ainda que estas duas últimas etapas possam ocorrer de uma forma inconsciente.

A observação de pessoas com experiência acumulada foi essencial no processo de aprendizagem experiencial dos adultos não escolarizados entrevistados, tanto nas situações profissionais e familiares como nas sociais. Nos mecanismos de aprendizagem por observação podemos incluir dois tipos de processos, o de observação mais sistematizada, que compreende uma componente de explicação e acompanhamento e o de observação fortuita, por vezes, não intencional enquanto modalidade de aprendizagem. Relativamente à observação sistematizada, que envolve também mecanismos de explicação e de acompanhamento ainda que bastante informais, é de mencionar que se apresentou muito frequente nos contextos profissionais. As primeiras experiências profissionais apresentaram-se quase como rituais de iniciação, em que os indivíduos eram acompanhados de perto por alguém que efectuava as tarefas, servia de exemplo e dava indicações muito precisas. A aprendizagem por observação e acompanhamento também é frequente na realização de tarefas no contexto familiar, sendo particularmente notória no caso das mulheres. A observação directa e fortuita apresentou-se como uma modalidade de aprendizagem muito relevante no percurso dos adultos não escolarizados entrevistados. Este tipo de aprendizagem ocorreu de um modo mais informal e inconsciente do que a observação seguida de acompanhamento, por vezes resultou apenas de um contacto pontual com as pessoas que evidenciavam determinado saber, o que dificulta a explicação do processo de aprendizagem.

O processo de observação foi complementado pela experimentação, ou seja, os entrevistados mencionam a realização de tarefas com base no que foi observado, o que lhes permitiu perceber os resultados da sua acção, corrigir os erros registados e introduzir eventuais alterações. Trata-se de um processo

de experimentação por tentativa/erro, que após algum tempo de experimentação e ajustamentos os encaminha para o aperfeiçoamento na realização das tarefas, atingindo o grau de eficácia desejada. Através da análise do discurso dos entrevistados torna-se evidente que, por vezes, realizaram aprendizagens indutivamente e que estas foram fortalecidas através de mecanismos de experimentação por tentativa/erro. Através dos mecanismos indutivos a aquisição de saberes e competências torna-se um processo mais lento, com avanços e recuos, mas as aprendizagens realizadas são normalmente muito consistentes.

A motivação e a atenção apresentam-se como factores fundamentais no processo de aprendizagem, quando estes estão presentes, apesar de não se registar qualquer tipo de intencionalidade educativa, podem ocorrer aprendizagens muito consistentes, que perduram durante toda a vida dos indivíduos. Nestas situações os indivíduos não conseguem explicitar o processo subjacente à aquisição de saberes e competências, trata-se de um processo que resultou de observações pontuais e não intencionais, em que a autoformação foi preponderante. Ou seja, a aprendizagem apesar de estar intrinsecamente relacionada com a riqueza das situações vividas e da diversidade de desafios e exigências colocadas aos indivíduos nos diferentes contextos em que se movimentam ao longo da vida, está também muito dependente de factores individuais e, em última análise, é sempre o sujeito que decide o que aprender e o que vai fazer com essa aprendizagem. Conforme defende Nóvoa e Finger (1988), a formação apesar de ser um processo colectivo que acompanha todo o percurso da socialização, ocorre fundamentalmente numa lógica de «*apropriação individual*».

### **4.3. Competências de literacia e estratégias alternativas**

Os adultos não escolarizados entrevistados possuem um conjunto de competências de literacia que adquiriram ao longo da vida e lhes permitiram o desempenho de tarefas fundamentais no seu dia-a-dia. Os indivíduos entrevistados recorreram a um conjunto de estratégias para desenvolver competências ou ultrapassar desafios, as quais podemos designar por estratégias de aprendizagem, estratégias de «*superação*» e por estratégias de «*compensação*». Quando se regista esforço no sentido de adquirir as competências de cálculo, leitura e

escrita podemos considerar que foram implementadas estratégias de aprendizagem, consciente ou inconscientemente, pelo indivíduo. As estratégias de «superação» ocorrem quando os indivíduos tentam encontrar formas alternativas para realizar as tarefas sozinhos, apesar de não dominarem as competências de literacia tidas como fundamentais para um bom desempenho. As estratégias de «compensação» têm lugar quando os indivíduos recorrem ao saber daqueles que lhe estão próximos, dos que fazem parte das suas relações quotidianas, para realizar determinado tipo de tarefas para as quais não apresentam as competências de literacia necessárias. Estas estratégias de «compensação» são um recurso frequentemente usado em contextos de disponibilização e complementaridade de competências no seio da comunidade, sendo que os indivíduos com maiores competências de literacia também recorrem aos que não possuem essas competências, para a realização de tarefas tidas como úteis e que estes dominam.

Os adultos não escolarizados entrevistados possuem um conjunto de competências de literacia que foram adquirindo à medida das suas necessidades profissionais, familiares e sociais, resultado de estratégias de aprendizagem inseridas em processos de formação experiencial. Estas competências são difíceis de captar porque estão «naturalizadas» e foram adquiridas, conforme se viu anteriormente, de um modo muito informal e, por vezes, inconscientemente. Os entrevistados apresentam competências de cálculo, conseguindo realizar os cálculos necessários no seu dia-a-dia, nalguns casos, apesar de não conhecerem os números escritos, sabem o seu valor e conseguem fazer cálculos mentalmente. Apesar de todos os entrevistados saberem contar, apenas alguns conseguem associar o algarismo escrito ao seu valor simbólico. Os que fazem esta associação sabem ver os preços dos produtos quando vão às compras e conseguem interpretar os montantes a pagar registados na factura da electricidade, telefone e água. Os entrevistados sabem o valor do dinheiro, conhecem as moedas, e as notas e o seu real valor. A pertinência deste tipo de saber levou-os a adquirir muito rapidamente essa competência e como sabem fazer cálculos mentalmente não apresentam problemas na verificação dos trocos quando realizam compras.

Na operacionalização da aprendizagem é de mencionar a importância da memorização, sendo indispensável para reter a informação, no caso dos adultos não escolarizados. Através de algumas entrevistas percebe-se a existência de uma grande predisposição para o processo de aprendizagem de determina-

dos saberes provenientes da tradição oral e como forma privilegiada de aquisição desses saberes os entrevistados recorreram à memorização. A memorização é um mecanismo muito importante em todo este processo de aquisição de saberes provenientes da tradição oral (cantigas, orações, lengalengas, adivinhas, etc.) mas também está subjacente à grande maioria dos saberes apresentados pelos adultos não escolarizados, sendo fundamental no caso das estratégias de «superação».

Para além da memorização, os adultos não escolarizados entrevistados apresentam também como estratégia de aquisição e aperfeiçoamento dos saberes o treino, de modo, a favorecer o raciocínio lógico, a capacidade de resolução rápida e eficaz e a capacidade de improvisação. Este tipo de situação é sobretudo evidente nas operações de cálculo mental. O treino, por vezes, assume um carácter lúdico e de prazer para quem o está a desenvolver, tendo em conta que é um processo decorrente de uma elevada motivação intrínseca e que permite a rentabilização do tempo livre, constituindo momentos privilegiados de autoformação. A autoformação revela-se fundamental no caso dos adultos não escolarizados, à semelhança do que diz Pineau (1985: 66, cit. in Nóvoa e Finger, 1988) esta «é para demasiadas pessoas – em especial para os indivíduos socialmente dominados – uma luta árdua de sobrevivência em todos os instantes e lugares».

As estratégias de «superação» estão associadas a exigências profissionais, familiares e sociais com as quais os adultos não escolarizados entrevistados se depararam ao longo da vida e que tiveram de ultrapassar, sem a colaboração de outras pessoas, garantindo a autonomia e o desempenho desejado. Entre os indivíduos entrevistados este tipo de estratégia é utilizada em contextos e actividades muito distintas, exemplifica-se com o caso da Ana. A Ana pelo facto de ter uma vida social muito activa e de precisar de fazer muitos contactos telefónicos encontrou forma de organizar a sua agenda telefónica, colocando o número do telefone ao lado de um símbolo que associa à respectiva pessoa. Deste modo, consegue telefonar para as pessoas e instituições com as quais precisa de entrar em contacto habitualmente, quer por motivos familiares, quer por questões associadas à sua actividade social junto da comunidade. A estratégia desenvolvida pela Ana, aliada à sua capacidade de memorização, tem-se afigurado muito eficaz.

Os adultos não escolarizados entrevistados, na realização de determinadas tarefas que exigiam o domínio de competências de leitura e escrita, recorreram à colaboração de familiares, vizinhos e amigos, o que lhes permitiu superar as dificuldades, sendo isso designado por estratégias de «compensação», neste trabalho. Através do discurso dos entrevistados percebe-se que recorreram a estratégias de «compensação» quando precisaram de escrever ou ler cartas, solicitando a colaboração de outras pessoas que dominavam as competências de leitura e escrita. A Iurdes contou com a colaboração de uma vizinha que dava apoio à sua filha na realização dos trabalhos escolares, num regime informal de troca de serviços. A Iurdes realizava algumas tarefas na moagem da vizinha, enquanto esta ensinava a sua filha. Esta situação vai de encontro ao que refere Santos (1993: 315), considerando que a sociedade é estruturada com base numa «rede de relações de interconhecimento, reconhecimento mútuo e entreadjuada baseada em laços de parentesco e de comunidade através da qual os pequenos grupos sociais trocam entre si bens e serviços numa base não mercantil e com uma lógica de reciprocidade».

#### ***4.4. Atitude face à aprendizagem, aos problemas e desafios***

Os desafios profissionais foram percebidos e ultrapassados com muito optimismo pelos adultos não escolarizados entrevistados, evidenciando capacidade para fazer face às exigências que lhes surgiram ao longo da vida. Os entrevistados apresentaram-se pessoas activas, trabalhadoras, dedicadas, responsáveis e empenhadas no bom desempenho profissional, tentando responder e, por vezes, até superar as expectativas daqueles que os rodeavam. Os adultos não-escolarizados que realizaram trabalhos por conta própria demonstraram capacidade de empreendimento e espírito de risco. Ao longo da sua vida activa tentaram novos investimentos para rentabilizar o negócio, por forma a fazer face à concorrência e a garantir a manutenção ou o aumento dos rendimentos, recorrendo, por vezes, à diversificação de áreas de negócio/actividade.

Os entrevistados, no geral, tiveram várias ocupações profissionais ao longo da sua vida activa, o que revela uma grande capacidade de adaptação a novas situações. Ou seja, conseguiram transformar aquilo que, à partida, podia apre-

sentar-se como uma fragilidade – a ausência de qualificação profissional – numa potencialidade. Apesar de serem trabalhadores indiferenciados conseguiram exercer actividades profissionais, com sucesso, em áreas muito distintas: agricultura, pastorícia, construção civil, indústria, comércio. O sucesso profissional dos entrevistados ficou, sobretudo, a dever-se à sua motivação, dedicação, empenho e entusiasmo, assumindo a importância do seu contributo financeiro para a estabilidade da economia do agregado familiar. A grande diversidade de profissões ao longo da vida evidencia uma atitude de persistência e de autoconfiança, conforme refere (Josso, 1987: 48) «as mudanças de profissão têm igualmente a sua raiz na tomada de consciência de que o sujeito ainda não esgotou o seu potencial ou se sente tentado pelo desenvolvimento de novas competências».

A atitude que os entrevistados assumiram e continuam a assumir face às aprendizagens é muito diferenciada consoante o tipo de utilidade do saber, nomeadamente, na superação de dificuldades no seu dia-a-dia, no contexto profissional, familiar ou social, evidenciando-se um grande pragmatismo. Quando percebem um saber como pertinente e necessário para fazer face a exigências que se lhes colocam, evidenciam uma grande motivação e interesse. No entanto, quando não percebem utilidade imediata ou se percebem que o esforço necessário para concretizar a aprendizagem é demasiado elevado, comparativamente aos dividendos que daí possam surgir, preferem não accionar estratégias e mecanismos no sentido de adquirir o novo saber. Isto apesar de o considerarem importante e de afirmarem que gostariam de aprender, como é o caso da leitura e da escrita. Esta situação que à partida pode parecer paradoxal, evidencia o carácter utilitário associado ao saber, no caso dos adultos não escolarizados entrevistados. Apenas recorrem a estratégias de aquisição de saberes quando estes são percebidos como pertinentes para a sua vida profissional, familiar ou social. Para exemplificar, o José refere «eu não tive quem me ensinasse, tive eu que tirar tudo da astúcia da cabeça», «eu é que tinha que estudar». As afirmações também deixam subjacente a existência de processos de reflexão aquando da aquisição de saberes. Pode dizer-se que os entrevistados assumiram «uma atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os factos» ao longo do percurso de vida (Freire, 2000a: 58).

#### **4.5. Pessoas e contextos associados às aprendizagens**

A aprendizagem, no caso dos adultos não escolarizados entrevistados, ocorreu sobretudo nos contextos familiares e profissionais, assumindo os contextos sociais também algum relevo no caso das pessoas mais comunicativas e com maior intervenção social. Segundo Dominicé (1988a:60) «a formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros». Os contextos familiares e profissionais foram fundamentais no percurso de vida destas pessoas, pois apresentaram-se estruturantes em termos formativos. O contexto profissional foi muito importante no percurso formativo dos adultos não escolarizados entrevistados, estes passaram a maior parte do seu tempo no local de trabalho, estabelecendo um grande número de relações e executando tarefas que exigiam o domínio de competências muito específicas, o que resultou necessariamente num conjunto de aprendizagens experienciais, inseridas em processos de educação informal. A aprendizagem neste contexto pode ter sido percebida como uma estratégia de inserção e progressão profissional.

As exigências profissionais e a organização do trabalho apresentam-se como factores determinantes na realização de aprendizagens. As pessoas vêem-se confrontadas com desafios e ao tentar superá-los realizam aprendizagens importantes, no sentido de adquirir competências que lhes permitam um bom desempenho. Deste modo, pode dizer-se que a estimulação do contexto profissional, familiar e social se apresenta como um elemento determinante nas aprendizagens realizadas informalmente ao longo do percurso de vida de cada um dos entrevistados. Regista-se também uma regressão de competências e saberes quando cessa a estimulação e os saberes deixam de ser percebidos como fundamentais para resolver situações do dia-a-dia.

#### **4.6. Percepção dos cursos de alfabetização de adultos e do mundo**

Os entrevistados, no geral, reconhecem que ao longo da sua vida tiveram oportunidade de frequentar cursos de alfabetização de adultos, mas nenhum

conseguiu por esta via adquirir as competências de leitura e escrita, o que está relacionado com um conjunto de factores. Os cursos de alfabetização identificados pelos entrevistados situam-se, ao que tudo indica, numa perspectiva de escolarização, no seu sentido mais restrito, e não de educação. Nestes cursos a alfabetização é tida como um fim em si mesmo, ou seja, o que interessava era a leitura da palavra e não a leitura do mundo, usando palavras de Paulo Freire. A desvalorização desta experiência e a reduzida motivação manifestada durante o processo de ensino-aprendizagem pode estar relacionada com as fragilidades associadas aos cursos de alfabetização de adultos, muitas das vezes reduzidos «a ler e escrever letras, sílabas, palavras e frases que pouco ou nenhum significado têm para eles» (Melo, 1997: 17). Os adultos consideram que os esforços necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita não são suficientemente rentabilizados, pois adquirem conhecimentos abstractos que não se relacionam com a sua vida e com as suas necessidades quotidianas, o que dificulta a transferência e os desmotiva. Como refere Freire (1972: 47) ao criticar as campanhas de alfabetização que defendem que «os analfabetos devem acumular de memória, aprender de cor a fim de repetir não só as letras, as sílabas, as palavras que lhes foram apresentadas, mas também os textos alienados e alienantes, que lhes falam dum mundo imaginário».

Os cursos de alfabetização frequentados, atendendo às referências dos entrevistados, assentavam no modelo escolar, registando-se um conjunto de fragilidades que normalmente lhe estão associadas, tais como: o tratamento dos adultos como se fossem crianças, sem se reconhecerem e valorizarem os seus saberes, os currículos desadequados face aos públicos-alvo, a percepção dos indivíduos como objectos e não como sujeitos da acção. A título de exemplo recorre-se à afirmação da Ilda que refere «era só para a gente rir — um dizia uma coisa, outro dizia outra [ ] era mais o tempo que eu estava fazendo *carentonhas* do que estava a fazer as coisas», ou seja, comportaram-se como crianças, interiorizando o modo como os trataram. Os entrevistados, no geral, desvalorizam as experiências de alfabetização em que estiveram envolvidos e menosprezam os saberes aí adquiridos, provavelmente, porque não reconhecem a sua utilidade.

Os indivíduos entrevistados apresentam um conjunto de valores de referência que orientaram as suas vidas e que se encontram alicerçados, na maioria

dos casos, no passado, associados à organização e funcionamento da sociedade dita tradicional, criticando os valores de referência da sociedade moderna. Os entrevistados defendem que na actualidade se estão a perder determinados valores que consideram fundamentais para o equilíbrio da estrutura social e económica, tais como, o respeito pelas pessoas mais idosas, as relações de amizade e confraternização entre vizinhos e amigos, a valorização do trabalho, nomeadamente, na agricultura e nos outros trabalhos manuais e a preocupação com a poupança. Questionados sobre as alterações que ocorreram nas últimas três décadas, identificam aspectos positivos e negativos. Mencionam como alterações positivas a melhoria global dos níveis de rendimento das famílias e a liberdade de expressão. Referem como alterações preocupantes a falta de segurança, inclusivamente, nos meios rurais do interior; a dependência externa relativamente aos produtos alimentares e a qualidade desses produtos. No que respeita aos avanços científicos e tecnológicos têm uma opinião globalmente positiva, apesar de identificarem também aspectos menos positivos. Pode dizer-se que os adultos não escolarizados entrevistados conseguem reflectir e posicionar-se criticamente face às alterações sociais, económicas e políticas, o que se torna evidente através do seu discurso.

## 5. Síntese

É necessário ter em atenção que não se pretende retirar conclusões generalizáveis aos adultos não escolarizados, mas tão somente obter elementos sobre a aprendizagem experiencial dos adultos entrevistados, inserida na modalidade de educação informal, de modo a compreender os processos pelos quais se formaram. As entrevistas biográficas permitem reunir um conjunto de elementos sobre o processo formativo dos adultos não escolarizados, todavia é de salientar que «apenas nos põem na pista de processos de formação. Mesmo reunidos [vários documentos biográficos], não fornecem a sua chave. Através da multiplicidade de narrativas, o processo de formação afirma a sua pluralidade» (Dominicé, 1988b: 148).

As aprendizagens realizadas nos contextos profissionais, familiares e sociais são muito diversificadas. Os saberes apresentados pelos adultos não escolariza-

dos entrevistados revelam-se multidimensionais, enquadrando-se ao nível do saber, do saber-fazer e do saber-ser, tendo sido adquiridos com base na multiplicidade de experiências vividas nos vários contextos. A aprendizagem experiencial – através da qual se transmitem procedimentos técnicos necessários, normas e princípios morais e se acumulam e preservam conhecimentos – realiza-se «de forma contextualizada e em estreita ligação com a acção, ocorrendo em situações precisas», «trata-se de um processo pragmático, coincidente com a utilidade prática», onde «a imitação e a repetição são mecanismos essenciais» (Frazão-Moreira cit In Teixeira e Fontes, 1996: 315-316) Os saberes foram adquiridos tendo por referência a sua utilidade, ou seja, quando eram percebidos como necessários para ultrapassar desafios e exigências. Nestes casos os indivíduos empenharam-se e ocorreram processos de aprendizagem, caso contrário, os saberes eram desvalorizados e os indivíduos não desenvolviam esforços no sentido de os adquirir. Quanto mais exigências e desafios familiares, profissionais e sociais os adultos não escolarizados viveram maior é a riqueza e diversidade dos seus saberes. No caso de cessarem as mencionadas exigências também ocorrem processos de regressão.

O processo de aquisição de saberes e competências dos adultos não escolarizados resulta unicamente das experiências vividas, daí a centralidade da formação experiencial na compreensão destes percursos formativos. Corroborando a ideia defendida por Paulo Freire de que «não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina» (Freire, 2000a: 71) A aquisição dos saberes anteriormente identificados resultou de processos muito complexos e diversificados, baseados na experiência. Os referidos processos baseiam-se em mecanismos de indução, observação, imitação e de experimentação, nomeadamente de tentativa e erro. Os saberes anteriores são mobilizados na aquisição de novos saberes e os próprios entrevistados reconhecem que há características individuais (por exemplo, a motivação, a atenção, a capacidade de memorização e a capacidade de relacionamento interpessoal) que influenciam decisivamente os processos de aprendizagem.

Conforme se percebe o processo de aprendizagem experiencial «não é restritivo no espaço e no tempo, não conhece limites nem fronteiras» (Gelpi, 1989: 93). A aprendizagem decorreu de uma forma contínua ao longo da sua vida, notando-se, a aplicação e aperfeiçoamento dos saberes adquiridos nos vários

contextos em que se movimentavam e, registrando-se por vezes, a mobilização de conhecimentos anteriores para a realização de novas aprendizagens. A aquisição de saberes, no caso dos entrevistados, ocorreu unicamente através da modalidade de educação informal, sem que se registasse, muita das vezes, qualquer intencionalidade educativa, o que resultou em processos inconscientes.

Os adultos não escolarizados entrevistados desenvolveram um conjunto de estratégias para fazer face a situações diárias, em que o domínio de competências de literacia (leitura, escrita e cálculo) se revelaram, à partida, fundamentais. Estas estratégias dizem respeito a «soluções adaptativas» que os indivíduos aplicaram de uma forma muito criativa, ao longo da sua vida. O recurso a tais estratégias permitiu colmatar as dificuldades resultantes da ausência de competências de literacia, nomeadamente, de leitura e escrita e assim garantir a eficácia das suas intervenções. As estratégias usadas pelos entrevistados são de três tipos e foram denominadas por estratégias de aprendizagem, estratégias de «superação» e estratégias de «compensação». As estratégias de aprendizagem, como o próprio nome indica, incluem as situações em que os adultos não escolarizados adquiriram um conjunto de saberes e desenvolveram competências de literacia que lhes permitiu fazer face aos desafios profissionais, familiares e sociais. As estratégias de «superação» resultaram da exploração de mecanismos alternativos à aquisição das mencionadas competências, por forma a ultrapassarem sozinhos os desafios dos diferentes contextos, garantindo a autonomia. As estratégias de «compensação» ocorreram sempre que os indivíduos contaram com a colaboração de outras pessoas para a resolução dos desafios profissionais, familiares e sociais que exigiam o domínio de competências de literacia. As estratégias de «compensação» estão associadas a um pedido de apoio a pessoas pertencentes à sua rede de relações.

As características e atitudes apresentadas pelos adultos não escolarizados entrevistados são também elementos muito importantes para compreender o seu processo formativo. Revelaram-se, no geral, pessoas muito dinâmicas, interessadas, trabalhadoras, persistentes, responsáveis e empenhadas no bom desempenho das tarefas. A capacidade de relacionamento interpessoal é também uma das suas características, evidenciando facilidade na comunicação oral, no contacto com os outros e na concretização de relações de amizade e confiança. As relações interpessoais vividas pelos adultos não escolarizados apresentaram-se

estruturantes do seu percurso formativo, pois foi através das relações familiares, profissionais e sociais que tiveram contacto com saberes que não dominavam e que depois adquiriram. A importância atribuída pelos adultos aos diferentes contextos é directamente proporcional à aquisição de saberes. Os contextos profissionais apresentam-se estruturantes no percurso de vida dos entrevistados e também foi nestes contextos que realizaram a maior parte das suas aprendizagens por via experiencial. O mesmo acontece para o contexto familiar, embora esta situação abranja um número inferior de entrevistados.

Os adultos não escolarizados entrevistados construíram uma imagem muito positiva da escola, considerando que, no espaço escolar, se realizam um conjunto de aquisições importantes para utilizar ao longo da vida, e que favorecem a inserção e progressão profissional. Porém, também reconhecem que os mencionados saberes não se revelaram fundamentais para ultrapassar as exigências e desafios que se lhes colocaram ao longo da vida. Relativamente aos cursos de alfabetização de adultos, os entrevistados que os frequentaram desvalorizaram essa experiência e os poucos saberes aí adquiridos, deixando perceber, através do seu discurso, que não estavam motivados para a aquisição dos saberes aí transmitidos. Os adultos entrevistados possuem um conjunto de informação que lhes permite reflectir e ter uma opinião sobre as alterações sociais, políticas e económicas registadas nas últimas décadas, contrariamente ao que se pensa com frequência. Considerando-se, habitualmente, que pelo facto de não serem escolarizados vivem alheados do mundo que os rodeia. Conforme defende Freire (2000a: 71), «desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos «lendo», bem ou mal, o mundo que nos cerca».

O processo de formação dos entrevistados é idêntico ao dos adultos, em geral. O facto de não serem escolarizados é que nos possibilita uma melhor compreensão das potencialidades formativas da educação informal e da formação experiencial. É possível afirmar que o processo de formação dos adultos não escolarizados entrevistados foi unicamente suportado pela modalidade de educação informal e baseado na aprendizagem experiencial. As pessoas transformaram-se naquilo que são actualmente através das experiências que tiveram oportunidade de vivenciar ao longo do seu percurso de vida, nos contextos profissional, familiar e social. Conforme defende Dominicé (1988a: 56) subli-

nha-se a «capacidade formadora das confrontações da vida quotidiana, das contrariedades sofridas [ . ]», das exigências e desafios Mas a formação dos entrevistados, apesar de ter sido fortemente influenciada pelas pessoas com as quais se cruzaram ao longo da sua vida e pelos contextos em que se inseriram, foi também, decisivamente, um processo marcado pelas suas características individuais Ou seja, «a formação enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá [ . ]» (Chené, 1988: 89). Em última análise, pode afirmar-se que as características e atitudes apresentadas pelos entrevistados foram fundamentais para capitalizar as experiências que tiveram ao longo da vida, construindo e enriquecendo assim o seu percurso formativo

Contacto: Cármen Cavaco, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Alameda da Universidade, 1649-013 LISBOA  
email: semblana@hotmail.com

### Referências bibliográficas

- BARKAIOOLAH, Amina (1989) «L'Apprentissage expérientiel: une approche transversale», *Education Permanente*, 100/101, 47-55.
- BENAVENTIE, Ana et alii, (1996) *A Literacia em Portugal Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação
- CANÁRIO, Rui (1999) *Educação de Adultos Um Campo e uma Problemática* Lisboa: Educa
- CHENÉ, Adèle (1988) «A Narrativa de Formação e a Formação de Formadores». In NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação* Lisboa: Ministério da Saúde, 89-97
- CHENÉ, Adèle; THEIL, Jean-Pierre (1991) «Expérience, formation de la personne et savoir-faire-sens». In COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston *La Formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, 201-208.
- DOMINICÉ, Pierre (1988a) «O Processo de Formação e Alguns dos seus Componentes Relacionais». In NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.) *O Método (Auto)Biográfico e a Formação* Lisboa: Ministério da Saúde, 53-61
- DOMINICÉ, Pierre (1988b) «O que a Vida Lhes Ensinou». In NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.) *O Método (Auto)Biográfico e a Formação* Lisboa: Ministério da Saúde, pp 133-153
- DOMINICÉ, Pierre (1989) «Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu», *Education Permanente*, 100/101, 57-65
- DOMINICÉ, Pierre (1991) «La Formation expérientielle: un concept importé pour penser la for-

- mation» In COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston *La Formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, 53-58.
- FREIRE, Paulo (1972) *Uma Educação para a Liberdade*. Porto: Edição «António Abreu»
- FREIRE, Paulo (2000a – 39ª edição) *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora
- FREIRE, Paulo (2000b – 10ª edição) *Professora Sim Tia Não Cartas a Quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água
- GELPI, Ettore (1989) «Quelques propos politiques sur l'éducation expérientielle», *Education Permanente*, 100/101, 91-96
- GELPI, Ettore (1991) «Nouveaux savoirs, nouvelles luttes» In COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston *La Formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, 67-72
- GERMAIN, Jean (1991) «Préface» In COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston *La Formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, 9-10
- GRONEMEYER, Marianne (1989) Les Chocs de la vie, moteur ou frein de l'apprentissage? *Education Permanente*, 100/101, 79-89
- JOSSO, Christine (1988) «Da Formação do Sujeito . ao Sujeito da Formação» In NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.) *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 37-50
- LAHIRE, Bernard (1999) *L'Invention de l'«illettrisme»*. Paris: Éditions La Découverte
- LANDRY, Francine (1989) «La Formation expérientielle: origines, définitions et tendances», *Education Permanente*, 100/101, 13-22
- MELO, Orlinda (1997) *Alfabetização e Trabalhadores O Contraponto do Discurso Oficial*. São Paulo: Editora da UNICAMP e Editora UFG
- PAIN, Abraham (1990) *Education informelle Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan
- PINEAU, Gaston (1988) A Autoformação no Decurso da Vida: entre a Hetero e a Ecoformação In NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.) *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 65-77
- ROBIN, Rolande (1991) De l'improvisation éducative à l'autorisation: une dynamique de formation et d'auto-formation. In COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston *La Formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, 65-77
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1993) (Org.) *Portugal: Um Retrato Singular*. Porto: Edições Afrontamento
- TEIXEIRA, Leonor; FONTES, Miguel (1996) «Literacia numa Vila do Interior: trabalhadores fabris e do pequeno comércio» In BENAVENTE, Ana (Org.) *A Literacia em Portugal Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, 311-355