

Percursos formativos ao longo da vida: Três percursos, três histórias de vida

Piedade Rosa Lopes Roque

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Administração Educacional



Instituto Superior de Educação e Ciências

Julho de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Percursos formativos ao longo da vida: Três percursos, três histórias de vida

Autora: Piedade Rosa Lopes Roque

Orientador: Prof. Doutor José Manuel Reis Jorge

Coorientadora: Mestre Ana Patrícia Almeida

Julho de 2012

RESUMO

Atualmente, a necessidade cada vez mais premente de valorização e de aprendizagem ao longo da vida que se preconiza para o século XXI, exige dos seus cidadãos competências compatíveis com os interesses da sociedade. No entanto estas, só poderão ser desenvolvidas se as práticas escolares, que têm um papel forte e decisivo na formação do indivíduo, tiverem como suporte um sistema de valores e de formação das atitudes, só assim este adquire a capacidade de continuar a aprender de diferentes formas durante toda a vida, bem como a adaptar-se de forma rápida e eficaz a situações de mudança. Isto sugere que os alunos deveriam deixar a escola com competências e motivação para chamar a si a responsabilidade da sua própria aprendizagem ao longo de vida.

O presente trabalho faz uma incursão pelos percursos, trajetões e vivências de três adultos que interromperam o seu percurso escolar precocemente, fazendo a sua inserção no mercado de trabalho de forma prematura e sem uma qualificação profissional ou ciclo de estudos concluídos. Já adultos, regressam à escola com o intuito de frequentar um Curso de Educação e Formação de Adultos.

Nesta investigação procura-se conhecer as representações dos sujeitos do estudo sobre o seu percurso escolar e os efeitos e resultados da frequência de um curso de educação e formação na fase adulta, em termos pessoais, formativos e profissionais.

Para dar resposta aos objetivos de estudo optou-se por uma abordagem geral de caráter qualitativo, sendo a *história de vida* a estratégia de pesquisa adotada. Assim sendo, o inquérito por entrevista constituiu o instrumento de recolha de dados primordial deste estudo, complementado por uma pesquisa arquivística simples com o intuito de constituição da revisão de literatura.

Foram realizadas três entrevistas semi-estruturadas, as quais foram analisadas de forma a fazer emergir os sentidos que estes adultos atribuíam ao seu percurso escolar bem como às suas vivências no Curso de Educação e Formação de Adultos. As entrevistas realizadas aos sujeitos assumiram as características de um domínio da temporalidade, articulando passado, presente e futuro para aceder à explicação das experiências específicas dos adultos e, deste modo, fazer surgir discursos e reconstruir realidades socialmente determinadas.

Os resultados deste estudo permitem compreender que a frequência de um curso de educação e formação deu lugar a um conjunto de alterações significativas no percurso de vida destas

pessoas: em termos pessoais, contribuiu para o aumento do autoconhecimento, melhoria da autoestima e de autoconfiança nas suas aptidões e capacidades, criando as condições para a aposta em novos projetos; em termos formativos permitiu maior interesse pelas Tecnologias da Informação e Comunicação e a progressão nos estudos; em termos profissionais deu alento à procura de um emprego com melhores condições.

Palavras-chave: educação de adultos; aprendizagem ao longo da vida; percurso formativo; representações; vivências.

ABSTRACT

Nowadays, the increasingly pressing requirement of being valued and of lifelong learning which is advocated worldwide as a main goal for the twenty-first century requires from citizens skills that should be compatible with the interests of society. These will only be able to be developed if school practices, that have a strong and decisive role in shaping each individual, are supported by a set of values and attitudes, so that one can acquire the ability to proceed learning in different ways throughout one's life, as well as to adapt quickly and effectively to changing situations. This requirement implies that students should leave school with the necessary skills and motivation to become responsible for their own lifelong learning.

The current work intends to be an approach to the experiences of three people, who interrupted their school path while children, breaking into the labour market prematurely, without any professional qualifications. As adults, they returned to school to attend Education and Training Courses for adults.

This research tries to figure out the descriptions made by the target group in what concerns their educational background as well as the effects and results of an Education and Training Course in adulthood, in personal, formative and professional terms.

To meet the objectives of the study we chose a qualitative approach, being the life story the research strategy adopted. Thus, the interview survey was the main tool of data collection, which was complemented by a simple archival research with the aim of establishing the literature review.

There were three semi-structured interviews, which were analyzed in order to bring out the meanings given by these adults to their school backgrounds as well as to the life experiences connected to the Education and Training Course for adults. For a better understanding of this phenomenon the interviews to the trainees were based on a timeline, linking past, present and future to access the explanation of adult learners' specific experiences and thus giving rise to discourses and reconstructing socially determined realities.

The results of this study show that the attendance of a lifelong education course led to a number of significant changes in these people's way of life: in personal terms, it contributed to increase their self-awareness, improved their self-esteem and confidence in their skills and abilities, creating the necessary conditions to invest in new projects; as far as training is

concerned, it allowed a greater interest in Information and Communication Technologies and gave rise to a new concept of education throughout life; in work gave impetus to finding a job with better conditions.

Keywords: adult education, lifelong learning, training path; representations; experiences.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso muitos foram os que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, a todos manifesto uma palavra de agradecimento.

Em especial, expresso aqui a minha gratidão à Professora Ana Patrícia, pela disponibilidade, empenho, rigor e saber na orientação desta investigação, tornando possível este projeto.

Agradeço aos formandos que participaram carinhosamente, contribuindo com as suas histórias de vida, tão necessárias para este estudo.

À Zé, amiga querida, o apoio na construção de mais esta caminhada conjunta.

Finalmente à minha família e também aos meus amigos.

À memória do meu pai

Índice

<i>RESUMO</i>	i
<i>ABSTRACT</i>	iii
AGRADECIMENTOS	v
ÍNDICE DE QUADROS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
LISTA DE SIGLAS.....	x
Introdução.....	1
Capítulo I -Enquadramento teórico	6
1. Educação e Formação de Adultos	6
1.1 Educação e Formação de Adultos – Evolução Histórica.....	11
1.2 Aprendizagem do Adulto.....	19
1.2.1 Fatores que influenciam a aprendizagem do Adulto.....	23
1.3 Aprendizagem ao longo da vida e a emergência do conceito de competência.....	26
2. Cursos EFA.....	31
2.1 Referencial de Competências-Chave e Áreas Nucleares.....	32
2.2 Certificação e estrutura.....	37
Capítulo II - Estudo Empírico	39
1. Problemática de estudo.....	39
1.1 Objetivos gerais e específicos da investigação.....	41
1.2 Questões de pesquisa	41
2. Processo metodológico	42
2.1 Abordagem geral de investigação.....	42
2.2 Estratégia de pesquisa: histórias de vida	43
2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	45
2.4 Técnicas e instrumentos de análise de dados.....	49
3. Constituição e caraterização do contexto	52
3.1 Caraterização da população que se encontra a frequentar um curso EFA.....	53
3.2 Caraterização pessoal e profissional dos sujeitos	54
Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados	56
1.1 Razões e motivações subjacentes ao abandono precoce da escola.....	56

1.2 Motivos que levaram os adultos a frequentarem um curso EFA.....	62
1.3 Evocando situações de aprendizagem	64
1.4 Eperiências escolares: representações	67
1.5 Cursos EFA e competências adquiridas	69
1.6 A escola e as relações sociais	76
1.7.Expectativas, aspirações e perspectivas de mudança	77
Considerações finais	82
Referências Bibliográficas.....	88
Fontes.....	94
Anexo I – Guião de entrevista	96
Anexo II – Entrevista A.....	100
Anexo III – Entrevista B.....	106
Anexo IV – Entrevista C	112
Anexo V - Grelha de análise de conteúdo	119

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Organigrama dos Cursos EFA de nível básico de educação e nível 2 de formação profissional	37
Quadro 2 – Organigrama dos Cursos EFA de nível secundário de educação e nível 3 de formação profissional	37
Quadro 3 – Guião de entrevista	48
Quadro 4 – Grelha de Categorias e Subcategorias	51
Quadro 5 – Número de formandos que frequentaram o CNO	52
Quadro 6 – Número de Turmas de cursos EFA desde 2007.....	53
Quadro 7 – Distribuição dos formandos por nível de formação e género	53
Quadro 8 – Faixa etária dos formandos	54

ÍNDICE DE FÍGURAS

Figura 1 – Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos – nível básico	34
Figura 2 – Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos – nível secundário	36

LISTA DE SIGLAS

ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
EFA	Educação e formação de Adultos
CNO	Centro Novas Oportunidades
DGFV	Direção-Geral de Formação Vocacional
NSE	Nível sócio-económico
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
PNACE	Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos
RVC	Reconhecimento e Validação de Competências
RVCC	Reconhecimento e Validação de Competências – Chave
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

As mudanças tecnológicas, sociais e culturais que têm ocorrido na sociedade e na economia dos diferentes países, têm contribuído para a alteração das condições de funcionamento do mercado de trabalho, no sentido de uma maior exigência e seletividade. Tais exigências refletem-se nomeadamente ao nível do recrutamento de mão-de-obra, penalizando deste modo aqueles que apresentam baixas qualificações profissionais.

A sociedade atual caracteriza-se, pela exigência crescente de abertura à aprendizagem, ao conhecimento e à imprevisibilidade, sendo por isso, necessárias estratégias de apoio aos indivíduos que favoreçam a adoção das atitudes indispensáveis a uma adequada aquisição de novos conhecimentos.

A nova escola inserida num contexto de *globalização* e da sociedade do conhecimento está fundamentada na tecnologia da informação, em que *“a produção de conhecimento ocorre cada vez mais no âmbito de redes, que podem ser muito remotas, em vez de serem empresas hierárquicas, as quais tendem a nivelar-se em termos dos seus sistemas de autoridade”* (Giddens, 2007, p. 215).

Deixou de ser possível pensar a educação como processo temporário, a termo certo, a que o indivíduo se sujeita até à idade adulta. O crescimento exponencial do conhecimento, as oportunidades propiciadas pelas novas tecnologias de informação e a necessidade de colocar indústrias e serviços de grande intensidade de conhecimento na base da competitividade global, significam que se tornou indispensável prosseguir a educação e a aprendizagem ao longo de toda a vida (Comissão Europeia, 1996).

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção entre a educação inicial e educação permanente. Além da aprendizagem de uma profissão tem de se adquirir uma competência mais vasta, de modo a preparar o indivíduo para novas situações. Estas competências tornam-se mais alcançáveis se houver uma conjugação entre as actividades profissionais e o estudo (Delors, 1996).

Perante este conjunto de transformações e de novas exigências, urge aos sistemas educativos encetar mudanças profundas nos sistemas de Ensino e de Formação, responsáveis pela educação e formação inicial, bem como no seio das Empresas, nomeadamente nas suas políticas de desenvolvimento de pessoas e competências, que devem ser cada vez mais apoiadas na educação permanente/formação contínua, imprescindível no atual contexto, pois

as competências de cada indivíduo dependem não só do sistema formal de ensino, mas também das oportunidades proporcionadas pelas organizações empregadoras (Rodrigues,1991).

Definida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como todos os processos de aprendizagem que possibilitam aos alunos o desenvolvimento das suas capacidades de forma a satisfazerem, simultaneamente, as suas necessidades e a das sociedades a que pertencem, a Educação de Adultos assume-se como uma estratégia essencial para o desenvolvimento de um país. A formação permanente é uma ideia essencial dos nossos dias, sendo necessário inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, numa conceção mais ampla da educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa.

Os sujeitos vivem experiências de natureza profissional, familiar, social e cultural que se constituem como fontes de saber e resultam em aprendizagens merecedoras de estimulação e valorização. As diferentes dimensões da vida são ocasiões de aprendizagens que necessitam de ser reconhecidas, valorizadas e transferidas para novos contextos profissionais. Deste modo, a aprendizagem torna-se um instrumento estratégico na nossa sociedade, exigindo aos indivíduos a capacidade de serem permanentemente formandos/aprendizes competentes, de modo a enfrentarem com sucesso as transformações técnicas e organizacionais com que se confrontam, pois para além de dominarem as tecnologias, devem ainda ser capazes de utilizar todas as possibilidades de aprendizagem que as mesmas proporcionam.

Numa contextualização de notória adaptação à mudança, a orientação para a carreira deverá assumir novas dimensões, promovendo a adoção de atitudes positivas em contextos de incertezas, e de comportamentos impulsionadores de aprendizagens ao longo da vida, dotando as pessoas com saberes à sustentabilidade do emprego. As novas competências exigidas aos adultos compreendem a capacidade de resolução de problemas práticos, relacionados com o domínio da actividade exercida e com a sua eficácia, o domínio dos conhecimentos básicos e de competências de carácter tecnológico e social, nomeadamente a capacidade de evoluir e atuar em ambientes complexos e de grande densidade tecnológica, bem como as capacidades de comunicar e organizar e, sobretudo, a atitude básica de «aprender a aprender» pela vida fora (Comissão Europeia, 1994).

Na verdade, “ (...) a educação ao longo da vida, (...) deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino (...) ” (Delors, 1996, p.90). Por isso, a Educação não poderá estar direccionada especialmente para um momento específico da vida, nem para uma

determinada área de saber, espartilhando-se numa “formação profissional” distinta de uma “formação geral”. O mesmo autor evidencia ainda que aprender ao longo de toda a vida deve ser um processo dinâmico e continuado de enriquecimento pessoal:

“Doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (...) as missões da educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de forma flexível as quatro aprendizagens consideradas fundamentais (...) aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver com os outros” (Delors, 1996, p.89).

Estas quatro formas de aprendizagem sublinhadas por Delors (1996), que dão forma a pressupostos educativos, configuram uma formação do indivíduo nas várias dimensões com o fim de o tornar um ser mais completo e mais próximo do outro. Assim, é desejável que *Aprenda a Ser*, desenvolvendo a sua autonomia e a sua auto-estima, para ser melhor, para comunicar de forma eficaz e para ser mais feliz, *Aprenda a Conhecer* para que possa aplicar o conhecimento ao longo da sua vida, é desejável que *Aprenda a Fazer* para que colabore, contribua e construa para a sociedade em que vive, é desejável que *Aprenda a Viver* junto no respeito para com os outros e nas várias dimensões da cidadania.

Face ao referido, a educação diz respeito a todos os cidadãos que passam a ser atores e não simples consumidores passivos de uma educação dada pelas instituições. Todos podem experimentar diversas situações educativas, *“a educação ao integrar o informal no formal corresponde assim a uma produção constante de sociedade que passa a ser inteiramente responsável por ela, e se transforma através dessa mesma educação”* (Delors, 1996, p.100).

Portugal convive com altas taxas de desistência escolar e baixos níveis de qualificação profissional e escolaridade, se comparados com o restante da Comunidade Europeia¹. O segmento relativo ao nível secundário é o que se apresenta mais preocupante, conduzindo o governo a tomar medidas de relativo impacto para superar o problema, a exemplo a criação da Iniciativa Novas Oportunidades.

De acordo com dados de 2007 (Agência Nacional para a Qualificação, 2007), cerca de dois milhões e seiscentas mil pessoas economicamente ativas possuíam escolaridade inferior ao

¹ Os Censos 2011 indicam que 13% da população portuguesa possui o ensino secundário completo, 16% o 3º ciclo e 13% o 2º ciclo. O ensino básico 1º ciclo corresponde ao nível mais elevado e concluído por 25% da população. A população sem qualquer nível de ensino representa ainda 19%.

9º ano, o que é muito significativo numa população pouco maior que dez milhões de habitantes. Quase quinhentos mil jovens entre 18 e 24 anos já trabalhavam sem concluírem o 12º ano, e destes, cerca de duzentos e sessenta mil não concluíram o 9º ano.

Durante os 24 anos como professora do ensino secundário regular, lecionando a disciplina de Física e Química, e nos últimos dois, como formadora dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), foi possível um contacto mais estreito com indivíduos que abandonaram precocemente a escola. Esta circunstância afilou a curiosidade de perceber uma série de transformações nestas pessoas, na sua forma de estar, de se relacionar, de se expressar, de se perceberem a si próprias. Assistindo, a todas estas mudanças, considerou-se importante transcender as constatações pessoais de um profissional para tentar conhecer e perceber, de forma fundamentada, de que modo estes sujeitos perceberam a sua passagem por um curso de Educação e Formação. Perceber os seus percursos e vivências.

Estas questões motivaram e nortearam a realização desta investigação, que pensa-se, ser pertinente, uma temática atual, relacionada com o paradigma da *aprendizagem ao longo da vida* associado a públicos pouco escolarizados e pouco qualificados profissionalmente. Relacionar a Escola e as massas de adultos que dela não puderam fruir.

Em termos gerais, esta investigação pretende conhecer as representações dos sujeitos sobre o seu percurso escolar e os efeitos da frequência de um curso de educação e formação na fase adulta, em termos pessoais, formativos e profissionais. Como se caracterizam, qual foi a sua relação com o mundo escolar, que projetos tinham enquanto estudantes? Que transformação, que impacto tem a frequência de um curso EFA? Compreender quais os motivos incitadores para a frequência destes percursos formativos. São algumas das interrogações que servem de ponto de partida para o estudo.

Este relatório encontra-se dividido em três partes, na primeira efetua-se uma introdução onde se contextualiza o estudo, centrando-o nos aspetos relevantes a desenvolver, nas motivações para a sua realização e a organização da investigação. A segunda parte encontra-se subdividida em três capítulos e uma terceira parte com as considerações finais.

O capítulo I - Enquadramento Teórico – organiza-se em torno de dois eixos principais: numa primeira parte são abordados os conceitos educação e formação de adultos, aprendizagem ao longo da vida, e contextualizam-se os cursos de Educação e Formação de Adultos em Portugal explicitando a sua evolução e a sua organização curricular e objetivos. A segunda parte é dedicada ao processo de aprendizagem do adulto, centrando-se especificamente nos fatores

que interferem na aprendizagem dos adultos, e qual a influência que têm na construção das representações sociais dos adultos.

O capítulo II - Opções metodológicas - começa por apresentar uma sinopse do projeto de investigação, onde se identificam nomeadamente os objetivos e as questões de investigação. Posteriormente explicitam-se as opções metodológicas no que respeita à estratégia de pesquisa e aos instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados utilizados.

No capítulo III, - Apresentação e Discussão de Resultados - apresenta-se primeiramente uma caracterização dos sujeitos do estudo e posteriormente analisam-se e discutem-se os resultados obtidos através das entrevistas. Este capítulo tem como intuito dar resposta às questões e objetivos de pesquisa.

No prosseguimento deste trabalho apresentam-se as considerações finais, tecendo uma reflexão final sobre a temática abordada, tendo em conta os objetivos e as questões orientadoras deste estudo na sua relação com os fundamentos teóricos.

A terminar esta dissertação apresentam-se as referências bibliográficas utilizadas ao longo de todo o texto e os anexos com os instrumentos construídos, necessários para esta investigação.

Capítulo I -Enquadramento teórico

Para uma reflexão sobre a educação e formação do adulto, numa perspetiva de aprendizagem e formação ao longo da vida, torna-se pertinente uma análise do quadro conceptual característico da temática enquanto fator facilitador, assim como um breve enquadramento histórico. Assim sendo, este capítulo debruça-se, numa primeira parte na evolução dos conceitos de educação e formação numa contextualização social, histórica e política, passando pela caracterização das ofertas de educação e formação de adultos em Portugal. A segunda parte faz uma análise do processo de aprendizagem do adulto, os fatores determinantes dessa aprendizagem, e qual a influência que têm na construção das suas representações sociais.

1. Educação e Formação de Adultos

A rapidez das mudanças económicas, científicas, e sociais, características da sociedade contemporânea, exige cada vez mais a gestão de recursos humanos e a produção de mão-de-obra qualificada. Para enfrentar as crescentes exigências, e também as potencialidades, ou oportunidades de construção de uma sociedade inclusiva, aprender ao longo da vida torna-se uma condição imprescindível. Aprender ao longo da vida pode significar, antes de mais, encontrar formas de desenvolver, em permanência, as competências necessárias nas diferentes esferas da vida. Deste contexto, emerge o conceito de educação de adultos, que prolonga o sentido tradicional do fenómeno educativo. Os saberes adquiridos ao longo da vida obedecem a uma lógica de construção distinta da que é traduzida no contexto educativo formal. A aquisição de conhecimentos não pode estar confinada a um período limitado da nossa vida.

A importância deste conceito de aprendizagem ao longo da vida remonta às décadas de 60 e 70 do séc. XX, apresentando-se sob a designação de Educação ao Longo da Vida, como um conceito humanista. O Conselho da Europa introduziu nos meados dos anos 60 o tema da educação permanente, que era considerada como *“um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas, de jovens e adultos, no âmbito da educação da nova sociedade europeia”* (Conselho da Europa, 1970, p. 9).

Também nesta direção, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), contribuiu com um relatório, cuja elaboração foi coordenada por Faure, em 1972, *Learning to Be: The World of Education today and tomorrow*, considerado um marco importante na história do pensamento educacional da Organização. A orientação deste relatório teve como base quatro postulados:

- “1. A existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento deve buscar solidariedade e a unidade de aspirações;*
- 2. A crença numa democracia concebida como o direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro;*
- 3. O desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão integral das pessoas em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e compromissos;*
- 4. Uma educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser”* (Faure, 1972, p. 225).

Este relatório veio reforçar a ideia de que o adulto tem o direito e a necessidade de aprender ao longo de toda a vida, afirmando-se a importância de democratizar a educação pela supressão de barreiras que possam impedir os mais desfavorecidos. Faure entende a educação como um processo educativo global, acredita que a Educação Permanente seja a expressão de uma relação envolvente entre todas as formas e momentos do acto educativo.

“ a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A idéia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos” (Faure, 1972, p. 225).

Ainda na década de setenta, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) apresentou o trabalho intitulado, *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning* (Kallen, 1996) definindo a educação contínua como uma “*estratégia cuja essência consiste na disseminação de oportunidades educativas menores ao longo da vida de*

um indivíduo para que estejam disponíveis quando necessárias” (citado por Papadopoulos, 1994, p. 113).

Para a OCDE, a educação contínua continha uma forte visão económica, como refere Papadopoulos (1994), permitindo reunir a educação formal inicial, a educação de adultos e a formação no trabalho num único enquadramento político, cujos objetivos se relacionavam com um conjunto de objetivos económicos, educacionais e sociais comuns.

Apesar das diferenças terminológicas e conceituais presentes nestes relatórios, e das distintas vocações e preocupações das organizações no âmbito das quais foram elaborados, os três tinham em comum a ideia de que a educação inicial deveria ser seguida de outras oportunidades de aprendizagem, no decorrer da vida, acessíveis a todos os cidadãos, independentemente da sua condição económica e social.

A Educação Permanente apresenta-se, portanto, na década de 70, como uma nova forma de entender a educação: Ao questionar as próprias raízes do sistema educativo, ao integrar e articular todas as estruturas e passos da educação; ao considerar e reconhecer a educação formal mas também a educação não formal e informal; ao supor uma educação contínua ao longo de toda a vida de acordo com as necessidades de cada etapa e idade; ao não admitir a separação entre educação escolar, não escolar e extra-escolar e; ao favorecer tanto a adaptação do indivíduo à sociedade como a sua capacidade em transformá-la.

Neste contexto, emerge assim, a noção de uma política de Educação ao Longo da Vida, assente em dois princípios fundamentais: por um lado, a extensão do ensino pós-obrigatório à totalidade do tempo de vida das pessoas, e por outro lado, a organização recorrente do sistema com vista a abranger todos os momentos da vida, proporcionando uma distribuição igualitária e eficiente das oportunidades educativas, a toda a população.

Nos anos 90, o conceito de educação ao longo da vida renasce, sendo a luta contra o desemprego e a competitividade as prioridades da sua agenda, já que as empresas se vêem confrontadas com novas exigências que visam a sua adaptação às mutações tecnológicas e às inovações na organização do trabalho, para além da mundialização dos mercados. Estas evoluções aceleraram a obsolescência dos conhecimentos e das competências. No âmbito da economia global, os indivíduos têm de se tornar mais competitivos, a educação considerada como um direito social, transforma-se num dever económico imposto a cada um.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida aparece então associado a um determinado contexto social e económico, nomeadamente a realidade europeia. De facto, a globalização da

economia e a internacionalização dos mercados lançaram o desafio da competitividade, que se considera possível alcançar através da inovação e da melhoria e incremento das competências produtivas dos trabalhadores (Cresson, 1996). Como tal, o termo “*sociedade do conhecimento*” e a conseqüente necessidade constante de acesso à informação e ao saber estão hoje bem presentes a nível mundial.

Deste contexto, “Educação” e “Aprendizagem” começam a diferenciar-se: a noção de aprendizagem coloca a responsabilidade do indivíduo em primeiro plano quanto à evolução do seu percurso educativo; é da responsabilidade de cada um, e de acordo com as suas necessidades, dar uso às ofertas de educação e formação colocadas à sua disposição de forma a conseguir manter a sua empregabilidade. A educação exige, por sua vez, condições providas por um ator governamental capaz de desenvolver políticas de acordo com os recursos que se inscrevem num contexto formal, não formal e informal.

Pelo que foi dito anteriormente, a educação e formação de adultos devido à sua abrangência não poderá ser alvo de uma definição fechada e estática, tornando-se necessário orientá-la por grandes princípios orientadores. Nóvoa (citado por Canário, 1999) refere seis desses princípios:

“a valorização da experiência; a formação como processo de transformação individual; a articulação entre o formando e a instituição onde este exerce a sua actividade profissional; a formação como trabalho colectivo em torno da resolução de problemas, num caminho constante da reflexão à intervenção; a formação como um processo essencialmente estratégico; crença na capacidade dos indivíduos para ultrapassar as situações” (p.12).

Nesta perspetiva, a educação de adultos constitui um veículo para o desenvolvimento individual do aluno/formando, no sentido de formar, manter e promover uma sociedade justa desafiando-o a avançar para estádios de desenvolvimento superiores. Como refere Strecht-Ribeiro (1990):

“ (...) aprender não é apenas acrescentar algo de novo àquilo que já sabemos, consiste, sobretudo, em transformar o conhecimento existente de forma a criar perspetivas novas. As novas experiências são simultaneamente assimiladas e transformadas pela experiência anterior” (p. 23).

Ainda, segundo Couceiro (2002):

“a(s) experiência(s) vivenciada(s) no quadro da vida, ao longo do tempo e na multiplicidade de contextos em que se desenrola, produzem pensamento e prática que se repercute no modo como os adultos pensam, sentem, observam, interpretam, julgam e agem produzindo assim conhecimento” (p.41).

No entanto, independentemente destas constatações, os quadros institucionais foram, durante longo tempo, reticentes ao reconhecimento dos saberes, conhecimentos e competências adquiridas ao longo da vida. Tradicionalmente, as instituições e a própria sociedade em geral, mostra-se marcadamente moldada por modelos de pensamento e ação que remete para as instituições educativas o exclusivo da possibilidade de aprendizagem socialmente válida, para aceder ao saber, aos diplomas e ao estatuto necessário para exercer determinadas tarefas profissionais. Este monopólio foi atribuído, durante anos, à escola, enquanto único meio legítimo e socialmente reconhecido, de transmissão do saber e do conhecimento. Assim, durante muito tempo, menosprezou-se tudo o que procede de outros campos e contextos historicamente não reconhecidos *“no parcelamento disciplinar a que têm obedecido as organizações escolares”* (Couceiro, 2002, p.42).

A valorização das aprendizagens que os indivíduos efetuam ao longo dos seus percursos pessoais, sociais e profissionais, indo para além do espaço e tempo escolares (Pires, 2007) implica indubitavelmente mudanças profundas que alteram significativamente o conceito de escola, visto que cada vez mais se valorizam as competências adquiridas fora da sala de aula e se legitima a experiência como uma fonte de saber.

A aprendizagem ao longo da vida constitui uma oportunidade de repensar as formas de relacionamento estabelecidas entre educação, escola e sociedade, e conseqüentemente, reexaminar as grandes metas da educação no mundo contemporâneo (Roldão, citado por Coimbra, Imaginário e Parada, 2001).

Atualmente, tal como advoga Silvestre (2003):

“o conceito de formação/educação que a sociedade portuguesa deve adotar tem que ser alargado, aprofundado, mais abrangente e aberto. Alargado e aprofundado, antes de mais, na vertente dos valores sociais, morais, cívicos, éticos e culturais (comunitários), bem como nas vertentes mais técnicas, tecnológicas, digitais e científicas que acompanhem a real evolução da sociedade em que vivemos, tendo em atenção uma perspetiva de educação /formação permanente e comunitária. Abrangente e aberto, quer a novos públicos-alvo, quer a novos contextos/ espaços/ tempos e instituições de formação e de educação” (p.74).

De facto, hoje em dia, é consensual que a educação e formação de adultos não pode ser uma simples cópia da educação de jovens ou apenas formação no local de trabalho. Reconhece-se que, como afirma Canário (2006, p.160), a *“identificação errónea, entre universo educativo e universo escolar apenas nos permite aceder a uma visão truncada, incompleta e redutora de um processo educativo definido a partir de organizações especializadas e balizada por sessões formais, programadas, avaliações e certificados”*.

A aprendizagem e a educação de adultos estão no cerne de uma mudança de paradigma necessária para a aprendizagem ao longo da vida para todos, como um marco coerente e significativo de oferta e prática de educação. O conceito de aprendizagem ao longo da vida deve gerar uma educação sem fronteiras com oportunidades abertas, flexíveis e pessoalmente relevantes para desenvolver conhecimentos, competências e disposições que adultos em todas as fases da vida necessitem e desejem. Significa proporcionar contextos de aprendizagem e processos que sejam atraentes e adaptados para os adultos como cidadãos ativos, no trabalho, na família, na vida comunitária e, não menos importante, como indivíduos independentes, decididos a construir e reconstruir suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e em rápida mutação (UNESCO, 2010).

1.1 Educação e Formação de Adultos – Evolução Histórica

A Educação/formação de adultos não é um acontecimento inédito do século XXI. É no princípio do século passado que se circunscreve a perspectiva que existe presentemente. Os movimentos de Educação de Adultos que foram surgindo geração após geração empenharam-se na exigência de uma formação distinta da existente no modelo escolar, “ *no quadro de uma valorização da pessoa, da sua experiência e dos seus contextos de trabalho*” (Rodrigues e Nóvoa, 2005, p.11).

Crahay (2002) advoga que a educação foi sempre objeto de apostas ideológicas e económicas e embora o processo de escolarização geral tivesse começado a tomar forma no início do século XX, tendo como base uma decisão política de que todas as crianças se deviam instruir, os princípios que levaram à criação da Escola de massas só tomaram força após o fim da Segunda Guerra Mundial.

Segundo Silva (1990), a educação de adultos aparece a partir do séc. XIX associada a dois processos: a formação de sistemas escolares nacionais e o desenvolvimento de movimentos sociais de massas. Dá-se o desenvolvimento de movimentos sociais de massas e por outro, o processo de formação e consolidação de sistemas escolares nacionais que conduziu a modalidades de ensino de segunda oportunidade para adultos. No entanto, foi a partir das décadas de 20 e 30 do século XX que se assistiu a uma forte expansão, bem como a institucionalização dos esforços que vinham sendo realizados (Coimbra, Imaginário e Parada, 2001). É promovida uma “*educação de adultos, liberal em particular nos países anglo-*

saxónicos, devido ao regresso de milhares de jovens que uma vez terminada a guerra foram desmobilizados” (Kallen, citado por Coimbra, Imaginário e Parada, 2001, p.85).

A UNESCO ao lançar, em 1972, o relatório “*Learning to Be*”, da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidido por Faure, procura aliar o desejo inato do homem em aprender à construção de uma sociedade humanista, marcada pela paz, compreensão entre os povos e pelo desenvolvimento cultural e científico para o benefício da humanidade. Noutra perspetiva, a OCDE lançou o conceito de educação recorrente como estratégia para a aprendizagem ao longo da vida, na qual a construção económica estava bem presente, pois baseava-se numa interacção entre educação e formação profissional e entre educação e trabalho, de forma a responder às necessidades tanto do mercado de trabalho como dos indivíduos (Kallen, 1996).

Em meados da década de 80, o objetivo da criação de um mercado único no seio da União Europeia favoreceria a “politização” da formação vocacional, de forma a alcançar uma maior aproximação entre esta e as políticas educativas da União Europeia. Surge assim, a noção de que a Educação de Adultos poderia ir de encontro às necessidades de um progresso permanente, da socialização e do aumento das qualificações dos indivíduos. Para além disso, reafirmou a importância de uma política de Educação de Adultos apropriada e especificamente baseada num sistema de Educação de Adultos autónomo.

Em Portugal, a Direcção-Geral de Educação Permanente, criada ainda em 1972, durante a vigência do Estado Novo, dinamizou uma política pública inovadora para o contexto português que procurou dar resposta às solicitações de iniciativa popular. Este serviço propôs-se articular o Estado com o movimento popular, constituindo-se, nas palavras de Benavente e Melo (1978), numa unidade “subversiva” da administração pública que implementou acções simultaneamente dirigidas à hierarquia ministerial e às populações. Pretendia-se por um lado responder diretamente às solicitações dos grupos sociais, procurando dar gradualmente respostas de carácter educativo e por outro, despertar a vontade de desenvolvimento e de mudança coletiva através de uma intervenção que, não tendo sido solicitada pelas comunidades, passava pelo registo escrito dos fenómenos culturais locais. Procurava-se partir do que os adultos fruíam (e não do que lhes faltava), nomeadamente a cultura popular, o saber, o saber dizer, o saber fazer, saberes estes que seriam posteriormente articulados com a escola e o trabalho, através de iniciativas de formação profissional e da educação popular (Benavente e Melo, 1978).

A Constituição da República Portuguesa, em 1976, estabeleceu no Art.º 73º que todos têm acesso à educação, definindo que caberia ao Estado a democratização da educação, através da dinamização de diversas modalidades de educação formal e não-formal, contribuindo para a igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, bem como para a promoção do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

Mas foi em 1979, que ocorreu a primeira alteração à política educativa em Portugal com a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA, 1979), e, que, segundo o Ministério da Educação, tinha como objectivos reduzir o analfabetismo e expandir o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória, bem como articular estas ações de educação de base de adultos com a educação popular e a formação profissional. Este plano promoveu a criação dos meios e instrumentos organizacionais no domínio da Educação de Adultos aos níveis central, regional e local numa perspectiva de participação alargada. Apesar de este ter sido inicialmente definido para a década de 80 do século XX, acabou por ser extinto em 1985, ficando longe de serem alcançadas as suas metas.

Como menciona Lima (2007) estas iniciativas de mobilização sociocultural e de educação popular, foram surgindo à margem de uma política pública estatal e sem um fio condutor predeterminado e unificador, representando construções descentralizadas.

Em 1986 é aprovada a Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta lei já não contempla a dimensão ampla e plurifacetada da Educação de Adultos presente no PNAEBA e não prevê a criação do subsistema de educação de adultos com características próprias. A Educação de Adultos passa a integrar duas ofertas: o ensino recorrente de adultos e a educação extra-escolar. O ensino recorrente foi a oferta mais significativa em termos de adultos inscritos, e escolas envolvidas. Quanto à educação extra-escolar, entendida enquanto educação de adultos liberal, ela foi muito menos relevante em termos de recursos humanos e materiais abrangidos. Levada a cabo com o apoio do Ministério da Educação, mas implementada por organizações não-governamentais, sem fins lucrativos, traduziu-se em muitos casos em actividades integradas em projectos de intervenção comunitária e animação sócio-cultural.

Todavia, o conceito de educação recorrente apresenta-se segundo duas aceções principais (Antunes 1985):

" uma ampla e ´revolucionária`, implicaria mudanças radicais não só nos sistemas educativos como, a médio e longo prazo, nas instituições económicas, sociais e políticas, tomando a educação como um instrumento facilitador das mutações necessárias às sociedades do futuro" (p.6).

Este sentido global visava colmatar as deficiências do sistema educativo vigente e dar resposta aos desafios de uma educação para o futuro. Há porém uma outra concepção associada à educação recorrente:

"uma mais restrita e reformista identificava-se com uma educação de segunda oportunidade. Destinava-se a todos aqueles que se viam compelidos a abandonar o sistema formal de ensino e a ingressar no mercado do trabalho" (Antunes, 1985, p.6).

O ensino recorrente decorre em estabelecimentos de ensino regular e em cursos noturnos, baseada na transmissão de conhecimentos de cariz disciplinar e de saberes adquiridos em contexto de sala de aula, cujos destinatários são, maioritariamente, os jovens que não foram bem sucedidos no ensino regular diurno. Negava-se por essa via o papel central que a educação de adultos poderia assumir nos esforços de modernização e desenvolvimento do país.

O ensino recorrente não conseguiu estabelecer a articulação com a educação extra-escolar, superando o seu formato escolar e sendo coerente com raízes históricas da educação de adultos em Portugal, desde o seu início no século XIX, marcada pela ação dos movimentos sociais (Lima, 2005). Dessa forma, o ensino ficou centralizado na lógica do paradigma da educação escolar, da certificação escolar aos níveis formalmente exigidos pelos ensinos básico e secundário, regulares e diurnos, e dos imperativos do prosseguimento de estudos impostos aos estudantes da escola regular.

Para Lima (2005, p.33)

"a situação portuguesa das últimas décadas caracteriza-se, assim, por uma presença apagada e intermitente da educação de adultos nas agendas de política educativa, por uma generalizada não participação da maioria dos adultos em programas e ações de educação, por sistemáticos desencontros entre as decisões políticas estatais e os interesses, as lógicas e as experiências de grande parte dos setores socioeducativos que, no terreno, mantêm ainda um campo de práticas reconhecível como de educação de adultos".

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão das Comunidades Europeias, 2000) foi um dos primeiros documentos a lançar o debate à escala europeia sobre

uma estratégia global de Aprendizagem ao Longo da Vida. Foi definida como toda e qualquer atividade de aprendizagem empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências, vista como uma medida de educação e formação essencial na sociedade do conhecimento marcada por profundas mudanças. O investimento no capital humano é visto como uma estratégia estrutural, dado que é no homem que reside a capacidade de criar conhecimento e de aplicá-lo à sociedade (Comissão das Comunidades Europeias, 2000).

Este documento integra duas vertentes da Aprendizagem ao Longo da Vida: uma centrada na aquisição de competências para o reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho; outra que assume a educação, no seu sentido mais lato, enquanto formação do indivíduo para viver harmoniosamente numa sociedade repleta de diversidades culturais. Promoção de uma cidadania ativa e o fomento da empregabilidade são objectivos da aprendizagem ao longo da vida igualmente importantes e relacionados entre si. Proporcionar a Aprendizagem ao Longo da Vida, deste modo, constitui a vontade e a crença por parte da Comissão de que é possível alcançar um *“crescimento económico dinâmico, reforçando simultaneamente a coesão social. Salientando que as pessoas são o principal trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União”* (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 6).

Inspirado por este Memorando, o Conselho Europeu de Lisboa de 2000 fixou como objetivo tornar a Europa na economia do conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo até 2010, promovendo a empregabilidade e coesão social ao investir no conhecimento e nas competências dos cidadãos.

Do que foi referido, esta sociedade do conhecimento, impõe uma nova dinâmica das políticas europeias conjeturando a longo prazo, um aumento da competitividade económica mas sobretudo que a Aprendizagem ao Longo da Vida se torne a componente básica do modelo social europeu de modo a superar a desigualdade e exclusão social de algumas camadas da população,

“Um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida deve visar, por um lado, permitir aos cidadãos fazer face aos desafios da sociedade do conhecimento e circular livremente entre espaços de aprendizagem, empregos, regiões e países no quadro do processo de aprendizagem; permitir à União Europeia e aos países candidatos prosseguir os seus objectivos de melhoria em termos de prosperidade, integração, tolerância e democracia” (Comissão das Comunidades Europeias, 2001, p.10).

Previa-se uma viragem na forma de encarar a educação e a aprendizagem, até então restrita a instituições escolares. Urgia, no nosso País, desenvolver uma política de educação e formação que visasse corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro, mediante o desenvolvimento de respostas adequadas e articuladas entre si. A única modalidade educativa destinada aos adultos – o ensino recorrente – limitava-se a reproduzir, em horário pós-laboral, um modelo de ensino pensado para um público jovem, e revelava fragilidades, não só no que respeita à sua adesão, mas também ao sucesso do mesmo.

Neste contexto foi criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) em 1999, (DL N° 387/99 de 28 de Setembro) sob a dupla tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, cujas linhas estruturantes de intervenção apostam num modelo de educação e formação de adultos que valoriza os percursos já realizados, bem como os saberes e competências adquiridas ao longo da vida em situações informais e não formais. Para além da sua intervenção ao nível do reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas tinha como objectivo a promoção de itinerários formativos diversificados para adultos pouco escolarizados e com qualificação profissional insuficiente, bem como, a diversificação e diferenciação de modalidades de educação e formação alternativos ao ensino regular, através de implementação de oferta de curta duração, flexíveis, capitalizáveis combinando a formação escolar com formação qualificante.

Tendo como cenário o conceito de aprendizagem ao longo da vida, novas metodologias começaram a ser desenvolvidas em Portugal, através dos Centros RVCC, sustentadas nas trajetórias pessoais de cada indivíduo, e validadas depois à luz de um referencial único composto por quatro áreas de competências-chave:

- Cidadania e Empregabilidade;
- Tecnologias da Informação e Comunicação;
- Linguagem e Comunicação;
- Matemática para a Vida.

Ganhava força a abordagem da história de vida dos candidatos à certificação e o balanço de competências, duas metodologias que trouxeram, pela primeira vez no nosso País, as experiências adquiridas em contextos considerados não formais ou informais para os domínios da certificação formal de um grau académico.

Nesta fase inicial foram criados os seis primeiros Centros RVCC, a partir dos quais se consolidou, já em 2001, uma Rede Nacional de Centros que teve, no seu primeiro momento, o objetivo de atingir 84 Centros até 2006. Para o efeito, foi implementado um Sistema Nacional de Acreditação de Entidades Promotoras de Centros RVCC, da responsabilidade da ANEFA, atribuindo-se a estas estruturas a tarefa de certificar, do ponto de vista escolar, os candidatos, maiores de 18 anos, ainda não portadores de um diploma escolar do 1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico.

É no mesmo contexto que em 2000, são regulamentados os cursos de Educação e Formação de Adultos - cursos EFA - pelo despacho conjunto N.º1083/2000, de 20 de Novembro, com vista a:

- proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos igual ou maiores de 18 anos, pouco qualificados;
- contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade;
- promover a construção de uma rede local de EFA;
- constituir-se como um campo de aplicação de um modelo inovador de Educação e Formação de Adultos, nomeadamente com dispositivos como o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos;
- o Sistema de Reconhecimento e Validação de Competências-Chave (sistema de RVCC) adquiridas em situações formais e informais de aprendizagem; os percursos de formação personalizados, modulares, flexíveis e integrados.

O acompanhamento e monitorização dos Centros RVCC eram da responsabilidade da ANEFA, que poderia determinar, mediante deteção de irregularidades, a suspensão da acreditação da entidade promotora do respetivo Centro.

De um modo geral, a metodologia, organização e funcionamento dos Centros RVCC, com ligeiros ajustes decorrentes da prática em terreno e dos processos de monitorização, prevaleceu ao longo de toda a vigência da ANEFA, transitando depois para o organismo que a sucedeu, a Direção-Geral de Formação Vocacional, (DGFV), na sequência da aprovação de uma nova orgânica do então Ministério da Educação (decreto-lei n.º 208/2002, de 17 de outubro). Por esta altura, a grande aposta, para além do trabalho de continuidade de alargamento da rede (com 274 centros criados até ao final de 2006) começava a ser a de preparação dos instrumentos que deveriam estender esta metodologia a um novo patamar

mínimo de qualificação: o nível secundário de educação (12º ano de escolaridade) e, preferencialmente, com a obtenção de uma dupla certificação (escolar e profissional).

Através do Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego – PNACE –, é lançada em 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades e construído um novo Referencial de Competências-Chave para o nível secundário dando continuidade ao Referencial de Competências-Chave de nível básico e assegurar a necessária complexificação e diferenciação que se associa ao nível secundário.

Reconhecia-se, nessa altura, que, não obstante os avanços em matéria de educação e formação dos anos anteriores, continuava a ter grande expressão o número de adultos com baixas qualificações, fazendo-se referência a esta preocupação neste referencial, (Gomes, 2006):

“com efeito, Portugal é um dos países que revelam índices mais frágeis de qualificação escolar e profissional da sua população adulta e, sobretudo, a mais lenta capacidade de recuperação no conjunto dos países europeus. Cerca de 3.500.000 dos atuais ativos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 têm um nível de escolaridade inferior ao 9.º ano.

Mesmo considerando a população mais jovem, cerca de 485.000 jovens adultos entre os 18 e os 24 anos (45% do total) estão a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9.º ano” (p.11)

No quadro da União Europeia, Portugal apresentava, à época, juntamente com Malta, as mais baixas taxas de diplomados com o ensino secundário, no segmento etário dos 20 aos 24 anos, ficando-se pelos 50%, perante uma média da Europa dos 25 já acima dos 75% (Gomes, 2006).

A Iniciativa Novas Oportunidades reconhece a importância de processos educativos não-formais. Este pressuposto deriva da revalorização epistemológica da experiência, da definição das situações educativas pelos seus efeitos e não pela sua intencionalidade, de associar o processo de aprendizagem a uma conceção larga, multiforme e permanente de socialização. Como se sublinhou quando se fez referência à evolução dos conceitos associados à educação e formação de adultos, coloca-se o indivíduo no centro do processo de aprendizagem, o que leva a entender o processo educativo como um sistema global no qual se incluem vários graus de formalização da ação educativa. A escola surge então como uma instituição educativa que integra, simultaneamente, quer as atividades formais características da sala de aula, quer as modalidades educativas não formais que ocorrem, em permanência, fora das escolas e das salas de aula (Canário, 2006).

Esta iniciativa implica uma nova forma de olhar para a escola e para os processos de educação e formação. Os pressupostos que lhe estão subjacentes, nomeadamente o reconhecimento do valor da experiência, a valorização da formação profissional e a diversificação de caminhos para alcançar determinadas qualificações académicas, constituem um desafio à instituição escolar, questionando elementos essenciais da sua definição, como o espaço e o tempo em que esta se insere.

Os tempos seguintes foram sobretudo reservados à formação das equipas técnico-pedagógicas dos Centros na apropriação e aplicação deste referencial de nível secundário, às primeiras experiências no reconhecimento de competências de nível secundário e à transição da então DGFV para uma nova estrutura, designada por Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), instituto público integrado na administração indirecta do Estado, sob a tutela (Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação).

Nos termos do decreto-lei n.º 276-C/2007, de 31 de julho, a então ANQ tinha a função de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos, assegurar a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, e apoiar a cumprir as metas traçadas pela Iniciativa Novas Oportunidades. Cabe também a este Instituto público a conceção de instrumentos de apoio ao desenvolvimento da Iniciativa Novas Oportunidades, sejam eles estudos, relatórios, orientações ou instrumentos pedagógicos (Agência Nacional para a Qualificação, 2007).

Nos últimos anos em Portugal, os programas que têm surgido na lógica político-educativa, isto é, as oportunidades de educação e formação de pessoas adultas, são pensados sob o signo da modernização económica e da gestão de recursos humanos, com vista à modernização do país. O balanço, feito até junho de 2009 pela ANQ (2009), mostra que o número total de adultos certificados foi de 164.429, sendo 138.592 de nível básico e os restantes de nível secundário.

1.2 Aprendizagem do Adulto

Comumente, são os próprios indivíduos quem em primeiro lugar estabelece vínculo entre o desempenho da atividade profissional e a aprendizagem, sendo o emprego, uma das principais razões que os leva a frequentar atividades de educação e formação (Simard, citado por Coimbra, Imaginário e Parada, 2001), quer tratando-se de trabalhadores desempregados ou de

trabalhadores de empresas em reestruturação ou reorganização ou por sua livre vontade, ou ainda, indivíduos insatisfeitos com a sua situação atual. Assiste-se também a uma valorização social por parte da comunidade, a toda e qualquer aprendizagem relacionada com o desempenho de uma atividade profissional. Isto leva, a que este grupo de população procure a formação a fim de atingir outros objectivos que não os relacionados com o processo inicial de exploração e de construção de um projecto escolar e profissional.

Fruto do rápido desenvolvimento tecnológico, as pessoas têm cada vez mais facilidade em aceder e em relacionar-se com uma multiplicidade de fontes de informação e do conhecimento, facilitando a diversificação das fontes e dos modos de aprendizagem. A aprendizagem ultrapassa os limites espaço-temporais das instituições tradicionais de educação/formação (escolas, centros de formação, universidades), e desenvolve-se ao longo da vida ativa, para além dos espaços/ tempos formalizados. Diversificam-se os contextos e os processos de aprendizagem, e reconhece-se a emergência da Sociedade do Conhecimento, marcada por novas formas de produzir, utilizar e difundir o conhecimento.

Numa sociedade em constante mudança, o adulto tem a necessidade de estar aberto a perspectivas alternativas da realidade. Este tem de ser capaz de refletir criticamente sobre a sua realidade, dando-se conta das pressuposições hegemónicas que todos tomam como normais e inquestionáveis.

Perante estes novos desafios importa questionar e esclarecer: Como aprende o Adulto?

O conceito de aprendente, variável fundamental no processo de aprendizagem dos adultos, compreende várias dimensões de saberes: os *teóricos* – que permitem o conhecimento e a identificação do objeto nas suas modalidades e transformações; os *processuais* – que orientam a prática e respeitam os modos de fazer e, também, às modalidades de organização e funcionamento dos procedimentos; os *práticos* – que estão ligados diretamente à ação e ao seu desenvolvimento, permitem um conhecimento contingente mas eficaz do real, operacionalizando-o; e os *saberes fazer* – relativos à manifestação de atos humanos, motores para a ação material e intelectual na ação simbólica (Malglaive, 1995).

Mezirow (1996) apresenta a chamada Teoria Transformativa ou Aprendizagem Transformativa – vista como o modo específico de aprendizagem na vida adulta. Na perspetiva deste autor a aprendizagem é concebida "*como o processo de utilizar as interpretações anteriores, com vista a construir uma interpretação nova, ou uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência pessoal em ordem a guiar a ação*

futura” (p.162). Ao conceber a aprendizagem dentro desta linha, ou seja, ancorada em perspectivas já existentes, o indivíduo, no processo que o conduzirá à aprendizagem, deverá rever essas interpretações prévias, para que possa construir novas interpretações sobre o presente. As novas aprendizagens são, desta forma, “condicionadas” pelas aprendizagens anteriores. Ora é exactamente na revisão dessas interpretações assumidas anteriormente pelo indivíduo de forma crítica, que consiste uma das dimensões mais importantes da aprendizagem na vida adulta.

Mezirow (1996) designa de “perspetivas de sentido” as ideias assumidas acriticamente pelo indivíduo e considera que estas são fruto de distorções de diferente natureza: distorções de natureza epistémica – que influenciam o modo de conhecer e a forma como o conhecimento são usados; distorções de natureza sócio-linguística – que se referem aos mecanismos pelos quais a sociedade e a linguagem limitam as percepções dos indivíduos; e distorções de natureza psicológica – que foram assimiladas durante a infância, no processo de aculturação, e que, por não corresponderem à percepção que o indivíduo possui do que gostaria de ser enquanto adulto, produzem formas de estar e de agir inconsistentes.

Este autor defende que para o indivíduo mudar e aprender tem de mudar a visão que possui da realidade, isto é, não basta acrescentar novo conhecimento ao já existente, mas sim construir uma nova perspetiva de sentido que permitirá uma outra visão da realidade. Para que estes esquemas de sentido sejam alterados, o indivíduo tem de refletir criticamente sobre as suas experiências, a qual conduzirá por sua vez à transformação de perspetivas.

Na perspetiva de Freire (2004), a reflexão crítica constitui-se como uma importante influência da aprendizagem transformativa. A avaliação que o aprendente faz da sua aprendizagem é interdependente do sentimento de auto eficácia e traduz a confiança nas suas próprias competências: "sei que *sou capaz* de escrever um texto sem erros; *Sou capaz* de resolver este problema de matemática". A autoeficácia relaciona-se com a imagem de si, como ser autónomo, a partir das suas experiências, enquanto indivíduo em permanente atualização; o interesse em aprender relaciona-se com a sua participação social, com a sua capacidade de dedicação sobre os problemas. A auto-eficácia converge, na construção de saberes na prática comunitária de cidadania dos aprendentes e da sua experiência social enquanto indivíduos.

Neste contexto, a especificidade da aprendizagem do adulto é clara na medida em que, a verdadeira aprendizagem pressupõe, não uma transferência simples de conhecimentos, mas a criação de possibilidades para que se produza e construa, apreendendo o que é mais significativo. Tal, remete para experiências e práticas de sentido ao longo da vida dos

aprendentes, que adquirem necessariamente um significado temporal e espacialmente diversificado, de acordo com a particularidade de cada história de vida, envolvendo uma aprendizagem projetiva e, também, diferentes tempos de aprendizagem (Freire, 2004).

Os adultos antes de ingressarem num processo de aprendizagem têm necessidade de saber em que medida este será útil e necessário para o desempenho dos seus papéis diários, contrariamente às crianças e aos jovens que apenas precisam de saber que devem aprender aquilo que o professor ensina. Assim, os adultos terão vontade de aprender este ou aquele conteúdo programático desde que entendam qual será a utilidade da aprendizagem para melhor desafiarem os problemas reais que confrontam na sua vida pessoal.

Considerar a aprendizagem em educação e formação de adultos como aprendizagem experiencial é um conceito que atualmente está a ter aceitação. A sua importância advém das suas potencialidades em se constituir como um processo de construção do conhecimento. O termo é frequentemente utilizado tanto para referir o processo de construção de significados que é deduzido das experiências de vida que são tratadas nas aprendizagens formais, como o que é realizado através do acesso a conhecimentos teóricos que as mesmas situações de formação proporcionam. Nesta perspetiva, Pires (2007) refere que a experiência é a base e a condição para a aprendizagem, e, para que seja formadora, ela tem de ser refletida, reconstruída, conscientizada. Deste processo, resultam novos saberes, novas representações, contribuindo para a transformação identitária da pessoa e da sua relação com o mundo. O saber resulta do confronto e da transformação da experiência.

A dimensão da reflexividade na aprendizagem experiencial é considerada como um aspeto - chave do processo, mas a capacidade de reflexão não é idêntica em todas as pessoas. Ela pode ser estimulada e trabalhada, em situação individual ou coletiva, mas sempre a partir da implicação e da intencionalidade da própria pessoa. Como sublinha Pires (2007) *“O processo reflexivo exige um retorno sobre a experiência, a sua reelaboração, a sua reavaliação e a sua projeção na realidade (presente ou futura)”* (p.11). No pensamento reflexivo é possível distinguir dois processos, nomeadamente o raciocínio que ocorre como um processo consciente e intencional e a reflexão, estratégia metacognitiva, ou seja, um processo de pensar acerca dos conhecimentos detidos e apreendidos. O adulto é gerador de conhecimento quando abarca a nova informação, refletindo sobre ela, tendo como fundamento a sua atual estrutura mental. Os sujeitos reflexivos tendem a ponderar as possibilidades antes de se decidirem sobre algo.

Na literatura atual, falar de aprendizagem ao longo da vida, obriga também a falar do espaço formal e informal onde esta aprendizagem se desenvolve. Com efeito à semelhança do próprio conceito de aprendizagem ao longo da vida, os conceitos de aprendizagem formal, não-formal e informal têm vindo a ser amplamente disseminados. A Comissão das Comunidades Europeias (2000) entende a aprendizagem formal - quando se desenvolve em instituições de ensino e formação, conduzindo à aquisição dos diplomas e das qualificações; aprendizagem não formal - a que decorre de ações desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, tais como no trabalho, na comunidade, na vida associativa e que não conduzem necessariamente à certificação; aprendizagem informal - a que resulta das situações mais amplas de vida e frequentemente não é reconhecida (individual e socialmente).

Constata-se que as aprendizagens não-formais e informais ocorrem em espaços e em tempos não especificamente nem formalmente estruturados de educação/formação, disponíveis numa sociedade de aprendizagem multicultural, onde as abordagens baseadas na teoria e na prática são reconhecidas, situações do trabalho, de lazer, da vida do quotidiano, e que frequentemente não existe a intenção de aprendizagem. Opera-se em ambientes espontâneos, no mundo da vida, orientando formas de pensar e de agir a partir do senso comum e os agentes educadores podem ser a família, os colegas de trabalho, os meios de comunicação de massa.

1.2.1 Fatores que influenciam a aprendizagem do adulto

Os adultos orientam a sua aprendizagem para a resolução de tarefas e problemas da sua vida quotidiana. Pretendem aprender para melhorar ou responder às necessidades dos papéis que assumem diariamente, ou então para lidar com mudanças/exigências que ocorrem na sua vida. Assim sendo, os fatores necessários para ocorrer aprendizagem ao longo da vida, são:

- Motivação;
- Ambientes/Agentes de aprendizagem;
- Condições familiares e sociais.

A motivação tem vindo a ser considerada como um fator de relevo nos contextos escolares, onde é tida como determinante para o sucesso da aprendizagem (Fontaine, 1997). A motivação produz não só melhor aprendizagem e desempenho, mas também mais confiança em si próprio e maior satisfação no trabalho.

Os fatores motivacionais são considerados responsáveis pela utilização mais ou menos completa do potencial cognitivo do aprendente e *"determinam o investimento do sujeito nas aprendizagens e execução das tarefas exigidas, por exemplo, no domínio escolar"* (Fontaine, 1997, p. 27). Ainda segundo Fontaine (1997, p.97), *"a motivação representa o aspeto dinâmico da ação: é o que leva o sujeito a agir, ou seja, o que o leva a iniciar uma ação, a orientá-la em função de certos objetivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo"*.

Na opinião de Knowles (1980), a motivação mais forte no adulto é caracterizada por uma tendência que o indivíduo tem para alcançar o sucesso em função de uma satisfação intrínseca, como sejam: necessidades relacionadas com a satisfação do trabalho, a família, a comunidade e/ou a sociedade em que este se encontra inserido. Um programa educacional terá maior sucesso se estiver voltado para essas motivações pessoais e for capaz de realmente atender aos anseios do aprendente. A motivação está ligada à interação positiva entre, por um lado, a importância atribuída pelo indivíduo às finalidades da formação e, por outro, a esperança do sucesso nessa mesma formação.

Os adultos, quando receosos ou ansiosos, inibem a sua expressão; pelo que só aprenderão em profundidade quando sentirem que as diferenças são respeitadas, que os seus erros não serão alvo de comentários e que a colaboração é incentivada. A motivação dos adultos deve ser, por conseguinte, encorajada, assim como as relações de suporte interpessoal e de participação interativa.

O aluno adulto tem de estar bem consigo mesmo, conhecer e acreditar no seu potencial intelectual. Precisa ser elogiado para ter auto-confiança e otimismo. Precisa ter a sua sede de saber estimulada, pois exercita o raciocínio lógico e a reflexão. O sentido da aprendizagem para o adulto precisa de incentivo para valorizar seus conhecimentos anteriores, usá-los e alcançar novos conhecimentos que sejam úteis para sua vida e façam com que conquiste seus objetivos.

Neste sentido, o ambiente de aprendizagem também desempenha um papel importante na motivação e é constituído por três componentes: o aprendiz, atividades e o agente de aprendizagem. Para que o aprendiz possa construir conhecimento, essas atividades não podem ser totalmente pré-estabelecidas ou impostas a ele. Como argumenta Delval (2000), o agente de aprendizagem tem um papel fundamental para que ocorra a aprendizagem ao longo da vida. Para estimular a aprendizagem ao longo da vida é necessário resgatar, o mais rápido possível, as potencialidades que as pessoas têm para aprender criando oportunidades para que elas possam colocar em prática estes potenciais de modo consciente. Se agente de

aprendizagem e os aprendentes não atingirem um clima positivo, as aprendizagens não serão facilitadas e o sucesso do trabalho, que encetarem em conjunto, encontra-se seriamente comprometido.

Knowles (1980) assume que o adulto sente uma necessidade intrínseca de aprender, perante a qual o agente de aprendizagem deve procurar expô-lo a novas possibilidades de autorealização, deve auxiliar a clarificação das suas aspirações, a melhoria das suas performances e o diagnóstico das lacunas entre as suas aspirações e o seu nível atual de desempenho. Cabe-lhe, também, sempre que tal se aplique, identificar junto com o aprendente problemas que este possua na sua vida familiar ou social e que levam a lacunas passíveis de diminuição e/ou eliminação via educação

Também associada à satisfação das necessidades e às motivações do comportamento, as condições familiares e sociais desempenham um papel importante na aprendizagem do adulto. Neste sentido, as representações que os indivíduos possuem acerca da educação são influenciadas pelo meio social onde estão inseridos e que as suas práticas em relação à educação são, por sua vez, influenciadas por essas representações. É de esperar, por isso, que numa sociedade em que se atribui uma grande importância ao capital cultural, sinónimo de padrões mais elevados de desenvolvimento, as representações sociais da educação sejam bastante positivas e que estas se repercutam em práticas positivas e melhores resultados a nível escolar da população. De igual modo, a importância atribuída aos saberes e competências adquiridos por parte de cada indivíduo terá diferentes valorizações de acordo com o uso que cada um atribui à educação. Esta valorização ou não valorização, está bem visível na forma como Bourdieu (1972) encara a sociedade, como um conjunto de esferas de jogo (campos), relativamente autónomas, na qual os indivíduos são detentores de diferentes espécies e quantidades de capital. O poder intrínseco, de cada sujeito na sociedade depende do volume global e da estrutura do seu capital, bem como da sua evolução. Assim, estes poderão conservar ou aumentar o seu capital ou tentar alterar as regras do jogo, mudando, por exemplo, a valorização atribuída a determinado capital específico.

1.3 A aprendizagem ao longo da vida e a emergência do conceito de competência

A Aprendizagem ao longo da vida é cada vez mais valorizada numa sociedade que está em constante e rápida mudança, *“suportada no Conhecimento e na Informação – que têm forte impacto na Economia e no Desenvolvimento – e que faz da esfera do trabalho e das organizações contextos de aprendizagem onde se constroem novos saberes e competências”* (Pires, 2007, p. 7). As organizações procuram cada vez mais recursos humanos competentes e flexíveis, que invistam na sua formação e que apresentem competências de adaptabilidade e empregabilidade.

Face a esta conjuntura, tornou-se uma exigência que as pessoas adquirissem e desenvolvessem cada vez mais, saberes capazes de serem valorizados e negociados no mercado de trabalho. As empresas passaram a dar importância a conceitos como “competência múltipla”, “competências transversais” e “competências-chave” ao invés de competência especializada (Suleman, 2000). Em oposição às formas de organização ancoradas nos postos de trabalho, de tradição taylorista e fordista, essas formas de organização apresentam-se sob conceitos que indicam mudanças no conteúdo do trabalho e requerem um novo perfil do trabalhador que possibilite viabilizar estratégias inovadoras de produtividade, a polivalência, flexibilidade e empregabilidade. O indivíduo encontra-se no centro do processo produtivo e o desenvolvimento do indivíduo no trabalho, assim como, o sucesso da organização tem como a inovação, não no sentido tradicional de informatização, mas pautada na aquisição de competência, a qual conduz ao desenvolvimento intelectual e comportamental dos indivíduos.

Ao introduzir mudanças no mundo do trabalho a emergência do conceito de competência, implica alterações ao nível da formação profissional. O conceito de formação profissional baseava-se simplesmente, nos modos de fazer, na articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, com ênfase nas capacidades cognitivas, comunicativas e criativas, hoje pensa-se a formação profissional como um processo abrangente de autoconstrução da pessoa, num processo de abertura à existência. É importante entender que se coloca a pessoa no centro das atenções das ações educativas/formativas, secundarizando noções redutoras que pretendam designar a formação profissional como um mero processo adaptativo e instrumental, em relação ao mercado de trabalho. Passa-se a privilegiar uma noção mais

complexa do saber que integra o saber-fazer, o saber-ser, o saber-pensar e o saber-conviver, agregando saberes cognitivos, procedimentais e sócio-afectivos.

O novo modelo de qualificação profissional não só rompe com o paradigma de qualificação anterior, que privilegiava a especialização, como também com o modelo comportamental requerido ao trabalhador. O silêncio e a fragmentação de tarefas dão lugar à comunicação e à interatividade. Identifica-se a definição de um novo patamar de qualificação, vinculado ao saber fazer dos trabalhadores, ao ambiente subjetivo do sujeito: abstração, criatividade, dinamismo, comunicação e à emergência do modelo da competência, que privilegia a atuação individual e a vivência socioeconómica e cultural do indivíduo.

As organizações passam a exigir qualificações que agreguem valor ao diploma e que tenham aplicabilidade na situação de trabalho. O indivíduo deve ser capaz de mobilizar suas qualificações de modo a gerar conhecimento na empresa; capacidade esta que se constitui uma medida da sua competência e da sua eficiência, na empresa e/ou no mundo do trabalho.

O conceito de qualificação profissional ao estar em constante evolução, conforme o patamar social e tecnológico em que se encontra a sociedade, adquire um potencial explicativo e de adaptação às mudanças ocorridas no processo de trabalho. Assim tal como o conceito de competência, é um conceito polissémico que conjuga dimensões múltiplas e não se reduz ao universo técnico (educação geral e experiência no trabalho), mas também possui uma dimensão social.

Segundo Castillo (1998) a qualificação é um conceito socialmente construído. A qualificação pode ser entendida dentro e em resultado de determinada situação de trabalho e a sua evolução depende da distribuição de saberes entre pessoas, e instituições na sociedade. Assim, a qualificação condiciona o estatuto, o nível de remuneração, o nível de responsabilidades, a imagem que o indivíduo faz de si próprio na interação social.

Demailly (citado por Canário, 1999, p.46) considera que,

“a qualificação é um termo que remete para o universo dos títulos, diplomas, graus e certificados que atestam capacidade de alguém para desempenhar funções determinadas, em função do sucesso num percurso formativo formal. Em contrapartida, a competência refere-se a um não sei quê através do qual a qualificação se torna eficiente e se atualiza numa situação de trabalho”

A qualificação ao assumir-se como um conceito que remete para o domínio dos títulos, diplomas e certificados que atestam a capacidade para o desempenho de determinadas tarefas

em função do sucesso obtido num percurso formativo formal, não responde à validação de conhecimentos e saberes adquiridos pela prática pessoal, profissional ou em outras situações não formais ou informais de vida. No entanto permite, uma organização a hierarquização dos postos de trabalho feita com base exclusiva em diplomas adquiridos em contextos formais, excluindo-se aqui os saberes reais e atuais de cada indivíduo.

Este modelo de qualificação sem lhe omitir a sua importância social e conceitual torna-se insuficiente, em virtude das exigências de uma sociedade em constante mudança emergindo novos conceitos que expliquem melhor essas alterações. Assim, na década de noventa, o sistema de qualificação revela-se insuficiente para fazer frente a uma economia acelerada, em permanente transformação. Então emerge o conceito de competência ligado ao conceito de qualificação, em todas as dimensões da vida.

As competências fazem parte do processo de desenvolvimento dos adultos, na medida em que se adquirem, desenvolvem e atualizam ao longo da vida, através de processos de aprendizagem que ocorrem numa multiplicidade de contextos e contribuem para a construção das identidades pessoais e profissionais. São várias as perspectivas que procuram definir e compreender o que são as competências. Por vezes são convergentes, outras vezes paradoxais. O conceito é polissémico, reveste-se de diferentes significados, e tem vindo a ser utilizado em diferentes domínios disciplinares, entre os quais o educativo, traduzindo uma diversidade de abordagens possíveis. O conceito de competência aparece como uma “construção social”, que se reveste de significados cultural e socialmente construídos.

Para Zarifian, (2001), o conceito de competência traduz-se na capacidade do indivíduo mobilizar saberes adquiridos nas instituições educacionais, na experiência no trabalho, nas diferentes trajetórias profissionais e em práticas de socialização adquiridas durante o percurso de vida, a fim de resolver problemas que emergem da prática do trabalho e assim transformar esses saberes, além de desenvolver comportamento de cidadania necessário à interação entre profissionais. É um processo combinatório de mobilização dinâmica dos recursos individuais, saberes, saber-fazer para encontrar a resposta eficaz na realização das mais variadas atividades, em diferentes situações. Do conceito de competência emergem efeitos fundamentais: centra-se no indivíduo, porque é o indivíduo que aprende ao se defrontar de forma reflexiva com as situações concretas e as reconstrói por sua iniciativa; o sujeito assume a responsabilidade pelo seu trabalho e o reconhecimento social dessa assunção; comunica-se com o outro e, em decorrência disso, modifica suas estruturas mentais.

Assim, Zarifian (2001, p.10) entende que a competência “*é a arte de transformar um acontecimento inesperado num acontecimento que vai constituir uma oportunidade positiva e criativa*”. A competência não se manifesta antes do acontecimento, “*a competência é o que se manifesta na situação imprevista (que tanto pode ser de alguns minutos como de muitos anos)*”.

Segundo Canário (1999),

“ (...) a produção de competências corresponde a um processo multidimensional, simultaneamente individual e coletivo, e sempre contingente, ou seja, dependente de um determinado projeto de acção. Assim entendido, o conceito de competência corresponde a saber encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto de realização de um projeto. É na medida em que as competências são da ordem do saber mobilizar (pode-se armazenar informações mas não competências) que elas não podem ser dotadas de universalidade e existir independentemente dos sujeitos e dos contextos” (p.47):

Ainda no campo das Ciências da Educação, Perrenoud (2000) define competência como a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação. Na visão do autor, os indivíduos considerados competentes apoiam-se em conhecimentos, mas não se limitam aos mesmos, pois para enfrentarem determinada situação, com sucesso, é necessário mobilizar vários recursos cognitivos complementares. Nesse processo, os conhecimentos representam apenas um desses recursos. Assim, competência é a qualidade profissional que permite aos indivíduos desenvolver determinadas actividades socialmente úteis. Segundo o mesmo autor, competência é a capacidade de julgar, avaliar e ponderar, encontrar soluções e decidir; depois de examinar e avaliar determinada situação de forma conveniente e adequada. Para este autor, ainda, essa capacidade manifesta-se apenas em determinado “fazer” ela não existe em “estado puro”. Nesse sentido, afirma que ser competente “*é saber tomar decisão, mobilizar recursos e ativar esquemas revelando ou atualizando hábitos num contexto de complexidade*” (Perrenoud, 2000, p. 8). Muitos indivíduos acumulam conhecimentos e práticas específicas, mas o simples facto de não se terem apropriado internamente, cognitivamente, desses conhecimentos, não lhes é permitido o seu uso inteligente, não provando competência. Esta realidade é revelada em situações inéditas, não rotineiras, quando o indivíduo tem de recorrer ao que já sabe mas que tem que transformar para que esse conhecimento se adeque à nova situação. Esta apropriação pode levar à construção de novo conhecimento, que como refere Alonso (2000):

“ (...) aprender é sobretudo adquirir instrumentos para aprender a aprender e ajudar a pensar sobre o que se aprende, adquirindo assim, especial interesse, o papel das estratégias metacognitivas enquanto capacidade para refletir criticamente sobre os próprios processos de pensamento e ação” (p.3).

Para Roldão (2003) *“ a competência uma vez adquirida, não se esquece nem se perde mas pode ampliar-se e consolidar-se, sempre”* (p.21). Segundo esta autora existe competência quando *“perante uma situação se é capaz de mobilizar diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação ou problema”* (p.21).

Em síntese, a competência é entendida como um processo dinâmico e complexo, em permanente construção e recomposição, através da interação entre o sujeito e o meio – que não podem ser compreendidos como duas entidades isoladas. A competência é de natureza combinatória, composta por saberes de diversas naturezas, que se finalizam na ação, através da realização das tarefas num determinado contexto. Ela vai-se construindo e desenvolvendo na e pela ação.

A competência não pode ser apenas compreendida numa perspetiva individual. Toda a competência comporta duas dimensões indissociáveis: a dimensão individual e a dimensão coletiva (Le Boterf, 2000). Por um lado, o indivíduo mobiliza os seus recursos e os do meio, fazendo apelo à interação com os outros, às normas e regras de uma comunidade de práticas, num determinado contexto coletivo. Por outro lado, a competência não é separável das condições sociais em que se produz, apoia-se em saberes que são construídos socialmente. A pessoa não é a única responsável pela sua produção, e o contexto de trabalho, os dispositivos de formação, a gestão dos recursos humanos nas organizações são assim co-responsáveis da atividade competente. A aquisição e o desenvolvimento das competências ocorrem na multiplicidade dos contextos de vida das pessoas, através de uma combinação de modalidades e processos de aprendizagem, a partir da articulação de diversos contextos formais, não-formais e informais (Pires, 2007).

As reformas que o sistema de educação/formação têm sentido nos últimos anos evidenciam uma preocupação crescente em torno das competências, por um lado marcadas por preocupações de natureza política, a democratização do ensino, mas também pelo relacionamento da escola com a vida profissional. O conceito de competência *“surge como um construto central na definição e organização do currículo”* (Alonso, 2004, p.1), este conceito emerge no currículo escolar na sequência e por influência da sua utilização, nomeadamente o da educação e formação de adultos, em que a necessidade de tornar esta

formação proeminente para a profissão e num contexto de formação ao longo da vida, apresenta-se como paradigma nuclear da sociedade do conhecimento, sendo fundamental para a formação a aquisição de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade (Alonso, 2000).

2. Cursos EFA

A exclusão/inclusão aparece associada à educação, sociedade do conhecimento e formação e educação ao longo da vida. Gomes (2002, p.102) é peremptório a afirmar que “*os três grandes pilares da inserção social são a família, a escola e o emprego*”. Sobre o papel da Escola na inserção social, considera-a um pilar fundamental pois, o analfabeto e o ser humano pouco preparado intelectualmente dificilmente encontram um lugar na sociedade de hoje. Nesta linha de pensamento, os detentores de um fraco nível de escolarização correm um risco enorme, a curto e médio prazo, de exclusão social. Para este autor, as novas desigualdades jogam-se à volta da capacidade de adaptação às evoluções tecnológicas e organizacionais e acrescenta mesmo que a capacidade de aprendizagem é talvez o mais cruel de todos os fatores de exclusão, uma vez que esta se situa a montante de todas as outras.

Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) representam uma medida de política de educação, formação e emprego com o propósito de melhorar a qualificação dos formandos fomentando a sua inserção socioprofissional dando a possibilidade de adquirir mais habilitações escolares e competências profissionais ou apenas habilitações escolares com vista a uma (re) inserção ou progressão no mercado de trabalho.

Definido o perfil de cada um dos adultos, identificadas as suas necessidades em função das suas habilitações, motivações e expectativas de formação, será feito o seu encaminhamento, que poderá ser para um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências – nível básico ou secundário, para efeitos de obtenção de um nível de escolaridade e de qualificação – ou para uma oferta educativa e/ou formativa mais adequada ao adulto em causa. Sempre que as necessidades de formação sejam significativas e se enquadrem num perfil de formando para um Curso EFA, o CNO deverá encaminhar esses candidatos, após a realização do processo de reconhecimento e validação de competências (RVC), para a entidade na qual o CNO está inserido (escola, centro de formação profissional ou outros), ou para outras entidades que façam parte da rede de entidades formadoras de Cursos EFA. A

entidade formadora construirá então um currículo adequado, definido de acordo com o processo de reconhecimento e validação de competências realizado e com as respectivas Unidades de Competências validadas. O CNO deverá também definir o perfil do candidato quanto à área profissional que melhor se lhe adequa, em função da sua história de vida, das suas aspirações e projetos. Josso (2005) realça a importância das experiências e das histórias de vida, encarando-as como fundamentais para a compreensão da formação, do conhecimento e da aprendizagem.

A formação nos cursos EFA está orientada para a exploração de Temas de Vida, diversos, pessoal, vocacional e socialmente relevantes, “*necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este [...] coloca*” Alonso, 2000 (pp.25-26). Porque constituem “*nutriente de conhecimento e contextualização das competências*” (p. 25), convém referir que o objetivo da sua exploração não é tematizar assuntos ou problemáticas de diversos domínios, como saúde, consumo, democracia, ambiente, educação rodoviária, cooperativismo, entre muitos outros, mas sim assegurar que os aprendentes os vivenciem, experimentem, construam, sobre eles, um sentido e tomada de posição pessoal. Pode dizer-se que os Temas de Vida visam, em primeiro lugar, garantir a transversalidade do processo e a articulação entre as diversas áreas de competência e unidades capitalizáveis, bem como, zelar para que a formação vá de encontro aos interesses, motivações e necessidades intrínsecas dos próprios sujeitos de formação.

Estes cursos dão a possibilidade de completar o 4º, 6º, 9º ou 12º ano de escolaridade e /ou obter uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3. Destinam-se a adultos pouco escolarizados, considerando que pela sua experiência de vida consigam melhorar e adquirir novas competências quer do ponto de vista instrumental, quer do ponto de vista expressivo. Pretende-se uma aquisição a nível “*do saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), e saber - ser (atitudes)*” (Alonso et al., 2000, p.4).

2.1 Referencial de Competências – Chave e Áreas Nucleares

A aprendizagem do adulto deve ser uma escolha voluntária, sempre adaptada às suas características cognitivas e necessidades, que o leva a responsabilizar-se pela condução do seu próprio desenvolvimento, em termos de planear, selecionar, ensaiar, arriscar, cometer erros, retificar, avaliar.

A construção do Referencial de Competências-Chave encara a competência como um todo complexo de “saberes” e “saberes fazer” nos mais diversos domínios, inseparável da concretização de um plano de trabalho transversal entre as componentes da formação. As competências a desenvolver devem ser sempre entendidas como competências em e para a ação, trabalhadas com vista ao saber em uso, transferível para situações de aprendizagens diferenciadas. O conceito de competência-chave define, pois, as competências que permitem uma participação eficaz dos indivíduos em múltiplos contextos ou domínios sociais (uso de ferramentas de maneira interativa, através da linguagem ou das novas tecnologias, entre outras) e conseqüente contributo para o êxito global de cada indivíduo (saber agir autonomamente, defendendo ou reclamando direitos; assumir responsabilidades, definir objetivos pessoais; agir em diferentes contextos) e funcionamento harmonioso da sociedade, resultando em benefícios comuns (cooperação; paz; solidariedade). Estas competências podem ser adquiridas ou desenvolvidas em contexto formal ou noutros contextos, ao longo da vida, podendo acompanhar todos os desafios que sejam proporcionados a todos os sujeitos. O conhecimento produzido através desta dinâmica poderá, assim, concretizar-se de modo integrado, na medida em que convoca “saberes” de dimensões e áreas diversas na consolidação de uma aprendizagem, rompendo com a lógica dos “saberes estanques” em áreas científicas, técnicas ou culturais específicas (Rodrigues, 2009).

Neste contexto, deve entender-se o Referencial de Competências-Chave como um quadro de referência a ajustar a cada adulto e a cada grupo nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas para o projeto de vida de cada indivíduo, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens; orientando e organizando essas aprendizagens de modo a facilitar os processos de reconhecimento e validação e os de formação. Só assim se tornará um instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social do adulto.

O Referencial das competências-chave, de nível de ensino básico elaborado por Alonso et al., (2000) define a estrutura curricular e sistematização dos conteúdos a desenvolver nos Cursos E.F.A.,

“baseia-se numa organização em quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e contextualização de competências consideradas todas elas necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo atual. Após um diagnóstico avaliativo efectuado pela entidade formadora do curso EFA, por um Centro Novas Oportunidades (CNO) ou através de um processo de reconhecimento e validação de competências ao longo da vida desenvolvido num CNO os formandos são inseridos em cursos adaptados às suas necessidades e expetativas. Os cursos destinam-se a candidatos com idade superior ou igual a 18 anos,

desempregados com idade inferior a 25 anos, integrados preferencialmente em cursos de dupla certificação. Estes cursos conferem ainda habilitação escolar e nesse caso destinam-se preferencialmente a activos empregados. São ainda admitidos candidatos com idade inferior a 18 anos se inseridos no mercado do trabalho. As áreas nucleares são: Linguagem e Comunicação (LC); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE) ” (p.10)

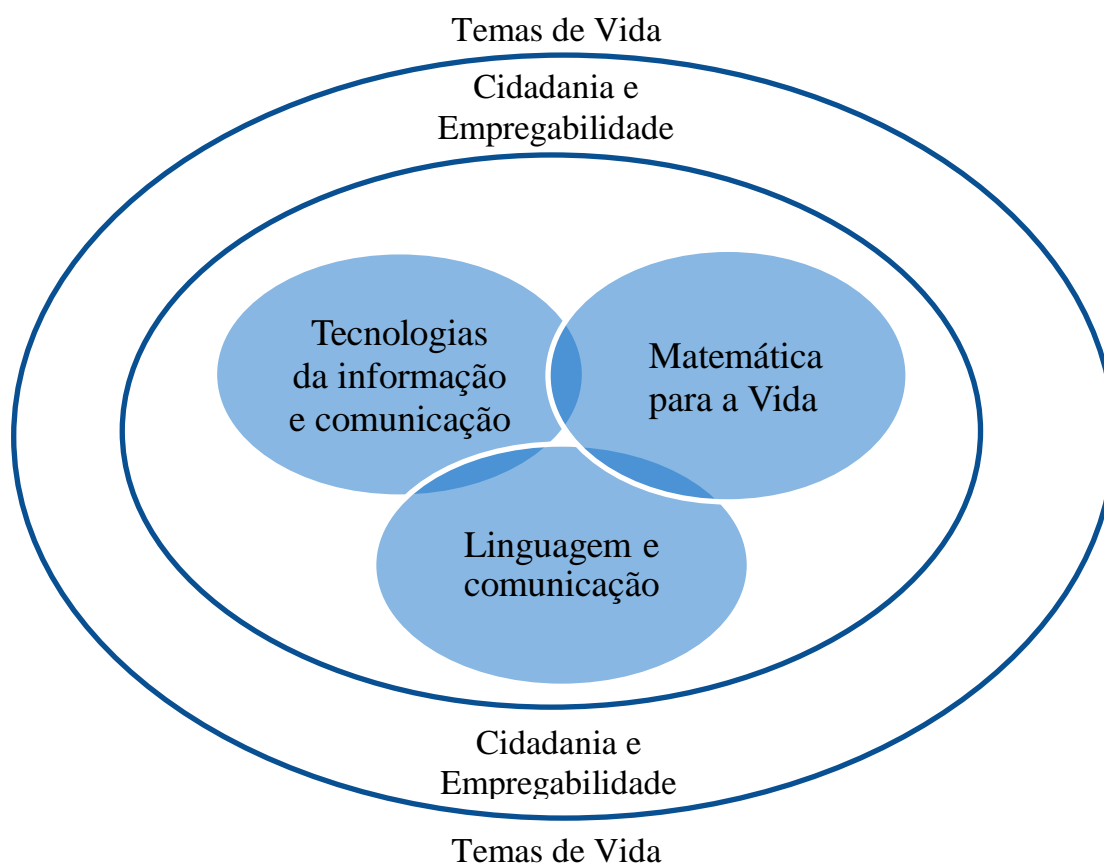


Figura 1 – Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos - nível básico

Fonte: Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos - nível básico (2002). Adaptado

Permitindo três níveis de qualificação que, conjuntamente perfazem a formação de base: Básico 1 (B1), Básico 2 (B2), Básico 3 (B3). É proposta a articulação horizontal e vertical destas áreas já que existem competências gerais comuns resultantes da transversalidade do conhecimento e competências específicas de cada uma que enriquecem e possibilitam a aquisição de outras. Temas de Vida, apresenta-se como uma área de conhecimento transversal, sendo constituída por diversos temas e problemas socialmente relevantes, tais

como: saúde, consumo, paz, multiculturalismo, igualdade de oportunidades, lazer e tempo livre.

As “sugestões de atividades” para cada área nuclear deverão estar articuladas entre si tendo por referência um Tema De Vida acordado pelos formadores para que as competências adquiridas sejam significativas e funcionais num contexto específico.

Ler, interpretar informação escrita, oral, numérica ou em formato digital é uma competência transversal à cidadania e empregabilidade. Esta área tem uma relevância particular evidenciada pela sua transversalidade em relação às restantes áreas nucleares.

O Referencial de Competências-Chave (nível básico) foi operacionalizado em 2000-2001, numa primeira fase, em seis Centros RVCC e em treze Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), alargando-se progressivamente, a partir de 2002, à rede nacional de Centros e Cursos em expansão.

As áreas de Competências-Chave na organização do referencial de nível secundário devem ser articuladas entre si e garantir a necessária transversalidade e continuidade, inerentes a um referencial coerente e integrado. Nesta perspetiva, preconiza-se uma matriz articulada, em que umas competências alimentam e enriquecem as outras e em que todas ou parte delas são mobilizadas no equacionamento e na resolução de problemas de vida, de forma cada vez mais complexa e aprofundada (Gomes, 2006). “As atividades a propor devem constituir-se como ponto de partida, equacionadas em contexto próximo e significativo para o adulto, por forma a induzir a resolução de problemas. Diversificando, ampliando e complexificando progressivamente os contextos, permitirá ao adulto mobilizar, (re) combinar e desenvolver os recursos à sua disposição, para responder a uma nova situação de vida.”

O Referencial de Competências-Chave de nível secundário apresenta-se como: um quadro orientador e estruturador para o reconhecimento das competências adquiridas por via da educação formal não completada ou da educação não formal e da experiência de vida dos adultos; dispositivo base para o "desenho curricular" de percursos de educação e formação de adultos assentes em competências-chave; e como guia para a formação de técnicos de RVC e formadores dos Centros Novas Oportunidades.

As áreas de Competências-Chave são: Cidadania e Profissionalidade (CP); Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua, Comunicação (CLC) (figura 2).

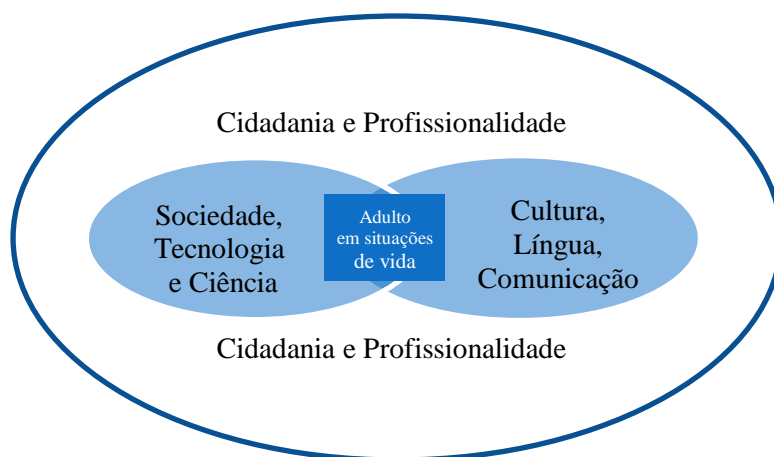


Figura2 – Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos – nível secundário

Fonte: Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos - nível secundário (2006). Adaptado

Presume-se a existência de uma forte interação das diferentes áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e facilita a aquisição de outras, reconhecendo-se que algumas competências são comuns às diferentes áreas, resultantes da visão de transversalidade transmitida pela noção de competência-chave.

O Referencial tem como princípio orientador o percurso singular de cada adulto. Por isso, as situações de vida do adulto constituem o ponto de partida e motor da desocultação, evidenciação e validação das competências, constituem igualmente o motor do desenvolvimento dos percursos formativos assentes em competências-chave.

2.2 Certificação e estrutura

Os cursos EFA organizam-se em nível básico e secundário, com a seguinte carga horária (Cursos de educação e formação):

Quadro 1 – Organigrama dos Cursos EFA de nível básico de educação e nível 2 de formação profissional

Percurso Formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da formação			Duração total (horas)
		Aprender com autonomia (horas)	Formação de base (horas)	Formação tecnológica (horas)	
B1	<1º Ciclo do ensino básico	40	400	350	790
B2	1º Ciclo do ensino básico	40	100-450	100-360	240-850
B1+B2	<1º Ciclo do ensino básico	40	100-850	100-360	240-1250
B3	2º Ciclo do ensino básico	40	100-900	100-1200	240-2140
B2+3	1º Ciclo do ensino básico	40	100-1350	100-1200	240-2590

Da frequência, com aproveitamento, de um curso de educação e formação para adultos, de dupla certificação, obtém-se um certificado do 3.º ciclo do ensino básico e o nível 2 de formação profissional, ou, um certificado do ensino secundário e o nível 3 de formação profissional. No caso dos cursos EFA de habilitação escolar, conferem os certificados do 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino básico, sendo que a sua conclusão confere ainda a atribuição de um diploma do ensino básico, para os cursos de nível B3 e o diploma do ensino secundário, quando se tratam de cursos EFA de nível secundário.

Quadro 2 – Organigrama dos Cursos EFA de nível secundário de educação e nível 3 de formação profissional

Percurso formativo	Componentes da formação				Duração total (horas)	
	Área de PRA (portefólio reflexivo de aprendizagens) (horas)	Formação de base (horas)				Formação tecnológica (horas)
		CP	STC	CLS		
EFA nível 3 + nível secundário de educação	100-200	100-1100			100-1910	300-3210

(CP) - Cidadania e Profissionalidade

(STC) - Sociedade, Tecnologia e Ciência

(CLC) - Cultura, Língua e Comunicação

A frequência destes cursos garante, igualmente, no quadro do reconhecimento e validação de competências, a atribuição de um certificado de qualificações, para os casos que não permitam a obtenção dos diplomas referidos.

Ao longo deste capítulo procurou-se enquadrar a educação e formação de adultos no seu tempo, apresentando uma breve retrospectiva do que foi feito até aos nossos dias. De entre os aspetos presentes no discurso político, salienta-se a necessidade de alargamento do acesso e da mobilidade formativa, o desenvolvimento de competências necessárias à vida económica, social, cívica, a valorização da aprendizagem não-formal e informal dos adultos e o seu reconhecimento e validação pelas instâncias educativas, enquanto conceitos fundadores de uma nova perspetiva educativa.

Tem-se vindo a observar tentativas de dar à educação de adultos uma face mais humana, através da implementação de Centros Novas Oportunidades, nomeadamente, o processo de RVCC e os cursos EFA, valorizando-se a aquisição de saberes fora do contexto formal, ou utilizando este como via para o desenvolvimento e transformação pessoal e, numa dimensão mais abrangente, a cidadania e participação democrática e a justiça social.

Considera-se que um paradigma de aprendizagem ao longo da vida se constrói na interdependência das diferentes esferas da vida social, e pela redistribuição dos papéis e das responsabilidades entre todos os atores envolvidos: os cidadãos, o estado, as empresas, e as instâncias de educação/formação.

Após a apresentação da revisão de literatura importa agora explicitar as opções metodológicas que estiveram na base do estudo. Pretende-se esclarecer quais os procedimentos metodológicos efectuados, tendo em conta que do ponto de vista da problemática desta investigação, interessa conhecer as representações dos sujeitos do estudo sobre o seu percurso escolar e os efeitos e resultados da frequência de um curso de educação e formação na fase adulta, em termos pessoais, formativos e profissionais.

Apresenta-se a caracterização dos métodos e técnicas de pesquisa utilizados, a descrição do plano de investigação, explicitação das atividades desenvolvidas, a descrição dos instrumentos usados e os procedimentos formais efetuados para a análise dos dados, e por fim a caracterização dos sujeitos, objeto de estudo desta investigação.

Capítulo II - Estudo Empírico

Este trabalho de investigação, desenvolvido no campo da educação e formação de adultos, centra-se sobre a problemática de conhecer e refletir sobre a interpretação que cada adulto dá ao processo que está a vivenciar enquanto participante de percursos formativos enquadrados num processo de aprendizagem e formação ao longo da vida, da qual decorrem os objetivos e os diversos aspetos de metodologia que são abordados ao longo deste capítulo.

Sendo o objetivo central deste estudo conhecer e compreender as representações dos sujeitos relativamente ao percurso escolar e os efeitos da frequência de um curso de educação e formação na fase adulta, optou-se por um estudo de carácter qualitativo que enfatiza a biografia do indivíduo permitindo compreender o sentido que cada um dá aos seus percursos e os elementos que o caracterizam.

Quanto à estratégia da investigação, optou-se pela *história de vida*, história contada por quem a vivenciou, baseando-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores. Esta estratégia foi sustentada pela técnica de entrevista.

Pretende-se assim neste capítulo, fundamentar as opções metodológicas e o sentido que se procurou dar a esta investigação, tendo em conta os objetivos da pesquisa.

1. Problemática de estudo

Assiste-se a uma convergência de preocupações comuns, no discurso político, económico, social e educativo de um conjunto significativo de países no espaço europeu e no mundo no sentido de desenvolver iniciativas a fim de reconhecerem e validarem as aprendizagens adquiridas ao longo da vida e nos seus diversos contextos. Considerando as profundas mutações decorrentes da globalização das economias, da evolução do mundo do trabalho e das organizações, da emergência da Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem ao Longo da Vida, esta problemática adquire uma relevância particular.

O reconhecimento e a validação inscrevem-se num paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida, ou seja, num quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação (Pires, 2007).

A vida é reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, e cada vez mais se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais. *“A experiência é considerada como uma fonte legítima de saber, que pode (e deve) ser formalizado e validado”* (Pires, 2007, p.8).

Atualmente, de acordo com Lima (2007)

“é indispensável que se retomem e atualizem criticamente projetos interrompidos e promessas não cumpridas com vista a uma educação ao longo da vida, considerada em torno de toda a sua amplitude, comprometida com a emergência de sujeitos democráticos, cidadãos livres e autónomos, capazes de uma leitura crítica do mundo e da tomada da palavra com vista á sua transformação” (p. 33).

Para Feutrie (1997), as preocupações europeias articulam-se com um conjunto de intenções, nomeadamente oferecer uma segunda oportunidade de adquirir uma qualificação, principalmente a todos os que não as possuem ou que não foram bem sucedidos na educação/formação inicial; suportar mutações económicas e enfrentar necessidades de níveis mais elevados de competências; promover trajetórias de desenvolvimento pessoal e profissional através da vida; facilitar e apoiar a mobilidade interna e externa das empresas e a mobilidade europeia; facilitar a ligação entre o mercado de trabalho e as instituições educativas e melhor responder às necessidades do mercado de trabalho.

Nesta fase do percurso profissional, considerou-se importante transcender as constatações pessoais decorrentes de meras observações, de conversas informais, de olhares de um profissional para tentar conhecer e perceber, de forma fundamentada e cientificamente, as motivações que nortearam as pessoas a frequentarem este processo, como se caracterizam, qual foi a sua relação com o mundo escolar, que projectos tinham enquanto estudantes, para que efeitos pretendiam a certificação e ainda verificar quais os efeitos do processo de certificação nas suas vidas. Que transformações, que impacto teria a frequência de um curso EFA para aquelas pessoas?

São estas e muitas outras questões que inquietaram e que simultaneamente moveram no sentido de realizar esta investigação numa realidade em que a investigação científica dá os primeiros passos.

1.1 Objetivos gerais e específicos da investigação

No seguimento da problemática identificada anteriormente, esta investigação tem como objetivo central conhecer e compreender as representações dos sujeitos relativamente ao percurso escolar e os efeitos da frequência de um curso de educação e formação na fase adulta, em termos pessoais, formativos e profissionais.

Deste objetivo geral emergem os seguintes objetivos específicos:

- Compreender as principais razões que levaram os adultos, que frequentam atualmente um curso EFA, a abandonarem precocemente a escola;
- Compreender os motivos que impulsionaram os adultos a frequentarem um curso EFA;
- Compreender as perceções dos adultos relativamente à importância da escola, imagem de si como alunos e dos respetivos percursos e projetos escolares;
- Conhecer as expetativas pessoais, profissionais e formativas dos adultos à entrada para o curso.

1.2 Questões de pesquisa

A questão central e impulsionadora de toda esta investigação, desde o início, foi: Quais as imagens que os indivíduos têm ao frequentar um curso EFA nesta altura das suas vidas? Em torno desta questão de partida emergem outras questões orientadoras, nomeadamente:

- Quais as principais razões que levaram os adultos que frequentam atualmente um curso EFA, a abandonarem precocemente a escola?
- Que importância atribuem à escola e aos seus percursos e projetos escolares?
- Que imagem detém enquanto alunos?
- Quais os motivos para voltar à escola?
- Quais as expetativas pessoais, profissionais e formativas dos adultos à entrada do curso?

2. Processo metodológico

A escolha de um plano de investigação e de uma metodologia confere ao estudo um sentido e uma determinação. A investigação inicia-se com um problema que deve ser enunciado de forma precisa. Em geral, o problema traduz-se por uma questão e/ou várias questões parcelares, que têm por objetivo orientar o estudo nas diversas etapas desde o planeamento, à recolha, análise e interpretação de dados.

O presente trabalho, no âmbito da educação e formação de adultos, tem como questão central: Quais as implicações da frequência de um curso de educação e formação na vida de adultos, em termos pessoais, formativos e profissionais. Este estudo foi realizado numa escola pública. O problema deste estudo foi então traduzido nesta questão geral e num conjunto de questões parcelares que conduzem à possibilidade de uma análise mais detalhada e aprofundada.

Partindo do pressuposto de que a questão geral obedece aos princípios enunciados por Quivy e Campenhout (1998, p.34) e que tem as qualidades de *“clareza, exequibilidade e pertinência”* e querendo compreender e dar resposta às questões desta investigação a estratégia metodológica incide sobre a análise de inquéritos por entrevista, a partir dos quais foi possível construir, progressivamente, uma explicação sobre as questões que estiveram na base desta investigação.

2.1 Abordagem geral de investigação

A investigação em ciências sociais tem sido associada, nas últimas décadas, à dicotomia quantitativo/qualitativo, sendo o primeiro relacionado com o paradigma positivista e o segundo com o paradigma construtivista. Enquadrando este estudo numa perspetiva de investigação que considera a educação como uma prática social e cultural inserida num determinado contexto histórico e político, aceitamos as orientações de uma investigação educativa pedagógica, científica e rigorosa que será igualmente subjetiva e pessoal, ou seja, marcada por um conjunto de valores que emanam do próprio investigador e do seu objeto de estudo.

Neste sentido, situamo-nos num paradigma construtivista da investigação social que obedece, portanto, a uma metodologia qualitativa, e convocando o pensamento de Afonso (2005):

“a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.14).

Deste modo, os investigadores qualitativos procuram compreender o processo, mediante o qual os indivíduos constroem significados e tentam descrever em que consistem esses mesmos significados.

Este método não pretende, conseqüentemente, apresentar resultados que sejam generalizáveis, mas procura explicações aprofundadas sobre o que na realidade acontece em situações concretas.

No caso desta investigação, estamos no âmbito de um relativismo social que, em termos ontológicos, e à luz do paradigma construtivista, pretende analisar os efeitos da frequência de um curso de educação e formação.

Tal como Biklen e Bodgan (1999) advogam, os investigadores com intuito de levar a cabo uma investigação do tipo qualitativo *“assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo”*. Todos os indícios devem ser analisados com cuidado, pois *“nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”* (p.49). O intuito principal passa não pela generalização dos resultados obtidos, mas antes compreender cada discurso na sua complexidade, como único e com características peculiares da pessoa que o relatou.

2.2 Estratégia de pesquisa: histórias de vida

A aplicação de uma metodologia qualitativa que enfatiza a biografia do indivíduo permite-nos compreender o sentido que cada um dá aos seus percursos e os elementos que o caracterizam. As aprendizagens dos adultos não se limitam aos espaços e tempos institucionalizados, pois a vida é em si mesma um contexto de aprendizagem, onde se fazem e pensam as experiências; os adultos aprendem, e constroem os seus saberes e competências a partir de uma multiplicidade de situações e de contextos (formais, não-formais e informais) que constituem a sua história de vida. A história de vida enaltece a realidade do inquirido, ainda que o seu

contexto seja igual ao de tantos outros. Só assim é possível entender que uma mesma vivência possa ter sentidos e percepções distintas.

Esta abordagem leva em conta a subjetividade do ator e postula que as histórias de vida, contadas oralmente ou por escrito, mobilizam, na pessoa que narra, a capacidade de transformar as representações de sua trajetória e o modo como elas interferem na sua forma de agir e de estar no mundo (Pineau e Le Grand, 1996). A história de vida enquanto processo exploratório permite entender os diferentes sentidos que cada indivíduo atribui a si e ao que o rodeia (Liamputtong e Ezzy, 2006).

Querendo compreender e dar resposta às questões desta investigação, ganha especial relevo a importância das histórias de vida como elemento fundamental para o conhecimento do que representa a frequência de um curso EFA e quais os efeitos nas suas vidas pessoais e profissionais, fonte de informação de natureza auto-referencial, do domínio tanto das representações, como das crenças.

As histórias de vida, construídas com base na interação entre a história de vida individual, a identidade e a personalidade nas experiências sociais que os indivíduos compartilham com os seus semelhantes, explicam as diferenças entre as pessoas. Qualquer adulto possui uma personalidade tanto no contexto individual e social coletivo, que pode ser traduzida pelo modo de pensar, de sentir, de agir ou de reagir nas situações quotidianas.

A história de vida pode ser, desta forma, considerada instrumento privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas de contextos sociais. Ela fornece, portanto, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenómenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenómenos históricos.

Assim, neste estudo e para dar resposta às questões de pesquisa identificadas considerou-se a *história de vida*, a estratégia de pesquisa mais adequada, em que a narrativa ao ser feita pelo sujeito, objeto de estudo, permite a reflexão e produção de um conhecimento sobre si, tendo como contexto o seu percurso de vida, as relações do sujeito com o processo formativo. Os sujeitos de pesquisa aparecem como atores sociais que participam conscientemente na construção de sua própria subjetividade e experiência social (Dubet, 1994).

As abordagens biográficas favorecem a articulação entre as aprendizagens anteriores, muitas delas adquiridas pela experiência, e as novas aquisições em contexto de formação. A análise

do seu percurso de vida permite compreender o encadeamento dos factos que determinam a sua situação atual.

2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Qualquer metodologia só consegue ganhar consistência se tiver a constituí-la instrumentos, técnicas e procedimentos que a suportem e lhe dêem um conteúdo próprio.

A realização deste estudo de investigação com base nos objetivos definidos pressupõe a escolha e a adaptação de métodos de análise como resposta às questões que foram surgindo.

Assim, querendo compreender e dar resposta às questões desta investigação, selecionou-se como instrumento de recolha de dados, o inquérito por entrevista a três formandos que frequentam um curso EFA na escola em estudo. Como afirma Ferrarotti (1988), *“os elementos quantificáveis de uma biografia são geralmente pouco numerosos e marginais: ela põe inteiramente em relevo a qualidade”* (p. 82), já que uma história de vida se constitui como *“conhecimento organizado embora críptico que é preciso aprender a decifrar”* (p. 83). E, neste sentido, a quantidade só atrapalha, porque impede uma atenção em profundidade às singularidades e especificidades.

A escolha dos formandos como sujeitos de estudo foi feita com base numa reunião com o Diretor dos Cursos EFA, que permitiu a consulta documental dos dossiês dos formandos de modo a conhecer o universo de turmas que se encontravam a funcionar.

Num processo de investigação é frequente recorrer à entrevista exploratória com a intenção de obter dados que reflitam as experiências, o modo como organizam o mundo das suas vivências e os significados que lhes atribuem, o que se passa na sua mente, o que pensam ou o que sentem sobre alguma coisa, mas também pela maneira como se desenrola o tratamento dos temas. A entrevista situa-nos, pois, não no campo do real diretamente observado, mas do real filtrado pelas representações que dele tem o sujeito, pelas imagens interiores das experiências por ele vividas e dos contextos dessas vivências, quer resultem de uma análise consciente ou de uma impregnação subconsciente. É necessário questionar as pessoas se delas queremos obter aquelas informações a que a observação directa não nos permite aceder, pois remetem para o terreno dos pensamentos, dos sentimentos, das intenções, ou para a dimensão já do passado, já acontecido e apenas recuperável pelo relato rememorador. Neste sentido,

Guba e Lincoln (1985) sustentam que “ *a capacidade de penetrar na experiência dos outros, na sua própria língua natural, utilizando os seus quadros de valores e crenças, é virtualmente impossível sem interacção verbal, face a face com eles*” (p.155).

Para Bell (2010):

“A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos. A forma como determinada resposta é dada (tom de voz, a expressão facial, a hesitação) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca transmitiria” (p. 137).

Sendo a entrevista uma conversa entre duas pessoas com uma intenção, Giglione e Matalon (2005), entendem que deverá ser obtido um ponto de vista sobre determinado assunto, que vá tanto quanto possível ao encontro dos objectivos delineados pelo investigador que, para isso, obterá um relato por escrito, ouvirá atentamente, tomará notas e controlará a recolha de dados. Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

No entanto “*as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais*” (Merton e Kendall, citados por Biklen e Bogdan, 1999, p.135).

Ghiglione e Matalon (2005) referem três tipos de entrevista: as não directivas, que se caracterizam pela interpretação livre do entrevistado sobre um tema que foi introduzido inicialmente; as semi-directivas, em que, e apesar de existir um conjunto de questões definidas, é livre a ordem em que são abordadas, devendo o entrevistador em cada momento direccionar as respostas para irem ao encontro dos objectivos definidos; as directivas ou estandardizadas, caracterizadas por as questões serem respondidas de acordo com um quadro pré-estabelecido.

As entrevistas consideram-se, então, instrumentos para a obtenção de dados devendo existir um plano bem delineado, que seja capaz de recolher um depoimento livre e espontâneo, com uma boa comunicação, com um contacto directo e uma fraca diretividade por parte do entrevistador (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Qualquer entrevista deverá atender aos objetivos que se pretendem atingir, requerendo, para isso, grande concentração por parte do entrevistador para que possa obter o maior número de registos válidos. Deverá existir também a preocupação de estabelecer uma comunicação e

interação entre entrevistado e entrevistador, qualquer que seja o meio utilizado para recolha do depoimento.

Segundo Rubin e Rubin (1995,) o modo como se entrevista depende, em parte, do tipo de resposta que se espera obter. Por isso, dada a natureza dos objetivos perseguidos, tratando-se pois de uma biografia temática, o interesse centra-se principalmente no levantamento de determinadas especificidades biográficas, entende-se que a entrevista semi-estruturada seria a técnica mais adequada à recolha das informações pretendidas neste estudo, dado que possibilita ao investigador a construção de um guião com perguntas suficientemente abrangentes e permite aos inquiridos que se expressem livremente sobre um assunto do seu conhecimento, a partir de uma determinada estruturação e com um conjunto de regras estabelecidas pelo entrevistador, permitindo-lhe entender os silêncios e as hesitações, evitando descontinuidades e fazendo com que o inquirido se limite ao tema pedido (Ludke e André, 1986).

A entrevista requer uma preparação cuidadosa. Os tópicos têm de ser selecionados, as questões elaboradas e um plano preparado e testado (Bell, 2010). Anteriormente à realização das entrevistas organizou-se um guião de orientação (ver anexo I) com um conjunto de questões suficientemente abertas para permitir a discussão de outras, previamente testadas, ainda que flexível em termos de ordem, de modo a facilitar a condução das inquirições.

Procurou-se que o discurso dos entrevistados fosse fluído livremente, baseado em conversa livre, conforme referem Biklen e Bodgan (1999), com o objetivo de obter um maior número de dados relativos às suas perceções e interpretações sobre os acontecimentos das suas vidas, sobre as suas experiências e memórias, apreendendo o sentido que estes dão às suas práticas, ao seu percurso de vida e sobretudo ao efeito produzido pela frequência de um curso de educação e formação.

Pretendendo-se conhecer e compreender as representações dos sujeitos relativamente ao percurso escolar e os efeitos da frequência de um curso de educação e formação na fase adulta, em termos pessoais, formativos e profissionais e tendo em conta a revisão de literatura, foi elaborado um guião de entrevista.

O guião de entrevista é um instrumento para a recolha de informações que serve de base à realização de uma entrevista propriamente dita. O guião foi organizado em sete blocos temáticos (quadro 3), tentou ter em consideração itens ou características estruturados a partir de itens orientadores que refletem o tipo de questões adequadas ao estudo pretendido,

obedecendo a critérios fundamentais como, a clareza, o rigor e a comodidade para o entrevistado.

Quadro 3 – Guião de entrevista

Blocos	Objetivos Específicos
<p style="text-align: center;">I Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar o contexto da entrevista - Criar um clima de abertura, confiança e interação com o entrevistado - Motivar o respondente, valorizando a sua colaboração
<p style="text-align: center;">II Caraterização pessoal e profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer dados pessoais e do agregado familiar - Compreender a vida laboral e respectivo historial
<p style="text-align: center;">III Experiências e acontecimentos na vida dos adultos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma retrospectiva das vivências - Conhecer os sentimentos face à escola
<p style="text-align: center;">IV Participação em processos de educação e formação ao longo da vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os efeitos produzidos ao frequentar este curso
<p style="text-align: center;">V A modalidade do curso que frequentam corresponde às expectativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as mais-valias da frequência do curso
<p style="text-align: center;">VI Mudanças produzidas no percurso profissional pela frequência do curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar expetativas futuras
<p style="text-align: center;">VII Validade da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Auscultar as reações dos entrevistados

A familiaridade da investigadora com o local viria a facilitar todo o processo de recolha de dados da investigação empírica. A respetiva autorização foi facultada pelo Diretora da escola, sem necessidade de apresentação de qualquer pedido formal de autorização junto dos serviços do Ministério da Educação. Foram realizadas as entrevistas² durante o mês de novembro, no

² Ver respetivamente anexo II,III e IV.

ano letivo 2011/2012 para que os formandos já pudessem ter formulado uma opinião sobre os benefícios ou não da frequência de um curso EFA nas suas vidas.

As respetivas entrevistas, acordadas previamente com os participantes do estudo, após alguns momentos de socialização, foram elaboradas no espaço escolar, numa sala escolhida para o efeito, uma vez que era necessário algum silêncio e em horas definidas pelos próprios entrevistados.

Os depoimentos foram recolhidos com utilização de gravador, após prévio pedido de autorização/aceitação. Os entrevistados usufruíram de tempo considerado necessário para estruturarem o seu pensamento e o entrevistador, ao fazer formulação de pedidos “*neutros e particulares*” (Ghiglione & Matalon, 2005, p.96) de informação considerada relevante, tentou que o entrevistado fosse mais longe no seu discurso e no desenvolvimento das suas ideias.

As entrevistas decorreram em ambiente agradável, com participação voluntária, tendo existido em todas as situações, o cuidado de mencionar a confidencialidade do estudo, a explicitação dos objetivos e o fim a que se destinava.

As entrevistas foram depois transcritas integralmente a partir do material gravado, utilizando-se métodos semelhantes e fiéis de interpretação em todos os conteúdos e na totalidade dos depoimentos. Trata-se em seguida as técnicas e instrumentos de análise de dados para análise dos depoimentos recolhidos.

2.4 Técnicas e instrumentos de análise de dados

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998) “*a maior parte dos métodos de análise das informações depende de uma das duas categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo*” (p.222).

A análise de conteúdo segundo a definição de Berelson (citado por Bardin, 2007) é “*uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação*”, tendo por objetivo a sua interpretação. Em qualquer uma das situações a análise de conteúdo “*incide sobre a captação de ideias e de significados de comunicação*” (Almeida e Pinto, 1995, p. 96). Aliás, como salienta Bardin (2007), a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos

às condições de produção (ou eventualmente de receção), com ajuda de indicadores (quantitativos ou não).

A análise de conteúdo surge nesta investigação da necessidade de analisar a informação recolhida nas entrevistas que foram realizadas aos adultos que frequentam um processo formativo. No entanto, face ao objeto em estudo, materializado em texto, e aos objetivos enunciados, a análise de conteúdo assume, aqui, o estatuto de análise textual e, logo, são os procedimentos de análise textual que orientarão a acção metodológica. Estes procedimentos implicam uma especial atenção à observação dos critérios de textualidade e das regras de coerência. Ghiglione e Matalon (1980) consideram que a análise de conteúdo “*constitui essencialmente a procura de significação ou de significado num texto*” (p.156).

Ao efetuar a análise de conteúdo das entrevistas dos sujeitos houve sempre a preocupação que essa análise correspondesse às “*exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjectividade dos processos*” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.195). Estes autores referem que a reconstituição das realidades passadas baseadas em representações, sensibilidades, mentalidades, ideologias e atitudes exige uma interpretação rigorosa e cuidada, que permita apreender o significado dos dados de pesquisa. Salienta-se que, na análise de conteúdo realizada, não havia como objetivo quantificar ou medir variáveis, mas sim, extrair inferências e realizar interpretações válidas dos discursos obtidos nas entrevistas efectuadas. No caso concreto deste estudo, e de acordo com Bardin (2007), a organização da análise foi organizada em torno de três pólos cronológicos:

1. A pré-análise;
2. A exploração do material;
3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A entrevista aos participantes fluiu de acordo com as suas reflexões e vivências, o que motivou que não existissem contextos precisos de resposta, mas que as questões e as respostas se interpenetrassem e se prolongassem umas nas outras, o que levou a um constante vai e vem pelo texto.

Deste modo, procedeu-se à transformação dos dados em bruto do discurso dos entrevistados, procedeu-se à codificação do material em análise, como refere Bardin (2007), “*permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices*” (p.103).

Após a identificação, reconhecimento, seleção de conteúdo constituiu-se o sistema de categorias específicas das várias mensagens que foram depois subdivididas em subcategorias (quadro 4) e construíram-se indicadores em função dos objetivos, definiu-se um “corpus” e procurou-se fazer uma codificação para o registo de dados. Considerou-se como unidade de registo ou unidade de significação o mais pequeno segmento de conteúdo portador de informação pertinente do ponto de vista da investigação (ver anexo V).

Quadro 4 – Grelha de categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
I Vivências	Memórias
	Percurso escolar
	Abandono e insucesso escolar
II Situações de aprendizagem	Contextos formais
	Contextos não-formais
	Contextos informais
III Cursos EFA e aprendizagem	Dimensão cognitiva
	Dimensão emocional
	Dimensão comportamental
IV Razões para voltar à escola	Melhores condições
	Concretização de sonhos
V Efeitos da frequência do curso	Vida pessoal
	Vida social e profissional
VI Perspetivas de Mudança	Aspetos pessoais
	Aspetos profissionais e ou sociais

Delineadas as opções metodológicas, considera-se importante fazer a descrição da constituição e caracterização do contexto que permita o desenvolvimento desta investigação no âmbito das representações dos sujeitos pela frequência de um curso de educação e formação.

3. Constituição e caracterização do contexto

Nesta fase da investigação, procede-se à descrição da constituição dos sujeitos inquiridos, fazendo num primeiro momento a caracterização do contexto e posteriormente a caracterização dos sujeitos inquiridos.

Os sujeitos, objeto de estudo desta investigação, frequentavam um curso EFA inserido no Centro Novas Oportunidades do estabelecimento de ensino onde desempenhamos funções. Criado no ano letivo 2006, este Centro confere grande visibilidade ao contexto geográfico em que está inserido, reconhecendo, validando e certificando as competências adquiridas de muitos dos seus utentes, permitindo-lhes maior e melhor mobilidade no mercado de trabalho e reconhecimento pessoal das suas potencialidades, potenciando novos caminhos de educação e formação. Já frequentaram o Centro 3511 formandos, como se pode ver no quadro 5:

Quadro 5 – Número de formandos que frequentaram o CNO

Formandos	Número
Certificados	587
Encaminhados para modalidades formativas	1321
Inscritos	102
Diagnosticados	219
Desistentes	769
Transferidos	208
Suspensos	305
Total	3511

O número de turmas dos cursos EFA, constituídas por adultos triados e encaminhados pelo CNO, pouco escolarizados, que não têm competências para integrar o processo de RVCC em funcionamento desde 2007, constam do quadro seguinte.

Quadro 6 - Número de Turmas de cursos EFA desde 2007

	Ano											
	2007	2008		2009			2010			2011		
Curso EFA	B3	B2	EFA secundário	B2	B3	EFA secundário	B2	B3	EFA secundário	B2	B3	EFA secundário
Nº de Turmas	1	1	4	2	2	4	2	2	3	2	2	5

3.1 Caracterização da população que se encontra a frequentar um curso EFA

Como se pode observar no quadro 7, dos formandos encaminhados para modalidades formativas, actualmente 94 frequentam o nível básico (45,8%) e 111, o nível secundário (54,2%). Os sujeitos são compostos por ambos os géneros, embora no nível básico com ligeiro predomínio do género masculino com 55 sujeitos (58,5%) contra 39 sujeitos do género feminino (41,5%). No nível secundário, 55 são do género masculino (49,6%) e 56 dos sujeitos do género feminino (50,4%).

Quadro 7 – Distribuição dos formandos por nível de formação e género

Nível \ Género	Básico		Secundário	
	nº	%	nº	%
Masculino	55	58,5	55	49,5
Feminino	39	41,5	56	50,4
Total	94	100	111	100

As idades dos formandos estão compreendidas entre os 18 e os 67 anos de idade (quadro 8). Predomina a faixa etária dos 46 aos 55 anos (31,2%). Verifica-se que 29,9% dos formandos

têm idades entre os 36 e os 45 anos, seguindo-se 28,8% dos que apresentam idades entre os 21 e 35 anos, 15,6% os que apresentam idades compreendidas entre os 18 e 20 anos e apenas 3,4% idades superiores a 55 anos.

Quadro 8 – Faixa etária dos formandos

Faixa etária	Nº	%
18 – 20	32	15,6
21 – 35	59	28,8
36 – 45	43	21,0
46 – 55	64	31,2
56 – 67	7	3,4
Total	205	100

No que respeita ao estado civil, os formandos são maioritariamente casados, cerca de 40% (82), seguindo o estado civil de divorciado 33% (68) e a maioria reside no concelho de Almada.

3.2 Caracterização pessoal e profissional dos sujeitos

Os participantes, sujeitos da análise deste estudo foram escolhidos tendo em conta o predomínio da faixa etária dos formandos (46 aos 55 anos) que frequentam um curso EFA. Os inquiridos abandonaram precocemente a escola, fazendo a sua inserção no mercado de trabalho de forma prematura e sem uma qualificação profissional. Esta é, aliás, uma característica que se mantém visível no nosso país, sustentada durante décadas por uma estratégia de crescimento económico baseado num modelo de competitividade assente na mão-de-obra intensiva e barata, que favorece a entrada de uma população jovem, pouco escolarizada e qualificada profissionalmente. Estes défices de escolaridade e de qualificação profissional, bem como o abandono escolar prematuro são entendidos como uma das principais causas da posição semi-periférica do país (Santos, 1993).

Relativamente à situação profissional atual, um dos sujeitos encontrava-se desempregado há mais de um ano e as outras duas são trabalhadoras por conta de outrem. No que se refere à profissão exercida verifica-se que são operárias, a entrevistada B é pasteleira em Almada, a entrevistada C é empregada de balcão em Lisboa numa situação de contrato sem termo. O

sujeito desempregado considerava que para além de a idade ser um obstáculo, não possuía habilitações académicas suficientes para arranjar um determinado emprego.

Finda a apresentação da problemática e dos contextos que estiveram subjacentes a este trabalho empírico, e caracterizadas as metodologias utilizadas bem como os instrumentos a que se recorreu para a recolha e análise dos dados da componente empírica, no próximo capítulo proceder-se-á à discussão dos resultados tendo em conta os objetivos atrás definidos.

Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados

Apresentados e explicitados os procedimentos que permitiram recolher os elementos necessários para esta investigação empírica, procura-se neste capítulo avançar no objetivo central deste trabalho, isto é, conhecer e compreender as representações dos sujeitos relativamente ao percurso escolar e os efeitos da frequência de um curso de educação e formação na fase adulta, em termos pessoais, formativos e profissionais.

Neste sentido, a perspetiva analítica que orienta o presente capítulo desenvolve-se por referência ao percurso de vida dos sujeitos pouco escolarizados que frequentam um curso EFA. Realizando-se uma retrospectiva das memórias relativas à infância, à fase escolar, ao trabalho, às circunstâncias de entrada no curso, à vivência do mesmo e às perspetivas futuras, no que diz respeito ao emprego, à formação e à vida pessoal e tendo como suporte os contributos teóricos desenvolvidos ao longo da revisão da literatura que consolidam o desenvolvimento deste trabalho, de modo a dar resposta aos objetivos específicos definidos no capítulo anterior:

- Conhecer e compreender as principais razões que levaram os adultos, que frequentam atualmente um curso EFA, a abandonarem precocemente a escola;
- Compreender os motivos que impulsionaram os adultos a frequentarem um curso EFA;
- Compreender as percepções dos adultos relativamente à importância da escola, imagem de si como alunos e dos respetivos percursos e projetos escolares;
- Conhecer as expectativas pessoais, profissionais e formativas dos adultos à entrada para o curso.

1.1 Razões e motivações subjacentes ao abandono precoce da escola

Um traço comum a todos os entrevistados, com consequências no seu percurso de vida, remete para a decisão, pessoal ou familiar, de sair da escola. O grau atingido, embora correspondendo, muitas vezes, aquele que era na altura o nível mínimo de escolaridade exigido, acaba, mais tarde, por se revelar insuficiente. Neste ponto, analisam-se os fatores que enquadram essa decisão, ancorados num determinado contexto social e familiar.

Entender as trajetórias escolares segundo Nogueira (2002), pressupõe a ideia de que a história de vida escolar dos sujeitos é fruto da interação dialética entre as condições ligadas à origem social, às dinâmicas internas das famílias de origem e às características individuais dos sujeitos. Essa perspectiva sugere que, embora as condições de classe desempenhem importante papel no desenrolar da história de vida escolar dos sujeitos, não é o único fator condicionante ou determinante. As peculiaridades individuais e as vivências familiares podem, em alguns casos, apresentar relativa autonomia e discrepância em relação à classe social de origem.

As trajetórias escolares de estudantes provenientes de famílias de camadas populares advêm de um contexto social de circunstâncias que derivam do reduzido (ou insuficiente) capital económico, cultural e escolar da família à qual o aluno pertence, como refere a entrevistada C:

[...] Para os meus pais chegar ao nono foi muito bom porque no tempo dos meus pais as pessoas não estudavam muito, os meus pais não passaram da primária portanto para eles o nono já foi muito, era suficiente ter o nono ano.. A minha aspiração naquela altura era o nono ano, o meu sonho era trabalhar num banco mas como não dava grande importância a esse sonho” (Entrevistada C, linhas 45-47).

Os entrevistados A e B associam diretamente a saída da escola a razões económicas. Especialmente em meios rurais e quando há um pequeno empreendimento familiar, o fim da escolaridade coincide com o início de uma atividade profissional, a qual pode, ou não, ser remunerada. Um traço comum a estes entrevistados é o facto de remeterem para a família a decisão de sair da escola, negando que a mesma tenha correspondido a uma decisão pessoal.

Ir trabalhar para o campo (entrevistada B), ajudar na loja dos pais (entrevistado A), são exemplos de atividades que têm lugar após a saída da escola, sempre que esta decorreu, segundo os entrevistados, da necessidade de fazer face a problemas de ordem económica. Para estas famílias, o início da vida profissional dos filhos surge, assim, como um recurso fundamental.

Na perspectiva de Bourdieu, (2005) os diferentes tipos de capital, tendo como principais os capitais económico, social, cultural e simbólico, são instrumentos de apropriação e acumulação de vantagens que poderão ser convertidas ou reconvertidas (no caso das famílias que já possuem elevado grau de determinado tipo de capital) em vantagens, sobretudo de carácter económico e de prestígio social. Os sujeitos sociais e suas famílias empreendem uma série de ações e práticas em resposta às diferentes situações de escolha a que são submetidas ao longo do processo de escolarização. Essas respostas, que dependem em grande parte da pertença social de origem, podem ser, desde ações extremamente calculadas e racionais, até

práticas de ajustes emergenciais e sem planeamento, práticas de curto prazo e de curto alcance, que funcionam, especialmente para as camadas populares, como uma estratégia puramente defensiva em resposta às difíceis condições objetivas de existência.

A origem de classe ou a escolaridade do pai ou da mãe condicionam o desempenho dos filhos. As habilitações e as profissões dos pais podem ajudar a compreender a dificuldade que alguns agregados familiares têm em compreender a função da escola.

Sabe-se que, e segundo Grácio (1997),

“quanto maior for o insucesso de um jovem proveniente dos segmentos mais baixos da estrutura social, mais probabilidades este tem de abandonar o sistema educativo, pois contrariamente aos “mais favorecidos”, além de não possuir, muitas vezes, o apoio familiar para encarar com mais confiança o seu futuro profissional, não possui igualmente meios económicos e culturais” (p.23).

Em relação ao capital escolar de origem dos progenitores dos sujeitos objeto de estudo verifica-se que possuíam um nível de instrução muito baixa, 4ª classe ou inferior, e o pai da formanda C não sabia ler nem escrever, apenas conseguia escrever o seu nome – daí que não seja de estranhar os percursos escolares curtos, e que, apesar de ter havido uma melhoria de vida a nível financeiro (e em alguns casos escolar) quando comparados com a situação dos pais, se assista à reprodução de classes de origem.

“Naquela altura, a ideia que a gente tinha da escola, era que bastava ter o nono, com o nono ano já se conseguia trabalhar, é assim, hoje em dia o nono já não vale lá grande coisa, era esta a ideia que tinha, eu cheguei ao nono e achava que já tinha uma grande coisa e que já chegava para seguir a minha vida (Entrevistada C, linhas 39-42).

Jodl (2001) realizou um estudo sobre a influência do papel parental em moldar precocemente as aspirações profissionais dos adolescentes. Foi utilizada uma amostra etnicamente diversificada, com 444 alunos do 7º ano com aproximadamente igual número de afro-americanos e euro-americanos, de rapazes e raparigas, e com os dois pais vivos e não divorciados. No domínio académico, os valores parentais foram bons preditores dos valores dos jovens e dos seus comportamentos, assim como das suas aspirações profissionais. Resultados similares foram obtidos entre os jovens afro-americanos e euro-americanos, e entre os rapazes e as raparigas. Estes resultados potencializam o papel dos pais como socializadores dos valores de realização dos filhos e, fundamentalmente, da forma como os adolescentes se perspetivam profissionalmente no futuro. Também um dos sujeitos realça o pouco valor que a sua família atribuía à escola, *“A minha mãe e o meu pai não davam valor à escola”* (Entrevistada B, linha 35).

No estudo realizado em Portugal e anteriormente referido (Azevedo, 1991), observou-se que, relativamente às expectativas escolares, a “via de ensino” foi mais preferida pelos alunos de nível sócio-económico (NSE) alto e médio, enquanto as vias tecnológica e profissional foram mais escolhidas pelos alunos de NSE baixo. Quanto às expectativas profissionais, os alunos de NSE alto situam as suas escolhas nas profissões de maior prestígio social, aparecendo os alunos de NSE baixo com escolhas próximas da profissão dos próprios pais. Estes elementos foram interpretados numa confirmação do papel reprodutor do sistema de ensino (Azevedo, 1991).

Um outro estudo (Silva, 1999) vem nesta mesma linha onde se evidenciam as diferenças nas aspirações em função da família. No presente estudo e segundo as declarações de todos os entrevistados é bastante clara a ausência de um projeto de escolaridade prolongada. O momento da saída da escola não é, em geral, vivido pelas famílias enquanto uma ruptura, mas antes como algo que estava já inscrito na trajetória de vida projetada para os filhos.

As referências por parte dos entrevistados a aspetos diretamente ligados à vivência da escola são relativamente escassas e, quando surgem, estão quase sempre relacionadas com experiências positivas, as quais, por sua vez, tendem a ser apresentadas por aqueles que assumem ter ficado desiludidos com a decisão familiar. Se para muitos a saída da escola é encarada como fazendo parte de uma nova etapa das suas vidas, já prevista, e relativamente bem aceite, a entrevistada B recorda uma certa desilusão quanto ao caminho seguido. Quando o gosto pela escola é mais evidente, e quando os entrevistados se autodefinem como tendo sido bons alunos, denota-se algum desapontamento face à saída da escola, “ *A escola para mim foi sempre o meu objetivo, eu acho que desde o primeiro dia que eu entrei para a escola era aquilo que eu queria. Tive muita pena de não continuar*” (Entrevistada B, 240-241). Revela gostar muito da escola, recorda-a de uma forma positiva:

“gostava muito de andar na escola, não tinha dificuldades, gostava muito de matemática, de problemas, era a minha área preferida. Uma imagem que eu guardo da escola era quando fazíamos as provas para passagem de ano, íamos à freguesia fazer as provas, e aquilo era ali tudo certinho e direitinho, eu gostava daquilo. Eu gostava imenso da escola”
(linhas 25-29).

Na sua reflexão sobre a escola ainda conclui: “*tinha um projeto se tivesse estudado, a minha profissão, como já disse seria professora*” (linha 43).

Mas, mesmo nestes casos, não se pode falar de desacordo, ou de conflito, entre pais e filhos pois, de um modo geral, existe uma ampla compreensão das razões e das condições sociais que justificaram o caminho seguido.

De certo modo, sair da escola é algo “*natural*”, ou não questionável, quando é uma prática habitualmente seguida no contexto social em que a família se insere, e nos quadros de interações relevantes para o entrevistado. Os testemunhos obtidos dão conta de uma decisão, em geral tomada pelos pais, que se inscreve em práticas habituais num dado meio e numa dada época. Continuar a estudar corresponderia, nestes casos, a romper com a lógica dominante nos contextos de referência. As situações retratadas correspondem, assim, a contextos familiares homogêneos no seu interior e coerentes com o contexto social mais alargado em que inserem, ilustrando, por isso, o modo como as lógicas familiares podem condicionar o volume de capital escolar alcançado e assim contribuir, desde cedo, para a reprodução dos lugares de classe (Bourdieu, 2005).

Também no nosso país, segundo Benavente et al., (1994), os filhos de pais pouco familiarizados com a cultura escolar, provenientes dos meios populares, associados a trajetórias escolares de insucesso, possuem um conjunto de normas e regras desenvolvidas e próprias do contexto familiar e do próprio espaço social local, que entram em colisão com as existentes e exigidas na escola. Consequentemente, estes jovens acabam por constituir um grupo mais vulnerável ao insucesso escolar, ao abandono escolar precoce, a trajetórias escolares menos ambiciosas e à entrada prematura no mercado de trabalho. Nos meios rurais, por exemplo, o abandono da escola em favor do abraçar a vida do campo, as terras, os bens patrimoniais das famílias camponesas, era em tempos encarado como um valor a cultivar (Silva 1998), tal como refere a entrevistada B, “*eu e os meus irmãos, trabalhávamos no campo, ajudávamos o meu pai na agricultura... Não tínhamos alternativa*” (linhas 37-38).

No que diz respeito aos problemas designados psicológicos, podem considerar-se como alguns dos traços característicos dos alunos que abandonam a escola antes de cumprirem a escolaridade obrigatória. Assim, apresentam uma baixa auto-estima, uma baixa auto-confiança e simultaneamente uma auto-perceção negativa, atitudes negativas (Rumberger, 1987). Revelam baixas aspirações em termos educativos, profissionais e em relação ao seu futuro em geral (Bickel e Lange, 1995), uma certa dificuldade em moldar-se ao ambiente social que os rodeia, um sentimento de alienação em relação à sociedade e aos outros (Bickel e Lange, 1995). De acordo com esta perspetiva, o sujeito C evoca e verbaliza memórias, que fizeram parte da sua adolescência, “*bastantes exaustos, bastantes, bastantes, depois comecei*

a tornar-me mais anti-social, enquanto que eu era muito sociável e comecei a ser o oposto” (linhas 57-59).

É de referir também como causa da interferência do processo de escolarização os fatores sociais onde se incluem aqueles que se relacionam com os grupos de pares a que os sujeitos pertencem. A adoção de um modo de vida, inscrito numa forte rede de sociabilidades em que a negação da escola e dos seus rituais constitui uma prática partilhada e valorizada, com comportamentos desviantes normalmente associados à delinquência, aumenta a possibilidade de estes indivíduos também virem futuramente a abandonar a escola (Janosz et al, 1997). A entrevistada C fala da sua relação com a escola,

“não ligava nada à escola, era uma Maria rapaz, era muito rebelde, tinha muito más companhias (...). Comecei a ir para Lisboa, saía muito à noite começou por ser aos fins-de-semana e depois passou a ser mais frequentemente. Também tive problemas de anorexia nessa fase e por isso comecei a afastar-me das pessoas” (linhas 9-18).

(...) tenho um namorado há dez, onze anos, ele é o pai do meu filho, fiquei grávida... aconteceu, naquela altura também ele não trabalhava, os pais davam-lhe dinheiro, depois começou a trabalhar nas obras, a fim e ao cabo crescemos os dois, por assim dizer, quando começámos a namorar, ele já não me deixava andar na rua, levava-me para casa, eu também não comia quase nada, cheguei a ter anorexia...” (linhas 92-97).

Os estudantes em risco de abandonarem a escola apresentam-se diante de *"elos de uma longa cadeia de problemas interligados"* (McDill et al.,1985, p. 427). Trata-se, de uma complexa teia de motivos, todos eles relacionados entre si e dificilmente separáveis. Como diz Rumberger (1987),

“ (...) Embora os estudos sugiram que os alunos que desistem o façam por variados motivos, não revelam os fatores causais que conduzem ao abandono escolar. Muitas razões, tais como o trabalho, a gravidez ou as atividades e comportamentos desviantes, por exemplo, devem ser considerados mais como sintomas de problemas existentes do que causas para o dropout” (p.109).

A entrevistada B realça ainda outra razão importante para a decisão de ter interrompido o seu percurso escolar *“ (...) ainda havia a ideia que a mulher era para ficar em casa, vieram os filhos e aquele sonho ficou para trás”*(187-188). Estas relações de dominação de género levaram a que, durante séculos, a mulher fosse (e em muitos casos, ainda é) estigmatizada, silenciada, segregada e impedida de chegar a domínios do saber (Perrot, 2007).

Nessa mesma perspetiva, em pesquisas desenvolvidas sobre mulher e educação, Rosemberg (2001) apropria-se do conceito de que as relações de género, assim como as demais relações

sociais, são um reflexo da própria estruturação da sociedade em torno das relações de dominação de um grupo ou classe sobre outro, relações de dominação essas que levam uma determinada sociedade, em determinado contexto sócio-histórico, a considerar as atividades e valores relativos ao masculino como superiores às atividades e valores relativos ao feminino.

Bourdieu (2005) considera que a relação entre sujeitos masculinos e femininos fundamenta-se numa construção social e histórica, ao mesmo tempo coletiva e individual. Os mais diferentes meios e instrumentos de socialização/educação (destacam-se a Família, a Igreja e a Escola), inscrevem na sociedade um conjunto de disposições duradouras, aparentemente naturais, que irão ditar a maneira como os seres masculinos e femininos deverão comportar-se, formando o que o autor chama de “*habitus sexuosos*” (p. 17).

1.2 Motivos que levaram os adultos a frequentarem um curso EFA

Independentemente da diversidade de fatores que terão conduzido à saída da escola, e do percurso de vida a partir daí percorrido, os entrevistados partilham, até à inscrição no CNO, uma condição objetiva fundamental: a ausência de um diploma escolar.

Neste ponto, pretende-se perceber em que medida essa situação terá condicionado, na perspectiva dos entrevistados, o seu percurso de vida (nomeadamente ao nível das oportunidades profissionais) e também o grau em que afeta a sua auto-imagem e a relação que estabelecem com os outros.

Viver com baixas qualificações escolares na sociedade contemporânea

A esfera profissional tem constituído um dos principais contextos de referência quando se analisa a centralidade das competências e das qualificações escolares nas sociedades contemporâneas: as consequências das transformações sentidas nesse domínio afetam não só as empresas e as organizações, e o grau de desenvolvimento das sociedades, mas também as condições e trajetos de vida dos indivíduos. O diploma escolar, enquanto instrumento de certificação formal de competências, constitui um recurso crescentemente requerido no acesso a determinados lugares e profissões, o que está de acordo com a perspectiva de Dubet (2004) quando reforça a importância dos diplomas dizendo, que, “*quanto mais numerosos são, mais*

indispensáveis se tornam, sendo mesmo inibidor, o facto de não se possuir nenhum (p.28). Esta é uma tendência que parece afetar, de um modo geral, os diferentes setores de atividade e grupos de profissões, acentuando-se, por essa via, as situações de exclusão daqueles que não detêm os níveis mínimos dos recursos educacionais exigidos. Quando os recursos escolares disponíveis são escassos, tornam-se profundos os constrangimentos e limites com que os indivíduos se podem confrontar ao longo da sua trajetória profissional.

As dificuldades enfrentadas no mercado de trabalho são justificadas pelos entrevistados essencialmente com base em referências à falta de um certificado escolar de nível mais elevado. O entrevistado A afirma com grande satisfação: *“Já consegui o diploma do básico, muito bom”* (linha 79).

Entre as várias situações relatadas que exemplificam os problemas vividos, a mais marcante tem a ver, sem dúvida, com o desemprego e as dificuldades sentidas na procura de nova colocação no mercado. O entrevistado A indica como principais motivos para a frequência do curso: *“Para aumentar as minhas potencialidades e também, (...) aumentar a escolaridade, obter um diploma e conseguir arranjar emprego”* (linhas 101-103).

Mas não é apenas o acesso a um emprego que surge dificultado. Entre os que estão empregados, as possibilidades reais de progressão na carreira, ou de inflexão do percurso profissional, são fortemente restringidas. A entrevistada C tentou mudar de emprego, para poder progredir na hierarquia profissional, mas viu-se confrontada com a lacuna de não possuir o diploma escolar de 12º ano:

“Eu tinha e tenho tanta vontade de deixar de trabalhar em cafés, são trabalhos muito duros, fizeram-me uma proposta, ... não era certo, que era ir trabalhar nos comboios, fiz a entrevista e tudo, só que era preciso o 12º ano. Eu inscrevi-me neste curso para adquirir o 12º ano...” (linhas 104-106).

A procura, na idade adulta, de uma via que possibilite a melhoria do nível de certificação escolar enquadra-se numa intenção de retomar a trajetória social prevista ou projetada, fazendo assim convergir novamente o valor subjetivo e objetivo do diploma.

As mudanças com que atualmente as pessoas são confrontadas vêm confirmar aquilo que Enguita (2001) tem vindo a definir como sendo uma característica fundamental das sociedades contemporâneas: a mudança social passou a ser sentida no quadro de uma mesma geração, ou seja, é intrageracional, e já não apenas intergeracional. Ao longo da vida os indivíduos são chamados a desenvolver novas competências, perdendo peso e relevância a formação escolar inicial que muitos pressupunham suficiente e definitiva. Este novo contexto social envolvente

parece ter já sido interiorizado por alguns entrevistados, que refletem sobre essas transformações muito para além da sua própria experiência pessoal, *“Quanto mais se conseguir estudar melhor, hoje em dia é importante”* (Entrevistada B, linha 65), frequentar, nesta altura da sua trajetória de vida, um curso EFA é a concretização de um sonho antigo, *“Concretizar um pouco do meu sonho da escola, de vez em quando já pensava em voltar a estudar”* (linhas 61-62).

A determinação em melhorar a qualificação escolar é grande mesmo quando alguns dos entrevistados referem a opinião negativa de familiares sobre o facto de voltarem a estudar: *“O meu namorado acha que eu estou a cometer uma loucura, estar a estudar à noite e a trabalhar, porque tenho de me levantar muito cedo para trabalhar e à noite saio daqui muito tarde, durmo cerca de quatro horas por noite”* (Entrevistada C, 416-418).

1.3 Evocando situações de aprendizagem

As competências e qualificações escolares, culturais e sociais diferenciadas que os adultos já transportam consigo quando entram para os cursos de educação de adultos, bem como as razões que os levaram a essa frequência e os posicionamentos face à escola, condicionam em grande parte os processos de aquisição de aprendizagens desenvolvidos. Os suportes escolares de matriz formal e as lógicas organizativas destes cursos são também um dos fatores determinantes para o sucesso da aquisição de competências. Tem-se por um lado, o imput sociocultural que os alunos trazem consigo enquanto experiências desenvolvidas e incorporadas ao longo das suas trajetórias. Por outro lado, a instituição escolar organiza-se de modo a formalizar lógicas, processos e estratégias educativas para a certificação de qualificações de grande valor para a estratificação social, selecionando, qualificando e reorientando percursos educativos. Finalmente, do conjunto de todas estas variáveis surgem diferentes aquisições de competências e saberes mais ou menos formalizados e inseridos na lógica escolar.

A escola tem um carácter bipolar: é um contexto formal (a instituição escola com as suas regras, os seus conteúdos programáticos, a sua função de ensinar) e por outro é um contexto informal que contribui para que os indivíduos passem o seu tempo a interagir socialmente com indivíduos detentores de experiências de vida diferentes proporcionando aprendizagens informais. É sabido que é através das experiências que temos ao interagir com os outros e com

a realidade que nos envolve que se vai construindo a nossa história de vida, assim como a maneira como vemos a realidade. Pode-se, por isso, considerar a escola como uma comunidade de prática, pois esta constitui bons exemplos de como aprendemos interagindo com os outros.

Muitos dos sentidos ligados à escola passam hoje pela dimensão da sociabilidade, da convivência e da construção de projetos de vida. O estudo de Abrantes (2003) incide claramente sobre jovens nas zonas urbanas, em torno das suas sociabilidades, atravessadas pelas relações de género, construídas nos espaços escolares e nas culturas juvenis que os atravessam. É particularmente acentuada a apropriação que os alunos fazem da escola enquanto são influenciados por esta: como produtos e produtores das experiências que aí vão construindo, ao mesmo tempo que se evidenciam os envolvimentos diversos.

Quando solicitados a recordar, pensando no percurso de vida, as experiências mais ricas em termos de aprendizagem, os participantes evocaram e verbalizaram inúmeras memórias de situações, pessoas e contextos (formais, não-formais e informais) de aprendizagem.

Desse modo, e começando pelas aprendizagens formais (frequentemente, o ponto de partida do discurso dos aprendentes), pode-se testemunhar a importância da escola para estes participantes, *“eu e os meus irmãos gostávamos da escola”*, (Entrevistada B, linha 36). Para alguns dos sujeitos os seus percursos escolares foram interrompidos por fatores externos, como sejam, dificuldades económicas *“ir estudar tinha de ir para o concelho e alugar um quarto e não havia essa possibilidade, não havia condições financeiras para isso”* (entrevistada B, linhas 11-12), ou a necessidade de cuidar dos irmãos mais novos. *“ (...) comecei a trabalhar com 14 anos, a vida era difícil, tive de ir trabalhar, para ajudar os meus pais, e os meus irmãos mais novos”* (Entrevistado A, linha 34).

Os entrevistados A e C não atribuíam importância à escola:

“Eu não dava importância à escola, reprovei algumas vezes, só fui até à 6ª classe, mas, sim dava-se valor à escola, os meus pais faziam questão de não faltarmos, mas faziam sacrifícios, deixámos o Alentejo, viemos para aqui e eu comecei a trabalhar com 14 anos” (Entrevistado A, linha 31-33).

“Fiz a escola normal, chumbei uma vez no nono por faltas, comecei a faltar muito, (linha 9) (...) depois ainda passei para o décimo de economia, porque o meu sonho era trabalhar num banco, mas cheguei ao 2º período e desisti, não tinha interesse pela escola, interessava-me mais em fazer outras coisas, asneiras...” (Entrevistada C, linhas 10-15).

No que concerne à percepção dos inquiridos enquanto alunos, as inquiridas B e C consideravam que não tinham dificuldades. O Inquirido A considerava-se um aluno com dificuldades e com alguma relutância face à escola:

“A escola de antigamente era muito castigadora, fazia-nos ter medo da escola, ... ainda bem que os métodos de ensino mudaram. Os professores não tinham aquele carinho para os miúdos como hoje. Eu era um aluno fraco, com dificuldades, cheguei a levar reguadas que me metiam medo, e que me levou a não gostar da escola” (linhas 25-29).

Já no que respeita a aprendizagens não-formais e informais, devemos evidenciar as diversificadas experiências profissionais vivenciadas e evocadas pelos formandos, em trabalhos por conta própria (por exemplo, agricultura, etc.) ou por conta de outrem (em fábricas, restaurantes, cafés, bem como experiências de vida, onde o sujeito C conta as “más” experiências,

“As aprendizagens da infância, crescer e brincar na rua, acho que foi o que potenciou o homem que sou hoje, ora vivendo aqui há 40 anos, ainda me sinto um emigrante (Entrevistado A, linhas 21-22).

“ (...) foi uma fase difícil, fui trabalhar, e entro num ambiente totalmente diferente do que era o ambiente da aldeia, com 14 anos parece que fui entregue às feras, o choque foi imenso, começou logo pelo sotaque alentejano e o gozo que isso provocou nos meus colegas de trabalho e ganhava muito pouco. Aprendi a conviver com outras pessoas, com uma mentalidade totalmente diferente, aprendi a libertar-me de muitos complexos que tinha” (Entrevistado A, linhas 44-49).

“ (...) eu e todos os meus irmãos, trabalhávamos no campo, ajudávamos o meu pai na agricultura. A minha irmã a seguir a mim foi trabalhar para os pinhais (Entrevistada B, linhas 37-39)

A inquirida C refere os comportamentos desviantes, como sejam o consumo excessivo de álcool ou de drogas e ainda comportamentos que podem ser considerados como agressivos ou impulsivos (Walker, 1998),

“ (...) comecei a beber, comecei a sair todos os fins de semana, depois já era todos os dias, há muita gente que nos trata mal, a gente vê muita coisa, e se calhar que não devia ver... na noite, cheguei a ver pessoas a drogarem-se, a injectarem-se, brigas,.. vi muita coisa acho que naquela altura aquilo foi muito marcante para mim, então comecei a mudar e a fechar-me muito, deixei de socializar tanto com as pessoas, bebia muito” (linhas 56-62).

“ (...) drogar-me não, experimentei ganza, uma vez ou outra, mas foi só mesmo experimentar, mas,”(linhas 64-65).

Os participantes, de uma forma geral, valorizaram as diversas aprendizagens não-formais e informais, bem como as formais, “ (...) *eu acho que todas as aprendizagens que tive na vida são importantes, até as más*” (entrevistada C, linhas 143-144), o que poderá ser de certo modo explicado pela recente experiência de reconhecimento e validação de competências aquando da frequência do curso.

1.4 Experiências escolares: representações

Reconhece-se, geralmente, as representações sociais, como sistemas de interpretação, que regem a nossa relação com o mundo e com os outros, orientando, organizando condutas e comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados como difusão e assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais.

O mundo das representações individuais assenta na experiência pessoal, nascida do confronto entre as circunstâncias encontradas e o modo como cada sujeito as interioriza em imagens, sobre as quais elabora os conceitos que lhe permitem vir a desenvolver atitudes, relativamente a si próprio aos outros ou ao mundo em geral (MaliK, 2003). Atua-se no mundo de acordo com essa imagem: se for positiva, ela refletir-se-á numa atitude igualmente positiva, se for negativa, ela alimentará uma atitude de desvalorização pessoal que impedirá o indivíduo de encontrar o seu lugar no meio dos outros, num processo de auto-exclusão progressivo.

No caso da experiência escolar, interessa perceber que circunstâncias encontrou cada sujeito e de que modo foi afetado por elas, que imagens guarda dentro de si sobre a sua própria experiência, que conceitos elaborou, que atitudes desenvolveu que o levam a querer atuar no espaço da escola.

“As aprendizagens da infância, crescer e brincar na rua, acho que foi o que potenciou o homem que sou hoje, Guardo coisas bonitas da escola...” (Entrevistado A, linha 21-22)

“Uma imagem que eu guardo da escola era quando fazíamos as provas para passagem de ano, íamos à freguesia fazer as provas, e aquilo era ali tudo certinho e direitinho, eu gostava daquilo. Eu gostava imenso da escola. A minha mãe aos sábados mandava-me arrumar a casa e eu demorava muito porque punha-me a ler livros que o meu primo e o meu tio me emprestavam” (Entrevistada B, linhas 27-31).

O relato da entrevistada B permite que este estudo se aproprie da ideia principal do conceito de mobilidade intergeracional, *“eu e os meus irmãos tínhamos vontade de irmos mais além, não conseguimos, mas transferimos isso para os filhos, todos estão formados, os meus sobrinhos e os meus filhos. Transportámos isso para eles”* (linhas 39-41).

A mobilidade social intergeracional assinala a movimentação dos sujeitos no interior de uma determinada estrutura social, podendo apresentar movimento ascendente (posição superior à do pai), descendente (posição inferior à do pai) ou ainda de imobilidade. Essa movimentação social pode ser provocada por uma infinidade de situações não somente de ordem económica ou demográfica. Em cada contexto social podem existir diferentes canais de mobilidade social, que seriam entre outros, a família, a escola, a igreja, o trabalho, o partido político, o exército (Cherkaoui, 1995).

A ocupação profissional é uma variável importante quando se trata de determinar a posição social de um indivíduo numa dada sociedade (Scalon, 1999). Da geração dos avós para a geração dos pais houve um intenso deslocamento das famílias da zona rural para a zona urbana que, conseqüentemente, teve repercussão também na ocupação profissional. Os inquiridos A e B vieram de zonas rurais para Almada para fugirem ao trabalho duro do campo, *“trabalhávamos no campo, ajudávamos o meu pai na agricultura, era um trabalho muito duro”* (entrevistada B, linhas 37-38).

Quando ocorre algum tipo de mobilidade intergeracional entre os estratos populacionais menos privilegiados, essa dá-se, geralmente, em pequenos saltos, de forma tímida e dentro da própria classe social de origem, *“Sou pasteleira, levanto-me às quatro e meia da manhã”* (Entrevistada B, linha 16). Na visão de Scalon (1999), a educação é um importante canal de mobilidade ocupacional e económico ascendente, tal como refere o inquirido A: *“a escola era valorizada, sim sentia-se que as crianças tinham de aprender para sermos alguém, sem estudo não vamos a lado nenhum e não se consegue ir mais além”* (linhas 41-42).

1.5 Cursos EFA e competências adquiridas

Sublinhe-se uma vez mais, que a educação do adulto é uma atividade que permite um novo modelo de ser humano e de participação na cultura, trabalho, decisões sociais e atuações político-relacionais, mediante as quais vão construindo a sua personalidade, interiorizando criticamente a cultura e afixando um estilo de desenvolvimento social (Rivilla e Dominguez, 1998). Na perspectiva deste autor o currículo com e para os adultos deve ser concebido como o projeto epistemológico, social, cultural e científico-tecnológico, que propicie e fomente a plenitude humana, a capacidade criadora, crítica e reflexiva, o comportamento sócio-comunicativo e a consciência comunitária dos sujeitos que se formam. O desenho curricular com/para as pessoas adultas deve ser colaborativo e adaptado às suas exigências, vivido como um problema de realização pessoal e participativa, na qual o sujeito se vá formando em interação com os outros.

Subjacentes aos objetivos acima citados estão os princípios de ação, que se pautam pela adoção de uma perspectiva construtivista do currículo, da inovação e da aprendizagem de formandos e formadores; adoção de um quadro aberto e flexível, aplicação do Referencial de Competências-Chave; organização modular dos currículos de educação e formação de adultos; e construção local do currículo. Assim, as metodologias de formação

“desenvolvem-se numa lógica de “atividades integradoras”, que convocam competências e saberes de múltiplas dimensões, que se interseccionam e entrelaçam para resolver problemas em conjunto. Este modelo de ação implica uma atitude ativa dos formandos, que devem ser impelidos a investigar, a refletir e analisar, desenvolvendo aprendizagens que sejam significativas para si, dado que nenhuma aprendizagem é significativa por si, mas apenas quando o aprendiz se apropria dela e a valoriza porque lhe reconhece aplicabilidade e significado no seu quadro de referências pessoais e sociais (Rodrigues, 2009, p.16).

Pela natureza integradora, reflexiva e operativa dos cursos EFA, os formandos que os frequentam vão concretizando as aprendizagens em instrumentos que respeitam uma lógica de balanço das competências adquiridas e desenvolvidas ao longo do seu percurso formativo.

Para os participantes deste estudo, os cursos EFA constituem de facto uma fonte singular de aprendizagens, uma vez que todas as áreas de competência da formação de base e unidades capitalizáveis da formação qualificante foram referenciadas enquanto congregantes dos interesses de quase todos, ainda que, em muitos casos, manifestem preferência pessoal por uma ou outra área ou unidade.

Entrevistado A

“Considero que a educação deve ser feita ao longo da vida para acompanharmos a evolução, para termos o sentido crítico apurado, tudo o que aprendemos aqui é da maior importância” (linhas 64-66).

“ (...) se fosse despejar matéria nós não tínhamos conhecimento para conseguir acompanhar, tem de ser assim com calma” (linhas 124-125).

A Entrevistada B considera que *“Nestes cursos tudo o que se aprende é importante”* (linha 148). (...) *Este curso contribuiu mais para uma valorização pessoal* (linha 152).

Este processo de desocultação de saberes, conhecimentos e competências incita os adultos a redescobrirem conhecimentos, saberes e competências que desconheciam e que até julgavam mesmo que não eram detentores, promovendo o auto-conhecimento dos mesmos e potenciando a aquisição de outros saberes e conhecimentos, tornando-os indivíduos conscientes e capazes de voltar a intervir de forma significativa e ativa na sua vida quotidiana, adquirindo mais valor e sinalizando uma capacidade para aceitar novos desafios. O entrevistado A relata na primeira pessoa a surpresa perante a revelação das suas próprias competências:

(...) O que aprendi aqui veio-me ajudar a concretizar pensamentos que tinha em termos de coisas, não é por acaso que eu agora estou inserido na publicação de um livro de poesia que é o “ palavras nossas” em que eu contribuo com 8 poemas, que vai sair agora, coordenado por um formador nosso, eu sentia e adorava brincar com as palavras, mas não me passava pela cabeça isto concretizar-se, isto já estava cá dentro mas foi a escola que o despertou e me proporcionou esta oportunidade, ...” (Entrevistado A, linhas 92-97)

O impacto do processo a nível do reconhecimento subjetivo das competências detidas está bem patente neste depoimento. Este adulto “ não sabia que sabia”, pelo que o reconhecimento formal das suas competências foi acompanhado pelo reconhecimento reflexivo. É importante notar que esse reconhecimento subjetivo surge diretamente associado às práticas desenvolvidas no âmbito do processo. É perante a necessidade de mobilizar as competências que estas adquirem visibilidade. Ou seja, é perante as situações e problemas propostos que as competências são reveladas.

No que diz respeito à formação de base e, mais concretamente, à área de competências-chave Cultura, Língua e Comunicação, os inquiridos referiram as aprendizagens significativas realizadas a nível da oralidade, da escrita e da leitura, destacando a consequente melhoria de ordem comunicacional, relacional e dialogal.

Entrevistado A

“ (...) eu dava erros com fatura quando comecei, agora atualmente estou muito melhor (linhas 51-52).

“ (...) é muito importante vir à escola aprender as novas técnicas, ter conhecimento das coisas que existem para o nosso desenvolvimento para conseguirmos nos desvencilhar, para nos sociabilizarmos, ou seja, vou-lhe contar, eu cheguei a ter dificuldades em tirar sozinho o bilhete na máquina para o metro, tive que pedir ajuda, a máquina... aquilo fazia-me confusão, seguir aquelas instruções ... a pessoa fica ali a tremer, a escola ajudou-nos a adquirir mais confiança em nós, já nos abre outras portas, outros caminhos, depois disso fui a Lisboa por causa de um emprego e já me senti diferente já não tive medo em falar” (linhas 82-89).

Entrevistada B

“Acima de tudo, frequentar um curso destes é valorização pessoal. Acho que já consigo ser mais eu, sinto que posso falar, ter opinião sinto mais segurança até a falar com o patrão, já sou capaz de emitir a minha opinião, eu ficava insegura não conseguia falar as vezes, já tenho mais facilidade em me expressar. Enriqueci mais o meu vocabulário (linhas 95-99).

(...) Os meus colegas de trabalho são todos homens, nove, eu sou a única mulher e por vezes é muito difícil lidar com eles, mas agora consigo melhor expressar a minha opinião.” (linhas 133-135).

Entrevistada C

“e os termos que usam na televisão, agora é mais fácil percebê-los, porque fazemos glossários, muita coisa que não sabia” (linhas 140-142).

No que diz respeito às Competências-Chave Sociedade, Tecnologia e Comunicação será útil dizer que todos os participantes referiram a descoberta, aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão e a grande conquista que foi de facto o saberem utilizar o computador.

Entrevistado A

“Estou satisfeítssimo, acho isto maravilhoso, aqui nas novas oportunidades o ter aprendido computadores, permitiu-me atingir novos horizontes, ...” (linha 51).

Voltar à escola fez-me muito bem, nos computadores, sabia ligar o botão e mais nada, e hoje já é diferente.” (linhas 57-58).

Entrevistada B

“Quando comecei a aprender a mexer com computadores chegava a casa e ligava logo o computador. Hoje já consigo fazer pesquisas sozinha. Foi das melhores coisas que aprendemos aqui.” (linhas 106-108).

Entrevistada C

“Eu tou a gostar, eu nunca tinha mexido num computador antes de vir, e ao princípio era um bicho-de-sete-cabeças, eu mexia num botão já achava que tinha perdido os trabalhos todos, (...) depois comecei a aprender e pronto estou a adorar.” (linhas 123-126)

A área de Matemática foi considerada da maior importância para o prosseguimento de estudos e pouco desenvolvida neste curso, tendo os inquiridos consciência que estas modalidades de ensino não lhes fornecem conhecimentos necessários para garantir o ingresso no ensino superior.

Entrevistada B

“Nestes cursos tudo o que se aprende é importante, mas acho que se devia aprofundar mais a área de matemática, devíamos aprender mais matemática” (linhas 148-149).

Entrevistada C

“Este curso devia ter um bocado de matemática, ... (...) são cursos virados para temas da atualidade mas não para prosseguir estudos, eu não fico preparada para ir para a universidade” (linhas 162-166).

No que concerne à área de Cidadania e Profissionalidade, os participantes salientaram a aquisição, promoção, ou desenvolvimento de competências interpessoais, aprender a conviver, revelando, com frequência, um aumento da tomada de perspectiva social, do respeito pela opinião dos outros e da tolerância. Além disso, aprovaram a realização de debates em grupo, a exploração de outras formas de procura de emprego, bem como o desenvolvimento de projetos, nomeadamente cooperativos. Os indivíduos passam a ser capazes de enfrentar, por si mesmos, determinadas situações (o que lhes permite o exercício pleno da sua cidadania).

Entrevistado A

“ (...) um ambiente em que os colegas nos ajudam, nem que seja só para conversarmos, e convivermos com os outros, saber ouvir os outros” (linhas 58-59).

“ (...) socialmente estou muito mais desinibido, quando não tinha contacto com a escola sentia-me encolhido e pensava o que ando aqui a fazer , estava cada vez a isolar-me mais para o casulo seguro mas o casulo seguro e fechar-me, Deu-se uma metamorfose ao frequentar a escola, sair do casulo, apanhar o sol, a chuva, o vento ou seja tudo o que a escola tem, sinto-me muito satisfeito por estar aqui (linhas 114-119).

Entrevistada B

“A escola mudou muito a minha vida muito mesmo, de me sentir, de olhar para as pessoas, sei lá para tudo. Logo no 1º ano em que vim adorei, o ambiente foi extraordinário, olhe, eu hoje sou incapaz de deitar a tampa de uma garrafa para o lixo, naquela altura não tinha esta noção” (linhas 73-75).

“ (...) Foi óptimo, principalmente no primeiro ano, foi um deslumbramento, o professor de cidadania punha-nos a falar, a expor as nossas ideias, a discutir problemas do dia-a-dia.” (linhas 113-114).

Entrevistada C

“ (...) nós aqui debatemos muito problemas da sociedade e do mundo eu aprendo mais aqui do que se passa agora, do que propriamente a ver o telejornal, nesses debates os professores põem-nos a falar e isso dá-nos confiança,...” (linhas 138-140).

“ (...) Quem tem possibilidades de fazer deveria fazer, porque a gente começa a ver o mundo à nossa volta com outros olhos, acho que as pessoas são muito incultas, o que vêem é o que dizem, não sabem criticar, refletir, questionar se é assim” (linhas 192-194).

“ (...) Pretendo continuar o meu percurso formativo, entrar na universidade e com o aumento das minhas habilitações, o meu maior objectivo é... espero encontrar um emprego melhor do que o que tenho, com melhores condições” (linhas 188-190).

Urge a necessidade de acrescentar a importância concedida às saídas do contexto de educação e formação, à exploração dos Temas de Vida, bem como ao aprender a aprender, que lhes permite realizar aprendizagens após o término do curso e adaptarem-se, por exemplo, às constantes atualizações dos sistemas informáticos.

Entrevistado A

“ (...) com este tipo de ensino os formadores vão de encontro ao que nós pensamos. Os formadores põem-nos a falar, a representar em peças de teatro. É fantástico” (linhas 126-127).

Entrevistada B

“Agora até vou à biblioteca da escola procurar livros para fazer trabalhos e nas férias vou à biblioteca municipal buscar livros para ler em casa e antes de vir para a escola não tinha esses hábitos” (linhas 55-57).

“ (...) Eu sempre valorizei aquilo que a vida nos vai ensinando, mas em termos de vivência, ir ao teatro, ou uma exposição, eram coisas que ficavam para trás e agora dou mais apreço, porque este gosto estava adormecido, e com a escola ... nem nos apercebemos que estava cá dentro e com a escola vem ao de cima” (linhas 86-89).

Entrevistada C

“ (...) noto que agora posso aprender sozinha, olhe, por exemplo a pesquisar no computador, consigo acompanhar a evolução das novas tecnologias, acompanhar as mudanças.” (linhas 184-186).

Os inquiridos adquiriram também um conjunto de *saberes-ser* fundamentais ao seu desempenho profissional e à sua vida familiar e social tais como: capacidade de comunicação, espírito de iniciativa, de risco e empreendimento, capacidade de relacionamento interpessoal, capacidade para gerir e rentabilizar os recursos existentes, assumir uma atitude optimista face às dificuldades e exigências profissionais, familiares e sociais e uma atitude de investimento permanente na aprendizagem, *“já sou capaz de emitir a minha opinião, eu ficava insegura não conseguia falar as vezes, já tenho mais facilidade em me expressar. Enriqueci mais o meu vocabulário”* (Entrevistada B, linhas 97-99).

É de salientar a importância e a visão que o sujeito A detém da educação identifica-se com o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, *“Considero que a educação deve ser feita ao longo da vida para acompanharmos a evolução, para termos o sentido crítico apurado, tudo o que aprendemos é da maior importância”* (linhas 64-66).

A educação e formação de adultos está intimamente relacionada com as vidas dos sujeitos e com os problemas estruturais que os afetam, como tal, tem a ver com a questão mais geral dos direitos de cidadania: dos direitos cívicos e políticos, económicos, sociais e culturais. O objetivo fundamental de uma cultura deve centrar-se na inclusão de todos os cidadãos e como fundamento da boa consciência ética individual e comunitária indispensável a um progresso compatível com as exigências atuais.

“Se a cidadania implica a participação de todos, então ser cidadão de pleno direito implica o respeito pelos valores fundamentais e, simultaneamente a responsabilidade

assumida na intervenção. Valores a promover, são sem duvida, a consciência da dignidade humana de cada um, a capacidade de relação na iguldade e na diversidade, e o compromisso na atividade humana, na certeza, de que, por meio dela, se contribui para o desenvolvimento” (Nico e Nico, 2011, p.99).

É, portanto, neste sentido que os processos de educação e formação podem cumprir a função emancipadora que lhes compete, em termos de desenvolvimento humano, pessoal e social, *“Sinto-me uma pessoa com mais capacidade para ver as coisas e tomar decisões importantes, maior segurança. Nesse aspeto pessoal, estes cursos são óptimos”* (Entrevistada C, linhas 142-143).

Os adultos identificam-se com o modelo e encaram-no como uma oportunidade de reconciliação com a escola. A certificação do curso apresenta-se como um dispositivo forte e impulsionador da mudança social. Embora os impactos ao nível do emprego sejam pouco expressivos, outras dinâmicas se instauram, como sejam, a criação de predisposição para prosseguir com o processo escolar e profissional. Aspeto este, de grande importância pois permite concretizar o desafio da aprendizagem ao longo da vida e tornar os dispositivos de educação de adultos mais atrativos e sustentáveis. No entanto, referem que o que aprendem talvez não seja suficiente para quem quer prosseguir estudos, *“As minhas expetativas, aquilo que eu atingi ficou um pouco aquém das minhas expetativas queria ir mais além aprender mais. Se quiser ir para a universidade tenho de me preparar melhor, o que se aprende aqui não chega”* (Entrevistada B, linhas 128-130).

“ (...) gosto do que estou a aprender e aprendi muita coisa, mas lá está falta-lhe aquele bocadinho, até como agora penso em ir para a universidade sinto-me um bocado perdida, não sei o que é que posso fazer, acho que para conseguir vou ter de estudar muito” (Entrevistada C, linhas 179-181).

Em síntese, o testemunho dos inquiridos vem revelar o papel fundamental das competências-chave e as transformações que podem trazer para os que as desenvolvem. A abrangência dos efeitos de posse destes vários tipos de competências nas diferentes dimensões da vida dos indivíduos reforça simultaneamente a autonomia e a reflexividade dos sujeitos. Os indivíduos passam a ser capazes de enfrentar, por si mesmos, determinadas situações (o que lhes permite o exercício pleno da sua cidadania), proporcionando o reforço da capacidade de interpretação da informação que os rodeia (desde logo, mas não só, a que é veiculada pela comunicação social) e com a forma como essa informação incrementa a sua reflexividade (a nível pessoal e social) e, conseqüentemente, também a sua capacidade para agir.

De facto os entrevistados revelaram que, como refere Cavaco (2002),

“adquiriram também um conjunto de saberes-ser funcionais ao seu desempenho profissional e à sua vida familiar e social, tais como: a capacidade de comunicação, espírito de iniciativa, de risco e empreendimento, capacidade de relacionamento interpessoal, capacidade para gerir e rentabilizar os recursos existentes, assumir uma atitude optimista face às dificuldades e exigências profissionais, familiares e sociais e uma atitude de investimento permanente na aprendizagem” (p. 114).

1.6 A escola e as relações sociais

A “escola da noite” é um local privilegiado para o estabelecimento de novas relações sociais mais abertas à sociedade envolvente e que obrigam a contactos institucionais com outras esferas da vida social. Neste sentido, um dos efeitos sociais que efetivamente se produz nos cursos EFA é o alargamento da rede de interações sociais, ao mesmo tempo que lhes são fornecidas novas competências relacionais para que consigam lidar melhor com essa abertura. A escola constitui assim uma oportunidade de convívio que não seria possível de outro modo.

A formação assume-se como um processo de (re) socialização, em que se trabalham sobretudo conteúdos ao nível das competências pessoais e sociais e se (re) estabelecem laços afetivos e sentimentos de pertença, que são fundamentais para o desagramento da situação de exclusão social. Daqui decorre a convicção que a formação deve continuar a fazer parte de processos de promoção da inclusão social porque as competências básicas de vida diária continuam ausentes nalgumas camadas da população e é fundamental serem adquiridas tendo em vista o exercício pleno de cidadania, onde direitos e deveres devem ser assumidos por todos.

“O grupo de colegas tem sido fantástico, ... lá está a vantagem das novas tecnologias que aqui aprendemos, ... temos os emails uns dos outros, contactamos e de vez em quando, quando é possível vamos jantar todos, olhe...esta parte, é talvez do mais importante, mantermos esta herança de amizade” (Entrevistado A, linhas 76-79).

Os universos sociais de referência alargam-se e é no espaço coletivo da escola que se formulam novas opiniões, que se estabelecem novos laços de amizade, que se encontram novas perspetivas sobre a existência humana e a vida em sociedade. A este processo genérico de reconversão de atitudes, comportamentos, pensamentos parece estar associada uma forma diferente de viver os quotidianos. Há um novo espaço-tempo ocupado pela frequência da

escola e que, muitas vezes, obriga a reestruturações na forma de organização e estruturação do cotidiano.

Com quem se deixa os filhos para ir à escola? Quem prepara o jantar? Como se organiza o tempo de modo a permitir a frequência assídua?

“os meus pais ficam com o meu filho. Hoje, por exemplo cheguei mais tarde porque tive de dar o jantar ao meu filho” (Entrevistada C, linhas 128-129).

Interessa perceber um outro efeito considerado social, e que tem a ver com o regresso à escola. Quando interrogados sobre o que pensam da frequência do curso enquanto adultos, a resposta foi perentória em afirmar que se tratava de um processo positivo, *“ Tá-me a fazer muito bem, tenho projetos e espero conseguir um emprego com os conhecimentos que adquiri. Mesmo que não arranje emprego, a escola foi fundamental porque eu estava já a desistir”* (Entrevistado A, linhas 129-131).

Ao longo das entrevistas realizadas foi também possível perceber alguns dos modos concretos como a “ coexistência” ou “ partilha” da experiência escolar no espaço doméstico se traduz num importante fator de mobilização dos adultos. Tal é particularmente nítido na interação entre mães e filhos, potenciando o “ regresso à escola” das primeiras, a emergência de uma nova dinâmica de aprendizagem e de desenvolvimento de competências no contexto familiar. A entrevistada B refere que os filhos apoiaram a sua decisão de entrar num curso de educação e formação. *“Os meus filhos diziam-me sempre, Mãe vai estudar que tu consegues!”* (206).

1.7 Expetativas, aspirações e perspectivas de mudança

Quando se inicia um processo de aprendizagem possuem-se determinadas aspirações e expetativas inseridas num projeto de vida (Guerra, 1993). As aspirações são geralmente expressas a partir dos sonhos gerados no cruzar das existências que se sabe serem possíveis sonhar. Será esse mundo de possibilidades de perspectivas sonhadas e desejadas, o forno de fermentação das aspirações individuais.

Os formandos entrevistados declaram como razão para a frequência do curso a livre e espontânea vontade de recomeçar os estudos. Estas opções individuais devem ser entendidas enquanto fatores endógenos às próprias condições sociais. Assumem-se as fracas ou nulas

qualificações e criam-se expectativas que poderão ser alcançadas através da frequência escolar de um curso deste tipo. A escola é o local por excelência de aprendizagem, onde poderão recuperar tempos que se julgavam irremediavelmente perdidos.

As expectativas de alcançarem um emprego melhor, estão agora ao alcance da obtenção de um diploma tendo como principal objetivo mudarem de vida, *“espero encontrar um emprego melhor do que o que tenho, com melhores condições”* (Entrevistada C, 485-486). Evidencia-se uma crescente segurança e confiança perante um futuro profissional perspectivado como sendo incerto e, ao mesmo tempo, a possibilidade de desenhar novos projetos nesse domínio. Mas os projetos que emergem não se circunscrevem exclusivamente ao domínio profissional. Um dado extremamente relevante que surge noutras análises dos efeitos deste tipo de percursos formativos (Fernandes e Trindade, 2004), e também na presente pesquisa, é, precisamente, a apetência e a mobilização dos sujeitos em torno de novos projetos de escolaridade. O grau alcançado raramente é visto como encerrando em definitivo um ciclo. Para as duas entrevistadas o projeto escolar presente, adquirir o diploma do 12º ano, é entendido como uma etapa de um percurso escolar mais longo, entrarem na universidade. Apesar das dificuldades que enfrentam, nomeadamente ao nível da conciliação com a vida pessoal e profissional, estas entrevistadas mantêm o projeto inicial de continuar a progredir em termos escolares.

Enquanto pais, possuidores de expectativas e aspirações elevadas e conscientes da importância da educação (pois são indivíduos que dão um valor especial a esta, em resultado das dificuldades que tiverem de enfrentar e que ainda enfrentam), farão de tudo para que os filhos possam vencer, *“Todos nós, eu e os meus irmãos tínhamos vontade de irmos mais além, não conseguimos, mas transferimos isso para os filhos, todos estão formados, os meus sobrinhos e os meus filhos. Transportámos isso para eles”* (Entrevistada B, 178-180).

Todo e qualquer processo de educação e formação de pessoas adultas procura desencadear uma mudança. Esta intenção de mudar pode ser claramente explicitada ou estar implícita nos processos educativos e formativos. Está claramente explicitada no caso dos programas de formação em que são as competências básicas e os conhecimentos dos formandos que se querem ver expandidos; está implícita nos programas de intervenção educativa que abordam questões sociais importantes, tais como os estereótipos sociais, a discriminação racial, a violência doméstica, problemas ambientais, entre outros. É sabido que a maior parte das mudanças implica uma reorientação de valores, de atitudes individuais, ou da forma como os indivíduos se vêem a si próprios (Quintas, 2008).

É curioso verificar que as representações acerca do curso mantidas pelos aprendentes são independentes do facto de virem a conseguir obter, ou não, um emprego, se bem que o considerem, não uma garantia, mas uma grande ajuda. Tal discurso é traduzível na ideia generalizada de que aquilo que ganharam jamais irão perder: a valorização pessoal, as melhorias a nível do relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal, social e profissional, o que aprenderam a aprender ou mesmo a vontade de dar continuidade ao percurso de educação e formação.

Aliás, é de referir que as suas representações são influenciadas pela opinião aceite no nosso país de que a educação constitui um elemento essencial de desenvolvimento e sobrevivência das sociedades, devido a fatores como a crescente sofisticação das tecnologias e abundância da informação, a evolução científica, a necessidade de promover a igualdade de oportunidades, entre outros – embora ainda haja, como se sabe, indivíduos que não lhe atribuem o devido valor por não estarem conscientes dos benefícios de uma atualização (ou aquisição) das suas competências.

Na opinião de Capucha (1998, p.146) *“uma das razões porque uma sociedade com qualidade é a base de uma economia forte, é que a primeira é constituída por pessoas instruídas”*. O aumento do nível de escolaridade permite o acesso a uma forma qualificante, tornando-se um elemento facilitador da empregabilidade e redutor do risco de exclusão, potenciando a participação activa na sociedade. O emprego poderá ser entendido como um dos principais mecanismos de integração social. Estar desempregado não significa só estar privado de fonte de rendimento financeiro, mas a carga mais intensa, associada a esse facto é o marcado afastamento das relações interpessoais que limita e condiciona uma participação social ativa, traduz-se no fenómeno social da solidão, do isolamento e do retrocesso que isso pode trazer em termos de desenvolvimento humano.

Na perspetiva deste autor, a prática vem mostrando que os estímulos para que retomem a aprendizagem escolar produzem resultados positivos, porque este passo melhora significativamente a auto-estima e potencia as possibilidades de integração e progressão nas carreiras profissionais. Também o balanço de avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades levado a cabo pela Universidade Católica Portuguesa (Carneiro, 2010) concluiu que houve um aumento da auto-estima dos participantes e verificou que antes de se submeterem ao processo de certificação estavam tomados por uma sensação de incompletude, especialmente os que possuíam um grau mínimo de escolaridade, abaixo do 9º ano.

“E nesse aspeto de estar desempregado, a escola para mim foi um balão de oxigénio, porque eu estava em casa e sentia as paredes a esmagarem-me, não havendo nada que fazer, as paredes apertam-nos... eu sentia-me mal, ... (notou-se nostalgia) desde que vim para a escola, e tenho um horário a cumprir. Convivo com os outros. (Entrevistado A, linha 53-56).

“A escola mudou muito a minha vida, de me sentir, de olhar para as pessoas, sei lá, tudo (linhas 73-74). (...) a maneira como eu me sinto, eu tinha muitas depressões, achava que era muito pessimista, e agora sinto-me muito mais segura, mais confiante, sobretudo mais auto estima, é uma valorização,” (Entrevistada B, 91-93).

No que respeita à motivação para aprender, parece certo que os adultos respondem essencialmente a fatores intrínsecos, como auto-estima, reconhecimento, autoconfiança, auto-actualização, se bem que os extrínsecos, como obtenção de um emprego ou melhoria salarial, possam assumir uma importância inegável.

A intensa satisfação que a obtenção de um diploma escolar proporciona revela a concretização de uma etapa ambicionada e reforça o modo como a reduzida qualificação escolar até aqui detida potenciou o desenvolvimento de sentimentos de inferioridade social, com reflexos em diferentes esferas da vida. Nas diferentes redes e contextos de sociabilidade que fazem parte do quotidiano, ter ou não ter um determinado grau de escolaridade, afeta o modo como os indivíduos se auto-posicionam e são pelos outros posicionados. Por outras palavras, com a melhoria da qualificação escolar é o estatuto social que se altera.

Os adultos ao adquirirem mais auto-confiança sentem-se mais capazes de se proporem a novos desafios. Desafios, estes, relacionados com a sua capacidade de ir mais além do que até então se consideram capazes, referimo-nos à vontade demonstrada por alguns inquiridos em investirem na vertente formativa, nomeadamente no prosseguimento de estudos superiores, em termos profissionais sentem-se mais aptos a competir no mundo do trabalho e em termos sociais mais motivados para determinadas questões de cunho social.

Em síntese, a frequência de um curso EFA contribuiu para a (re) definição de projetos de vida quer em termos profissionais, formativos e pessoais.

“Deu-se uma metamorfose ao frequentar a escola, sair do casulo, apanhar o sol, a chuva, o vento ou seja tudo o que a escola tem, sinto-me muito satisfeito por estar aqui. Aprendi a procurar emprego de outra maneira, usando a internet, por exemplo” (Entrevistado A, linhas 116-119).

“Eu hoje tenho muito mais habilitações do que quando voltei á escola por isso pode-me abrir caminhos em termos profissionais” (Entrevistada B, linhas 137-138).

“Pretendo continuar o meu percurso formativo, entrar na universidade e com o aumento das minhas habilitações, o meu maior objetivo é... espero encontrar um emprego melhor do que o que tenho, com melhores condições” (Entrevistada C, linhas 188-190)

O título escolar e profissional será, pois, como refere Bourdieu (1989), *“uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser-percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado”* (p.148). O estreitamento da relação entre título escolar e profissional incrementa o valor atribuído àquele, pelo que o *“sistema escolar tende cada vez mais a representar a última e única garantia de todos os títulos profissionais”* (Bourdieu, 1989, p. 148). Nessa medida para as classes mais baixas a obtenção de um diploma escolar pode potencialmente representar o passo necessário para uma melhoria sócio-económica e até mobilidade social ascendente, nomeadamente a aquisição de um status específico diferente do grupo familiar de origem.

De algum modo, todos os sujeitos inquiridos atribuem grande importância à frequência deste curso EFA, pelo que o aconselham, a adultos que se encontrem em situação de desemprego, ou que queiram desenvolver as suas aprendizagens, *“Aconselho vivamente este curso a pessoas que estejam desempregados ou se empregados e se sintam limitados...”* (sujeito A, linhas 136-137). *“Já aconselhei o meu namorado a vir inscrever-se, ele só tem o quinto ano e trabalha nas obras, para ver se arranja um emprego melhor. Incentivo-o a vir, a ele e a toda a gente que possa vir”* (Entrevistada C, linhas 194-196).

Em síntese, o desenvolvimento deste estudo, ao pretender dar resposta à questão central e impulsionadora de toda esta investigação: *“Quais as imagens que os indivíduos têm ao frequentar um curso EFA nesta altura das suas vidas”*, revelou, como refere Costa (2003), que o processo formativo produz efeitos positivos no domínio pessoal, profissional e social, nomeadamente, aumento do auto-conhecimento e melhoria da auto-estima; expectativas em progressão de carreira ou aumento salarial, mudança de emprego ou inserção no mercado de trabalho; procura de formação, desenvolvimento de novos hábitos de leitura e de escrita e progressão nos estudos.

Por fim, nas considerações finais, faz-se uma reflexão do estudo desenvolvido ao longo desta investigação, deixando em aberto algumas propostas para futuros trabalhos.

Considerações Finais

É chegado o momento de tecer algumas considerações e refletir em torno de todo o percurso trilhado ao longo deste trabalho, com o intuito de conhecer e refletir sobre a interpretação que cada adulto dá ao processo que está a vivenciar enquanto participante de percursos formativos enquadrados num processo de aprendizagem e formação ao longo da vida. Uma caminhada longa que permitiu crescer, aprender, desenvolver e consolidar competências em investigação.

Contudo, realça-se a consciência de que este estudo apresenta algumas limitações que se prendem, entre outros aspetos, com o facto de se tratar de uma primeira investigação, com o seu carácter exploratório, na escola em análise e com as limitações temporais a que este trabalho se encontrava. A principal preocupação foi a de realizar uma investigação de natureza qualitativa, baseada numa abordagem interpretativa.

Numa tentativa de articular os conceitos teóricos e a consecução dos dados empíricos, abordaram-se os conceitos de educação e formação de adultos, a aprendizagem ao longo da vida e fez-se a contextualização dos cursos de educação e formação.

Procurou-se entender o conceito de educação de adultos numa perspetiva global, e contextualizar as suas finalidades na paisagem política, económica e cultural da sociedade de hoje. Na verdade, as missões que cabem hoje à Educação e as suas múltiplas formas fazem com que nela sejam abrangidos todos os processos formativos que levam os indivíduos, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si próprios, com vista à promoção do desenvolvimento pessoal e da integração na vida ativa em sociedade. Ao sistema escolar compete fazer a transmissão cultural de conhecimentos, padrões de comportamento, práticas sociais e habilidades que se consideram básicas para habilitar o indivíduo à manipulação e controlo do seu meio ambiente, cultural, social e físico. De facto, a Educação deve ser orientada para produzir mudanças nos indivíduos, o que implica a aquisição de comportamentos novos, assim como a modificação dos comportamentos já existentes. Mas tais mudanças devem ser cientificamente planeadas, no sentido de corresponderem ao que é considerado útil e desejável pela sociedade.

A educação encontra-se em constante transversalidade com as diversas áreas da sociedade, e é um instrumento social fundamental para a coesão comunitária e pessoal e por tal facto torna-se necessário envolver todas as organizações no processo educativo das sociedades de forma a

promover a igualdade de oportunidades, a democratização das sociedades e o progresso e desenvolvimento comunitário.

No discurso político, económico, sociológico, das ciências da educação, surge bem clara a necessidade de formação de novas competências profissionais, mais genéricas e transferíveis. A elevação dos níveis de qualificação dos recursos humanos, particularmente da população adulta, exige uma atenção redobrada nas abordagens, estratégias e metodologias utilizadas, visando promover a empregabilidade, o combate à exclusão social e fomentar o exercício pleno de uma cidadania participativa e responsável.

À luz dos novos paradigmas, a educação e formação de adultos pressupõe num novo conceito de aprendente, parte dos saberes experienciais dos indivíduos, dos seus interesses e problemas para, a partir daí, gerar novas fontes de conhecimento, novas racionalidades. Acredita na disponibilidade, na orientação e na motivação para aprender, e, tendencialmente, atribui aos adultos a capacidade para se auto-dirigirem.

A revisão de literatura permitiu perceber o conceito de aprendizagem ao longo da vida, subjacente aos percursos formativos vocacionados para o adulto, enquanto processo de desenvolvimento dos indivíduos, quer ao nível da aquisição de competências, quer enquanto instrumento que pressupõe a construção e mudança do indivíduo, preparando-o para a multiplicidade de transformações com que se vai deparando.

Nesta perspetiva, a formação de adultos, pode ser o caminho para um desenvolvimento mais completo e globalizante da pessoa, integrando diferentes dimensões (intelectuais e cognitivas, afetivas e relacionais), em termos dinâmicos, com vista ao desenvolvimento do homem enquanto entidade autónoma e criativa, fazendo convergir os conceitos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Confrontado com uma obsolescência generalizada dos seus saberes, uma renovação permanente das redes informacionais, o adulto sente-se em metamorfose cognitiva, procurando reatualizar-se, prolongar, reorientar as suas aprendizagens anteriores. Mais do que ontem, o adulto só pode sobreviver a esta sociedade da informação firmando-se numa posição de perpétuo aprendiz preocupado em digerir as mudanças incessantes que lhe são apresentadas. É-lhe portanto necessário reconsiderar as suas referências cognitivas. O reforço da motivação para continuar a estudar e da auto-confiança nas capacidades pessoais para chegar mais longe na conquista de qualificações avançadas representa um benefício bastante relevante para os que logram concluir o processo de certificação da Iniciativa Novas Oportunidades.

A aprendizagem ao longo da vida implica não apenas a generalidade das categorias etárias e sociais, ou seja todos os indivíduos de uma dada sociedade, como implica também a consideração de múltiplas situações e contextos, da vida pessoal à vida profissional, que podem possibilitar (ou requerer) o desenvolvimento e a aquisição de novas competências, as quais em seguida podem ser mobilizadas e transpostas para espaços e tempos diferentes daqueles que a produziram. Neste sentido, a conceção de aprendizagem não é apenas ao longo da vida (Delors, 1996; Comissão das Comunidades Europeias, 2000); tão importante como a temporalidade alargada, numa espécie de contínuo, são os múltiplos contextos e espaços nos quais a aquisição de conhecimentos e competências pode ter lugar.

Os processos de aprendizagem são entendidos de forma transversal às diferentes esferas da vida e aos vários setores da sociedade. Aprender ao longo da vida e em diferentes contextos da vida, tornam-se, assim, duas marcas inseparáveis do modo como atualmente tendem a ser perspetivados os processos de aprendizagem.

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão das Comunidades Europeias, 2000) sublinha a valorização da aprendizagem em si mesma, independentemente das modalidades e dos contextos em que tem lugar, rompendo assim com visões mais restritivas que privilegiariam sobretudo os processos desenvolvidos em instituições especializadas e os diplomas e certificados neles obtidos. A distinção entre aprendizagem formal, não formal e informal procura, precisamente, alertar para a multiplicidade de espaços e processos relevantes quando se procura promover a aprendizagem ao longo da vida. É sobretudo o reconhecimento da aprendizagem informal que rompe com as conceções anteriores de aprendizagem. Os processos informais, embora não estruturados, podem produzir efeitos comparáveis aos da aprendizagem formal e não formal. Alguns trabalhos, como o de Pain (1991) ou Cavaco (2002) contribuíram para demonstrar a sua importância.

Confrontada com um elevado défice de qualificações escolares da maioria da população, a sociedade portuguesa viu-se na necessidade de criar mecanismos que possibilitem, ao mesmo tempo, dar resposta aos problemas da educação de base e da qualificação profissional, tendo estas duas componentes toda a vantagem em estarem interligadas, especialmente no caso dos adultos mais desqualificados (escolar e profissionalmente) (Imaginário et al, 1998).

Entre os projetos dirigidos à população adulta surgem os cursos EFA, de certificação escolar e/profissional como uma oferta educativa, com conceção curricular e enquadramento constitucional distintos dos modelos anteriormente praticados, o que lhe confere um estatuto inovador. Na base da sua definição estão conceitos que identificam a educação de adultos

como um campo onde devem ser reconhecidos diferentes tempos, espaços e dimensões de aprendizagem. Nos quais as histórias de vida/abordagens biográficas são representações simbólicas das experiências que constituem toda a sua bagagem cultural, social, reforçando, por outro lado, o desenvolvimento de atitudes e competências para agir, refletir, decidir, produzir novos significados e conhecimentos, continuar a aprender, de forma autónoma mas em comunhão com o mundo que o rodeia, participando na sua (re) construção.

Estes cursos orientam-se, também, para dar resposta a uma população cujo níveis de qualificação/literacia se encontram abaixo do limiar pretendido pela União Europeia, através de uma metodologia própria e adequação a diferentes perfis, interesses e expectativas.

A maior inovação destes cursos é a construção de um modelo curricular guiado, não por programas disciplinares, mas por um Referencial de Competências-Chave (Alonso et al., 2000). Este referencial orienta o reconhecimento das competências previamente adquiridas e constitui a principal base de trabalho para as etapas seguintes dirigidas explicitamente à aquisição e desenvolvimento das competências em falta.

A aposta em práticas educativas orientadas para a aquisição e domínio de competências não é a única inovação dos cursos EFA. Estes cursos foram concebidos e organizados para que a formação propriamente dita apenas tenha início após uma fase de reconhecimento e validação de competências. O que aí se pretende é situar cada um dos formandos relativamente às várias áreas de competências-chave previstas no referencial, o que será feito, também neste caso, através da chamada metodologia de Balanço de Competências. Assim, embora os formandos tenham uma certificação escolar de partida equivalente, poderão iniciar o processo de formação em etapas diferentes, consoante o tipo de competências desenvolvidas ao longo da sua vida.

No entanto, a exigência de um número cada vez maior de adultos para a abertura de grupos para um curso EFA poder funcionar, segundo indicações da ANQ, poderá dificultar o conhecimento do perfil dos formandos pelos formadores, de modo a encaminhar as aprendizagens através de instrumentos que se relacionem naturalmente com o dia-a-dia e a realidade de cada um. Assim parece, manifestar-se pertinente, esta questão poder ser o ponto de partida para uma futura investigação.

Relativamente à incursão empírica desta investigação foi utilizada uma análise qualitativa com recurso a inquéritos por entrevista, que permitiram, através das histórias de vida de três adultos, a reflexão sobre a interpretação que cada um dá ao processo que está a vivenciar

enquanto participante de percursos formativos enquadrados num processo de aprendizagem e formação ao longo da vida.

Para dar resposta à questão orientadora deste estudo “*Quais as imagens que os indivíduos têm ao frequentar um curso EFA nesta altura das suas vidas*”, a análise foi conduzida de forma a compreender o modo como os processos formativos se inscrevem nos percursos de vida dos sujeitos, e também as atribuições de significado que estes, uma vez convidados a refletir sobre a sua própria experiência, lhes conferem. Da análise das entrevistas foi possível concluir que as vidas destes adultos mudaram com a frequência do curso. No plano pessoal, permitiu-lhes novas experiências de sociabilidade e o crescente conhecimento de si que passa essencialmente pelo auto-reconhecimento das suas competências, melhoria da auto-estima, de confiança, e auto-determinação, ao tomarem consciência dos saberes que adquiriram ao longo da vida. Revelaram sentirem-se mais aptos de enfrentar novos desafios na sua vida, criando as condições para a aposta em novos projetos. Contribuiu, igualmente para promover a aprendizagem ao longo da vida. Todos valorizam o percurso formativo valorizando as aprendizagens realizadas.

Têm consciência do papel da escola e da educação, daí possuírem representações sociais bastante positivas em relação a estas, reconhecendo mesmo que é óptimo que exista escola à noite para que possam ter esta segunda oportunidade de aprender. Em termos formativos permitiu um maior interesse e desenvolvimento pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, alcance de um novo estatuto cultural, desenvolvimento de novos hábitos de leitura e de escrita e o desejo de continuação dos seus estudos. No domínio profissional, mais capazes de competirem no mercado de trabalho, em que a educação já não é vista como uma barreira na vida, mas como algo para o qual se sentem capazes e motivados, uma mais-valia que “abre portas”. Os resultados obtidos reproduzem os resultados obtidos através dos estudos da avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades coordenada por Carneiro (2010) e também os estudos levados a efeito por Cavaco (2002) e Almeida (2003).

Nos tempos de mudança que atravessamos, pareceu-nos pertinente a realização deste trabalho, muito enriquecedor do ponto de vista pessoal e profissional. As frequentes questões e reflexões sobre a encruzilhada entre o sistema de educação e formação de adultos, o mundo do trabalho e o contexto social que os rodeia constituíram o ponto de partida para este estudo, além da envolvimento profissional subjacente, que por si só não se demonstrou suficiente na obtenção de respostas.

Considerando que a aprendizagem ao longo de toda a vida é uma responsabilidade específica dos professores e com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, despoletado pela predisposição para a aprendizagem, pelo investimento pessoal, pela interiorização de saberes decorrentes das relações sociais e interpessoais tornou-se então imperativo uma reflexão mais aprofundada sobre os fenómenos que se manifestavam.

Fazendo agora uma retrospectiva deste trajeto sentiu-se que ficaram para trás muitas opções e sentimentos e que muito ficou por dizer. Com isto, pretende-se expressar que este trabalho poderia ter assumido outros contornos, outra estrutura e até uma atitude mais ambiciosa, exploratória e crítica em torno da realidade estudada. Contudo, existe consciência de que todos os esforços foram convocados no sentido de desenvolver um trabalho criterioso no âmbito da problemática em causa.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Almeida, J. e Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Almeida, L. (2003). *Eu, os outros e as competências*”. Dissertação de mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Agência Nacional para a Qualificação (2007). *Cursos de educação e formação de adultos – nível secundário. Orientação para a acção*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Alonso, L. (2000). “ A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade”. *Saber mais*, **5**, pp. 20-27.
- Alonso, L. (2004). “ Competências essenciais no currículo”: que práticas nas escolas”. In Cachapuz, A. Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXII. Lisboa. Conselho Nacional de Educação. pp.145-174.
- Alonso, L.; Imaginário, L.; Magalhães, J. e outros (2000). *Referencial de Competências-Chave -Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação*. 1ª edição. Lisboa. Edições Asa.
- Almeida, J., e Pinto, J. (1995), *A Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença.
- Antunes, F. (1995). “Educação, cidadania e comunidade: reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas”. *Revista portuguesa de educação*. Universidade do Minho, **8** (1), pp. 191-205.
- Antunes, M. (1985). *Educação recorrente para adultos em Portugal – Relatório final da experiência desenvolvida pela DGEA entre 1980 e 1984*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGEA.
- ANQ (2009). *Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades na vertente destinada aos adultos*. Lisboa. ANQ.
- Azevedo, J. (1991). *Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano*. Porto: Edições Asa.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70, Lda.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de Investigação*. 5ª edição. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A.,; Campiche, J.; Seabra, T. e Sebastião, J. (1994), *Renunciar à escola – O abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa: Fim de Século.
- Benavente, A. e Melo, A. (1978). *Educação popular em Portugal*. Lisboa: Livros horizonte.

- Bickel, R. e Lange, L. (1995). “Opportunities, Costs, and High School Completion in West Virginia: A Replication of Florida Research”. *The Journal of Educational Research*, **88**(6), pp. 363-370.
- Biklen, S e Bogdan, R. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*. Genebra: Droz.
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. 2ª edição. Lisboa: Editora Difel.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina. Editores Siglo Veintuno.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2006). “Aprender a ser ensinado – A importância estratégica da educação não formal”. In L. Lima; J. Pacheco; M. Esteves, e R. Canário (Eds.), *A Educação em Portugal 1986-2006*. Lisboa. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (pp.159-206)
- Capucha, L. (1998), “*Pobreza, exclusão social e marginalidades*”, in. Costa, A. e Viegas, J (orgs.), *Portugal, que Modernidade?* Oeiras: Celta Editora.
- Carneiro, R., coord (2010). *Resultados 2010 da avaliação externa da iniciativa novas oportunidades realizada pelo centro de estudos (cepcep) da universidade católica portuguesa*. Lisboa. Universidade Católica.
- Castillo, J. (1998) – *Em busca do trabalho perdido*. In Castillo, J e Kovács, I. ; *Novos modelos de produção*. Oeiras: Celta Editora.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cherkaoui, M. (1995). *Mobilidade*. In: *Boudon, Raymond et al. Tratado de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editor Zahar, pp. 167 – 212.
- Coimbra, J.; Imaginário, L. e Parada, F. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão de carreira*. Lisboa: Direcção Geral do Emprego e Formação profissional.
- Comissão Europeia (1994). *Livro Branco – Crescimento, competitividade, emprego: Os desafios e as pistas para entrar no séc. XXI*. Luxemburgo: SPOCE.
- Comissão Europeia (1996). *Rapport de la commission - L'emploi en Europe*. Luxemburgo: SPOCE.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão europeia. Acedido em 02 de Fevereiro de 2011. Disponível em <http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf>

- Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade* Bruxelas. Acedido em 21 de Dezembro de 2010. Disponível em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>
- Comissão Europeia (1996). *Rapport de la commission - L'emploi en Europe*. Luxemburgo: SPOCE.
- Conselho da Europa (1970). *Permanent Education*. Strasburg: Education et Culture.
- Costa, A. (2003). *Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação em AA.VV.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Couceiro, M. (2002). "Um olhar sobre o reconhecimento de competências", in Silva, I. Leitão, J. e Trigo M. (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, Lisboa, ANEFA, pp. 41-44.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Cresson, É. (1996), "Pour un espace éducatif européen". *Pôle Sud*, nº 5, p. 22-25.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid. Ediciones Morata.
- Dubet, F. (1994). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, F. (2004). *La Escuela de las Oportunidades*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Enguita, M. (2001). *“Educar en Tiempos Inciertos”*. Madrid: Morata.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.
- Fernandes, P., e Trindade, S. (2004). *O Impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: CIDEDEC, Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Ferrarotti, F. (1988). *“Histoire et histories de vie”*. Paris. Librairie des Meridiens.
- Feutrie, M. (1997). *“Identification, Validation et accreditation de l'apprentissage antérieur et informel”*. France. Thessalonique. CEDEFOP.
- Fontaine, A. (1997). *“Motivation pour la réussite scolaire”*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris : Armand Colin.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (2005). *O Inquérito Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2007). *A Europa na Era Global*. Lisboa: Editorial Presença.

- Gomes, A. (2002). *O rendimento mínimo garantido: da exclusão à inserção social*. Coimbra: Quarteto.
- Gomes, C. coord. (2006). *Referencial de competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Profissional.
- Grácio, S. (1997). “*Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*”. Lisboa: Educa.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1985). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Guerra, I. (1993). “Modos de Vida. Novos percursos e novos conceitos”, *Sociologia: problemas e práticas*, **13**, pp. 59-74.
- Imaginário, L. (coord); Cavaco, C., Faustino, F e Amorim, M. (1998). *Adaptação/Reinserção Profissional dos adultos pouco escolarizados*. Lisboa: Observatório do emprego e formação profissional.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. e Tremblay, R. (1997). “Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples”. *Journal of Youth and Adolescence*, **26**(6), pp. 733-762.
- Jodl, K. (2001). Parents’roles in shaping early adolescents’ occupational aspirations. *Child Development*, **72**, (4), pp.1247-1265.
- Josso, M. (2005). “Formação de adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças”. In Canário, R. e Cabrito B. (Org.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (p. 115-125). Lisboa. Educa.
- Kallen, D. (1996). “Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva”. *Revista europeia de formação profissional*. **8/9**, pp.16-22.
- Knowles, M. (1980). “*The modern practice of adult education: from pedagogy to Andragogy*”. Chicago: Associated Press.
- Le Boterf, G. (2000), “*Construire les compétences individuelles et collectives*”. Paris: Les Éditions de l’Organisation.
- Liamputtong, P. e Ezzy, D. (2006). “*Narrative analysis and life history in Qualitative Research Methods*”. South Melbourne: Oxford University Press.
- Lima, L. (2005). “A educação de adultos em Portugal (1974-2004) ”. Canário, R.; Cabrito, B. Org. *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa. Educa. pp. 31-60.
- Lima, L. (2007). “*Educação ao longo da vida – Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*”. São Paulo: Editora Cortez.

- Ludke, M. e André, M (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Lisboa: Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Malik, L. (2003). *Será a escola facilitadora de aprendizagens? O empenhamento na aprendizagem no ensino secundário*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- McDill, E., Natriello, G. e Pallas, A. (1985). “Raising Standards and Retaining Students: The Impact of the Reform Recommendations on Potential Dropouts”. *Review of Educational Research*, **55**(4), pp. 415-433.
- Mezirow, J. (1996). “Contemporary paradigms of learning”. *Adult Education Quarterly*, **46** (3), pp. 158-172.
- Ministério da Educação (2007). *Educação e formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nico, B. e Nico, L. (Orgs). (2011) *Qualificação de adultos: realidades e desafios no sul de Portugal*. Ramada: Edições Pedagogo, Lda.
- Nogueira, M. (2002). “Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: Notas em vista da construção do objeto de pesquisa”. *Revista teoria e Educação. Porto Alegre*, **3**, pp. 89-112.
- OECD (1996). *Lifelong learning for all – meeting of the Education Committee at Ministerial Level*. Paris: OECD.
- Pain, A. (1991), *L'Éducation Informelle. Les Effects Formateurs dans le Quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Papadopoulos, G. (1994). *Education 1960-1970. The OCDE perspective*. Paris: OCDE.
- Perrenoud, P. (2000). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médias Sul.
- Perrot, M. (2007). “*Minha história das mulheres*”. São Paulo: Contexto.
- Pineau, G. e Le Grand, J. (1996), *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Pires, A (2007). “Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma Problemática Educativa”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, **2**. Acedido em 20, Janeiro, 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt> ,pp.5-20.
- Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Quivy, R; Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rios, T. (2001). *Compreender e Ensinar: por uma Docência da Melhor Qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Rivilla, M. e Dominguez, C. (1998). *"Enseñanza y currículum, para la formación de personas adultas"*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Rodrigues, C. e Nóvoa, A. (2005). "Prefácio". In Canário R. e Cabrito B. (Org.), *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa. pp. 7-11.
- Rodrigues, M. (1991). *Competitividade e recursos humanos: Dilemas de Portugal na construção europeia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Rodrigues, S. (2009). *"Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos"*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosemberg, F. (2001). "Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo". *Revista Estudos Feministas*, **9**, nº.2, p.515-540.
- Rumberger, R. (1987). "High School Dropouts: A review of Issues and Evidence". *Review of Educational Research*, **57**(2), pp. 101 -121.
- Rubin, J. e Rubin I. (1995). *Qualitative Interviewing Data*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Santos, B. (org.) (1993), *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento.
- Scalon, M. (1999). *"Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências"*. Rio de Janeiro: Edições Revan.
- Silva, A. (1990). *Educação de Adulto - educação para o desenvolvimento*. Lisboa: Edições Asa.
- Silva, C. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras: Celta.
- Silva, M. (1998). *Resistir e Adaptar-se: Constrangimentos e estratégias camponesas no Noroeste de Portugal*. Lisboa: Ed. Afrontamento.
- Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Strecht-Ribeiro, O. (1990). *Como se aprende uma língua estrangeira: crianças e adultos*. Lisboa: Livros horizonte.
- Suleman, F (2000). *Empregabilidade e Competências-Chave: do conceito de competências às Competências-Chave. Estratégias Empresariais e Competências-Chave*. Lisboa: Observatório do emprego e formação profissional.

- UNESCO (2010). *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Acedido em 28 de janeiro de 2011. Brasília: Instituto da UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>
- Walker, S. (1998). “School Performance in Adolescent Jamaican Girls: Associations with Health, Social and Behavioural Characteristics, and Risk Factors for Dropout”. *Journal of Adolescence*, **21**, pp. 109-122.
- Zarifian, P. (2001). *Le modele de la compétence. Trajectorie historique, enjeux actuels et propositions*. Paris: Edition Liaisons.

Fontes

- Agência Nacional para a Qualificação (2007). Cursos EFA e Formação Modular. Acedido em 5 de Fevereiro de 2010. Disponível em http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/dsapoe_esclarece_230.pdf
- Constituição da República Portuguesa (versão 1976).
- Decreto-lei nº 384/76 de 20 de maio. (Associações de Educação Popular).
- Decreto-Lei nº 534/76 de 31 de dezembro (criação da DGEA).
- Decreto-Lei nº 534/79 de 31 de dezembro (Extingue a Direcção Geral de Educação Permanente. Regulamenta a lei orgânica da Direcção Geral de Educação de Adultos).
- Decreto-Lei nº 387/99 de 28 de setembro (criação da ANEFA).
- Decreto-lei n.º 208/2002, de 17 de outubro (criação da DGFV).
- Decreto-lei n.º 276-C/2007, de 31 de julho (a ANQ tinha a função de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos).
- Despacho Conjunto nº1083/2000 de 20 de novembro. Regulamenta a criação de cursos de educação e formação de adultos com dupla certificação escolar e profissional.
- Despacho nº 9629/2001 de 8 de maio. Regulamenta o Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.
- Despacho Conjunto n.º 650/2001 de 20 julho. Regulamenta as competências atribuídas à ANEFA.

- Despacho conjunto n.º 26401/2006 de 29 dezembro (Metas a atingir com a iniciativa Novas Oportunidades).
- Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro (elaboração do PNAEBA).
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei Orgânica, de 4 de outubro (extinção da ANEFA).
- Portaria 230/2008 de 29 dezembro. Regulamenta as formações modulares, integrando, no mesmo instrumento jurídico, duas modalidades de formação do Sistema Nacional de Qualificações fundamentais para a qualificação de adultos.

Anexo I – Guião de Entrevista

Ficha de entrevista

Tema:	Percursos formativos ao longo da vida: Três percursos, três histórias de vida
Responsável:	Piedade Roque
Objetivos gerais:	Compreender as representações dos sujeitos relativamente ao percurso escolar e os efeitos da frequência de um curso EFA em termos pessoais, formativos e profissionais.
Blocos temáticos:	<ol style="list-style-type: none">I. Legitimação da entrevistaII. Caracterização pessoal e profissionalIII. Experiências e acontecimentos na vida dos adultosIV. Participação em processos de formação ao longo da vidaV. Expetativas ao nível pessoal e profissional relativamente à modalidade do curso que frequentamVI. Mudanças produzidas ao nível pessoal e profissional pela frequência de nova formação
Estratégia:	Entrevista semidiretiva.

Guião de Entrevista

Bloco	Objetivos Específicos	Tópicos/Questões	Observações
I Legitimação da entrevista	<p>Explicar o contexto da entrevista</p> <p>Criar um clima de abertura, confiança e interacção com o entrevistado</p> <p>Motivar o respondente, valorizando a sua colaboração</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a colaboração do entrevistado, referindo a importância do trabalho - Informar sobre o tema e os objectivos do trabalho - Referir a confidencialidade das informações prestadas - Pedir autorização para gravar a entrevista 	Informar sobre a duração aproximada da entrevista
II Caraterização pessoal e profissional	<p>Conhecer dados pessoais e do agregado familiar</p> <p>Compreender a vida laboral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dados sobre a idade, estado civil, agregado familiar - Profissão e habilitações dos pais - Percurso escolar - Actual situação profissional - Vida laboral (experiências, funções, duração, relações, realização pessoal e profissional) 	As questões são apenas topicalizadas dada a natureza da entrevista
III Experiências e acontecimentos na vida dos Adultos	<p>Fazer uma retrospectiva das vivências</p> <p>Conhecer os sentimentos face à escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Referências sobre a infância. - Acontecimentos, positivos ou negativos, mais marcantes - Aprendizagens obtidas - Imagem mais antiga retida da escola - Vivências na escola. - Percurso escolar dos colegas - Percurso escolar dos familiares - A escola era valorizada socialmente? E na família? - Identificação como aluno - Projeto escolar naquela altura - Altura e circunstâncias da interrupção escolar - Descrição sucinta da adolescência (aspectos mais marcantes) - Descrição sucinta da fase de adulto 	

Guião de Entrevista

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos/Questões	Observações
IV Participação em processos de educação e formação ao longo da vida	Compreender os efeitos produzidos ao frequentar este curso	<ul style="list-style-type: none"> - Razões para voltar à escola - Como teve conhecimento desta oferta - Motivos da adesão a esta oferta - Apoio da família e amigos - Vivência no curso - Opinião sobre relação entre os saberes adquiridos ao longo da vida e os saberes escolares - Valorização dos primeiros - Passou a valorizá-los mais? - Motivos que o levaram a frequentar este curso - Como esta experiência influenciou a forma como se vê a si próprio e como se relaciona com os outros - Atualmente atribui um valor diferente à escola? - Como avalia hoje a educação 	
V A modalidade do curso que frequentam corresponde às expectativas	Compreender as mais-valias da frequência do curso	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas nesta modalidade de curso - Aspectos mais positivos e negativos expectáveis nesta modalidade de curso - Referências ao que lhe é transmitido pelos formadores? - O que é transmitido corresponde às suas expectativas e aspirações? - Esperava aprender outras coisas? - Grau de satisfação com este tipo de ensino 	
VI Mudanças produzidas no percurso profissional pela frequência do	Expressar expectativas futuras	<ul style="list-style-type: none"> - Efeitos da frequência deste curso na sua vida pessoal, social, profissional - Projetos pessoais, formativos ou profissionais mais imediatos - Aconselharia este curso a outras pessoas? 	
VII Validade da entrevista	Auscultar as reacções dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Algo mais a acrescentar? - Identificação de aspectos importantes não abordados - Opinião sobre a entrevista 	Agradecer a participação, a disponibilidade e o importante contributo

Anexo II – Entrevista A

1 **Entrevista A**

2 Tenho 53 anos, sou casado, tenho um filho que infelizmente também está desempregado
3 como eu, a minha mulher trabalha, não tive oportunidade de estudar de me valorizar, agora
4 surgiu esta oportunidade e vou agarrá-la.

5 O meu pai e a minha mãe tinham a 4^a classe antiga, o meu pai tinha um talho e charcutaria na
6 praça do Laranjeiro, e a minha mãe ajudava-o.

7 **Profissões, experiências**

8 Fui tipógrafo, produtor de ofset, e depois quando o meu pai faleceu eu tive de tomar conta do
9 negócio da família para ajudar a minha mãe. Felizmente conseguimos avançar, mas fui
10 ultrapassado pela globalização, então consegui trespassar e criei uma empresa de enfeites de
11 açúcar, mas mais uma vez tive de deixar devido aos chineses a invadir o mercado com
12 material barato, também tive de fechar, fui para segurança, mas não estive muito tempo, fui
13 despedido. Atualmente estou desempregado.

14 **Fale-me do seu percurso escolar**

15 Estudei até aos 14 anos, fiz a 6^a classe, e depois fui trabalhar, quando retomei nas novas
16 oportunidades fiz o nono ano pelo processo de RVCC e agora estou a completar o 12^o ano
17 num curso de EFA.

18 **Pode falar da sua infância**

19 A infância acho que foi a glória do meu percurso foi a minha felicidade, pais maravilhosos,
20 num ambiente de aldeia, ainda hoje quando quero desligar-me da confusão, vou até lá. As
21 aprendizagens da infância, crescer e brincar na rua, acho que foi o que potenciou o homem
22 que sou hoje, ora vivendo aqui há 40 anos, ainda me sinto um emigrante.

23 Guardo coisas bonitas da escola, mas aquela disciplina que havia, reguadas... orelhas de burro
24 que havia ... marcou um bocado, numa criança acho que devemos deixá-lo brincar é mais
25 benéfico do que estar ali a castigá-lo, para que a criança se abra A escola de antigamente era
26 muito castigadora, fazia-nos ter medo da escola, ... ainda bem que os métodos de ensino
27 mudaram. Os professores não tinham aquele carinho para os miúdos como hoje. Eu era um
28 aluno fraco, com dificuldades, cheguei a levar reguadas que me metiam medo, e que me levou
29 a não gostar da escola.

30 **A escola era valorizada?**

31 Eu não dava importância à escola, reprovei algumas vezes, só fui até à 6^a classe, mas, sim
32 dava-se valor à escola, os meus pais faziam questão de não faltarmos, mas faziam sacrifícios,

33 deixámos o Alentejo, viemos para aqui e eu comecei a trabalhar com 14 anos, a vida era
34 difícil, tive de ir trabalhar, para ajudar os meus pais, e os meus irmãos mais novos.

35 Dos meus colegas, um ou outro prossegui estudos, foi para Portalegre, que era a cidade mais
36 perto. Mas perdi o rasto aos colegas, alguns emigraram para a suíça, agora com as redes
37 sociais retomei o contacto com um colega e amigo de infância, estou a ficar comovido, daí a
38 importância de irmos para a escola tomarmos contacto com as novas tecnologias para nos
39 inserirmos neste mundo que agora vive interligado não é?

40 **A escola era valorizada socialmente?**

41 Sim a escola era valorizada, sim sentia-se que as crianças tinham de aprender para sermos
42 alguém, sem estudos não vamos a lado nenhum e não se consegue ir mais além.

43 **Pode descrever a sua adolescência?**

44 Deixei a escola com 14 anos, foi uma fase difícil, fui trabalhar, e entro num ambiente
45 totalmente diferente do que era o ambiente da aldeia, com 14 anos parece que fui entregue às
46 feras, o choque foi imenso, começou logo pelo sotaque alentejano e o gozo que isso provocou
47 nos meus colegas de trabalho e ganhava muito pouco. Aprendi a conviver com outras pessoas,
48 com uma mentalidade totalmente diferente, aprendi a libertar-me de muitos complexos que
49 tinha.

50 Estou satisfeitíssimo, acho isto maravilhoso, aqui nas novas oportunidades o ter aprendido
51 computadores, permitiu-me atingir novos horizontes, ... eu dava erros com fatura quando
52 comecei, agora atualmente estou muito melhor.

53 E nesse aspecto de estar desempregado, a escola para mim foi um balão de oxigénio, porque
54 eu estava em casa e sentia as paredes a esmagarem-me, não havendo nada que fazer, as
55 paredes apertam-nos... eu sentia-me mal, ... (notou-se nostalgia) desde que vim para a escola,
56 e tenho um horário a cumprir. Convivo com os outros.

57 Voltar à escola fez-me muito bem, nos computadores, sabia ligar o botão e mais nada, e hoje
58 já é diferente. Só vindo é que se descobre, um ambiente em que os colegas nos ajudam, nem
59 que seja só para conversarmos, e convivermos com os outros, saber ouvir os outros.

60 **Como vê a educação hoje?**

61 A escola está diferente, antigamente nós tínhamos que nos adaptar à escola e hoje é a escola
62 que se adaptou ao aluno. Desde que o aluno tenha persistência consegue adquirir os seus
63 estudos. A educação é o motor da civilização sem educação não vamos a lado nenhum. A
64 educação é fundamental para o ser humano. Considero que a educação deve ser feita ao longo
65 da vida para acompanharmos a evolução, para termos o sentido crítico apurado, tudo o que
66 aprendemos aqui é da maior importância.

67 **Quem lhe deu a conhecer esta oferta?**

68 Eu tive conhecimento pela publicidade das novas oportunidades, e entretanto falei com a
69 minha mulher, e ela disse-me que era a melhor coisa que podes fazer, estás a precisar de
70 desanuviar, quebras a tensão de estares em casa, incentivou-me a vir e ela se tivesse tempo
71 também vinha a acabar o 12º, tem o 11º ano. Agora sou eu a incentivá-la a vir. Tenho tido
72 bastante apoio da família

73 **Pode falar das suas vivências no curso?**

74 Vim para cá com a 6ª classe, fiz cá o nono ano num ano e meio pelo processo de RVCC, no
75 ano passado, e agora estou a frequentar o secundário para completar o 12º ano se tudo correr
76 bem em Abril acabo o 12º Ano. O grupo de colegas tem sido fantástico, lá está a vantagem
77 das novas tecnologias que aqui aprendemos, temos os emails uns dos outros, contactamos e de
78 vez em quando, quando é possível vamos jantar todos, olhe esta parte, é talvez do mais
79 importante, mantermos esta herança de amizade. Já consegui o diploma do básico, muito bom.

80 **Existem diferenças entre os saberes adquiridos ao longo da vida e os saberes escolares?**

81 Há diferenças, a experiência de vida é muito importante, a universidade da vida como eu
82 costumo dizer é muito importante, mas também é muito importante vir à escola aprender as
83 novas técnicas, ter conhecimento das coisas que existem para o nosso desenvolvimento para
84 conseguirmos nos desenvencilhar, para nos sociabilizarmos, ou seja, vou-lhe contar, eu
85 cheguei a ter dificuldades em tirar sozinho o bilhete na máquina para o metro, tive que pedir
86 ajuda, a máquina... aquilo fazia-me confusão, seguir aquelas instruções ... a pessoa fica ali a
87 tremer, a escola ajudou-nos a adquirir mais confiança em nós, já nos abre outras portas, outros
88 caminhos, depois disso fui a Lisboa por causa de um emprego e já me senti diferente já não
89 tive medo em falar.

90 **Já valorizava os saberes adquiridos ao longo da vida ou passou a valoriza-los mais
91 agora?**

92 O que aprendi aqui veio-me ajudar a concretizar pensamentos que tinha em termos de coisas,
93 não é por acaso que eu agora estou inserido na publicação de um livro de poesia que é o “
94 *palavras nossas*” em que eu contribuo com 8 poemas, que vai sair agora, coordenado por um
95 formador nosso, eu sentia e adorava brincar com as palavras, mas não me passava pela cabeça
96 isto concretizar-se, isto já estava cá dentro mas foi a escola que o despertou e me
97 proporcionou esta oportunidade, portanto, eu em conjunto com outros colegas vamos ter
98 oportunidade de publicar um livro porque este formador gostou de ler o que eu escrevi, e
99 digo-lhe que me sinto orgulhoso e até vaidoso.

100 **Os motivos que o levaram a frequentar o curso?**

101 Para aumentar as minhas potencialidades e também, mais do que tudo, foi mesmo porque
102 precisava de sair do quarto escuro em que eu me encontrava, aumentar a minha confiança,
103 acreditar em mim, aumentar a escolaridade, obter um diploma e conseguir arranjar emprego.

104 **Esta experiência influenciou a forma como se vê a si próprio?**

105 Bastante, a confiança em mim próprio aumentou muito, eu parecia um bicho-do-mato e agora
106 não, até o relacionamento com a minha mulher melhorou muito, por qualquer coisa eu
107 discutia e falava mal á minha mulher, não tinha paciência nenhuma, porque a tensão era
108 muita. A tensão diluiu-se no contacto com os colegas, com os professores, houve uma
109 abertura, houve uma transformação em mim muito acentuada.

110 Os meus poemas estavam cá dentro, mas não saíam, fiquei muito contente em descobrir em
111 mim esta faceta, dizem que eu escrevo bem, mas pronto não me considero poeta.

112 **Efeitos da frequência deste curso na sua vida pessoal, social, profissional?**

113 A compreensão de um telejornal, melhorou substancialmente, já tenho mais sentido crítico
114 apurado, e socialmente estou muito mais desinibido, quando não tinha contacto com a escola
115 sentia-me encolhido e pensava o que ando aqui a fazer, estava cada vez a isolar-me mais para
116 o casulo seguro mas o casulo seguro era fechar-me. Deu-se uma metamorfose ao frequentar a
117 escola, sair do casulo, apanhar o sol, a chuva, o vento ou seja tudo o que a escola tem, sinto-
118 me muito satisfeito por estar aqui. Aprendi a procurar emprego de outra maneira, usando a
119 internet, por exemplo.

120 **O que acha do que lhe é transmitido pelos formadores?**

121 Os formadores têm as capacidades todas para nos ajudarem a descobrir o nosso caminho.

122 **O que lhe estão a ensinar corresponde às suas expectativas e aspirações ou esperava
123 aprender outras coisas?**

124 Não esperava mais, é o possível, vamos com calma, se fosse despejar matéria nós não
125 tínhamos conhecimento para conseguir acompanhar, tem de ser assim com calma.

126 Estou satisfeito sim, com este tipo de ensino os formadores vão de encontro ao que nós
127 pensamos. Os formadores põem-nos a falar, a representar em peças de teatro. É fantástico.

128 **Efeitos da frequência deste curso na sua vida pessoal, social, profissional?**

129 Tá-me a fazer muito bem, tenho projetos e espero conseguir um emprego com os
130 conhecimentos que adquiri. Mesmo que não arranje emprego, a escola foi fundamental porque
131 eu estava já a desistir, e agora acendeu-se uma luz sinto-me com mais coragem e mais forte
132 para procurar emprego. E agora com o livro a minha auto- estima está lá em cima (gargalhada
133 de satisfação) e incentiva-me bastante. Posso dizer-lhe que me sinto mesmo com vaidade e
134 não vou parar, vou continuar a escrever aquilo que me vai cá dentro.

135 **Aconselha este curso a outras pessoas?**

136 Aconselho vivamente este curso a pessoas que estejam desempregados ou se estiverem
137 empregados e se sintam limitados, venham que é uma mais-valia.

138 **Tem mais alguma coisa a acrescentar?**

139 Só posso dizer que gostei de ter dado esta entrevista, pois sinto-me lisonjeado.

Anexo III - Entrevista B

1 **Entrevista B**

2 Tenho 50 anos, sou casada, tenho dois filhos mas já não vivem lá em casa, o mais novo já vai
3 ser pai,

4 **A sua profissão e as habilitações dos seus pais?**

5 Os meus pais eram agricultores, o meu pai só sabia assinar o nome, mais nada, a minha mãe
6 andou só até à segunda classe, sabe escrever uma carta, sabe assinar.

7 **Fale-me do seu percurso escolar**

8 Em criança só andei até à 4ª classe, até aos 10 anos, porque não tive possibilidade de
9 continuar nessa altura (revela muita angustia), como vivíamos na aldeia não tínhamos
10 transportes, tínhamos de andar 3 Km a pé para apanharmos o autocarro que partia às 6 da
11 manhã. Portanto para ir estudar tinha de ir para o concelho e alugar um quarto e não havia
12 essa possibilidade, não havia condições financeiras para isso. Tive muita pena, o meu sonho
13 era ser professora. Inscrevi-me aqui há quatro anos, fiz cá o B2 depois fiz o B3 e agora estou a
14 frequentar o EFA secundário.

15 **Qual a sua situação profissional?**

16 Sou pasteleira, levanto-me às quatro e meia da manhã, e o meu marido está reformado, teve
17 um problema de saúde. Vim para esta zona com 16 anos trabalhar para uma pastelaria, era
18 empregada de balcão, estive lá quatro anos mas entre os dez e os 16 trabalhava no campo
19 ajudava o meu pai e a minha mãe. Tive vários empregos, sempre ligados ao ramo da
20 pastelaria, trabalhei também com a minha irmã, e agora estou há dezassete anos como
21 pasteleira. Eu gosto daquilo que faço, o horário é que é muito cansativo, porque me levanto
22 muito cedo.

23 **Fale-me da sua infância**

24 Vivia no campo, não tínhamos diversões, mas tinha um primo que estava a estudar no
25 seminário, e trazia-me livros, eu lia, e brincávamos, tive uma infância feliz, gostava muito de
26 andar na escola, não tinha dificuldades, gostava muito de matemática, de problemas, era a
27 minha área preferida. Uma imagem que eu guardo da escola era quando fazíamos as provas
28 para passagem de ano, íamos à freguesia fazer as provas, e aquilo era ali tudo certinho e
29 direitinho, eu gostava daquilo. Eu gostava imenso da escola. A minha mãe aos sábados
30 mandava-me arrumar a casa e eu demorava muito porque punha-me a ler livros que o meu
31 primo e o meu tio me emprestavam.

32 A minha irmã mais velha com 16 anos foi trabalhar para Arganil e começou a estudar à noite
33 foi tirar o nono ano, os outros também não estudaram.

34 **Sentia que a escola era valorizada socialmente? E pela sua família?**

35 A minha mãe e o meu pai não davam valor à escola, achavam que devíamos ir trabalhar para
36 ajudar a casa, eu e os meus irmãos gostávamos da escola, mas era muito difícil, não havia
37 condições financeiras, eu e todos os meus irmãos, trabalhávamos no campo, ajudávamos o
38 meu pai na agricultura, era um trabalho muito duro. A minha irmã a seguir a mim foi trabalhar
39 para os pinhais. Não tínhamos alternativa. Todos nós, eu e os meus irmãos tínhamos vontade
40 de irmos mais além, não conseguimos, mas transferimos isso para os filhos, todos estão
41 formados, os meus sobrinhos e os meus filhos. Transportámos isso para eles.

42 **Tinha projetos enquanto estudante?**

43 Tinha um projeto se tivesse estudado, a minha profissão, como já disse seria professora.
44 Quando vim para cá com dezasseis anos ainda pensei estudar, havia um casal que eram
45 professores e diziam-me “tu agora vais estudar” e eu iria mas depois fui viver para o pé da
46 minha irmã e a minha irmã desincentivou-me, dizia-me “estudar para quê para seres
47 cozinheira como eu no café?” e desmotivou-me um pouco, depois comecei a namorar, casei,
48 ainda havia a ideia que a mulher era para ficar em casa, vieram os filhos e aquele sonho ficou
49 para trás (nostalgia).

50 A minha fase de adulto foi a trabalhar, para os filhos... para ver se eles conseguiam, com
51 algumas dificuldades pelo caminho.

52 Sempre gostei muito de livros, inscrevi-me no círculo de leitores, e aí li muito, por isso eu não
53 posso dizer que tivesse parado, fui sempre lendo, ao longo da minha vida fui adquirindo
54 vários livros, várias obras, e comprei algumas colecções para os meus filhos, depois
55 começaram os computadores e eles foram mais para aí. Agora até vou à biblioteca da escola
56 procurar livros para fazer trabalhos e nas férias vou à biblioteca municipal buscar livros para
57 ler em casa e antes de vir para a escola não tinha esses hábitos.

58 **Razões para voltar a escola?**

59 A minha irmã trespassou o café inscrevemo-nos as duas, eu fiz o B2, o B3 e agora estou no
60 secundário, mas entretanto ela não pode vir, inscrevi-me mas estive muito tempo a espera
61 Concretizar um pouco do meu sonho da escola, de vez em quando já pensava em voltar a
62 estudar.

63 **Quem lhe deu a conhecer esta oferta?**

64 Toda a gente falava das novas oportunidades, e como moro em frente à escola vim inscrever-me.
65 Quanto mais se conseguir estudar melhor, hoje em dia é importante ter um diploma.

66 **O que determinou a sua decisão? Teve apoio da família**

67 Os meus filhos diziam-me sempre “Mãe vai estudar que tu consegues! os meus filhos e uma
68 das minhas irmãs deram-me muito apoio, mas os meus irmãos mais velhos, pelo contrário, até
69 me diziam “ para quê ires agora para a escola, tanta gente que anda a estudar e não consegue
70 emprego” interessa-me mais a minha realização pessoal do que em termos de emprego, na
71 minha profissão ter o diploma do nono ou ter o 12º ano é igual, interessa é o que aprendo.
72 Quando vim o 1º dia às aulas, senti-me logo outra, com vontade e com satisfação.

73 A escola mudou muito a minha vida muito mesmo, de me sentir, de olhar para as pessoas, sei
74 lá para tudo. Logo no 1º ano em que vim adorei, o ambiente foi extraordinário, olhe, eu hoje
75 sou incapaz de deitar a tampa de uma garrafa para o lixo, naquela altura não tinha esta noção.
76 O 1º ano foi a melhor experiência, como as coisas eram todas novas, aquilo foi um agarrar de
77 conhecimentos. No nono ano achei que se trabalhava pouco, que se podia trabalhar mais, mas
78 também gostei.

79 **Considera que existem diferenças entre os saberes adquiridos ao longo da vida e os**
80 **saberes escolares?**

81 Sim, há diferença e ao longo da vida vamos aprendendo também fora da escola e também é
82 importante, a vivência também conta mas a minha sede de aprender era saber aprofundar,
83 talvez eu não tivesse assim uma grande experiência de vida, como sempre trabalhei sempre
84 neste ramo, e então a minha vontade é sempre de aprender.

85 **Passou a valoriza-los mais?**

86 Eu sempre valorizei aquilo que a vida nos vai ensinando, mas em termos de vivência, ir ao
87 teatro, ou uma exposição, eram coisas que ficavam para trás, não ligava e agora dou mais
88 apreço, porque ... este gosto estava adormecido, e com a escola ... nem nos apercebemos que
89 estava cá dentro e com a escola vem ao de cima.

90 **Sentiu que esta experiência influenciou a forma como se vê a si própria?**

91 Sim a maneira como eu me sinto, eu tinha muitas depressões, achava que era muito
92 pessimista, e agora sinto-me muito mais segura, mais confiante, sobretudo mais auto estima, é
93 uma valorização, é como eu digo, não é profissional mas é valorização pessoal, sabe enquanto
94 temos os filhos damos tudo por eles, absorvem-nos depois já não necessitam tanto de nós,
95 precisam sempre, mas é diferente, então fica ali um vazio. Acima de tudo, frequentar um
96 curso destes é valorização pessoal. Acho que já consigo ser mais eu, sinto que posso falar, ter
97 opinião sinto mais segurança até a falar com o patrão, já sou capaz de emitir a minha opinião,
98 eu ficava insegura não conseguia falar às vezes, já tenho mais facilidade em me expressar.
99 Enriqueci mais o meu vocabulário.

100 **Atualmente atribui um valor diferente à escola?**

101 A escola para mim foi sempre o meu objetivo, eu acho que desde o primeiro dia que eu entrei
102 para a escola era aquilo que eu queria. Tive muita pena de não continuar. Mas claro, hoje
103 vejo-a de maneira diferente porque eu não tenho que atingir aquele objetivo, eu estou aqui
104 para aprender e quanto mais, melhor, chego onde eu puder chegar, não tenho que passar de
105 ano com esta ou aquela nota.

106 Quando comecei a aprender a mexer com computadores chegava a casa e ligava logo o
107 computador. Hoje já consigo fazer pesquisas sózinha. Foi das melhores coisas que
108 aprendemos aqui.

109 **Como avalia hoje a educação**

110 A educação é necessária temos de evoluir para acompanhar todas as mudanças que ocorrem
111 na nossa sociedade.

112 **O que acha do que lhe foi transmitido pelos formadores?**

113 Foi óptimo, principalmente no primeiro ano, foi um deslumbramento, o professor de
114 cidadania punha-nos a falar, a expor as nossas ideias, a discutir problemas do dia-a-dia.

115 **Voltando um pouco atrás disse que tinha depressões antes de vir para a escola?**

116 Se não viesse para a escola se calhar já teria tido várias vezes, porque a escola dá-me
117 estímulo, mantém-me ocupada, eu preciso de estar ocupada senão vou caindo. Quando chega
118 a hora de vir para a escola, tenho logo a preocupação de não chegar atrasada. Depois que
119 comecei a frequentar a escola nunca mais tive depressões, eu tinha sempre, então no inverno
120 que é muito depressivo.

121 **O que lhe estão a ensinar corresponde as suas expectativas e aspirações ou esperava 122 aprender outras coisas?**

123 Na parte da matemática não, tenho muita pena ter parado por ali no primeiro ano, que era
124 exactamente quando estava a ir para áreas onde não tinha mesmo conhecimento. Nas outras
125 áreas sim corresponde embora no início deste ano senti que havia pouca interacção entre os
126 colegas da turma, as pessoas estavam fechadas, mas agora está a ser diferente já há maior
127 abertura.

128 As minhas expectativas, aquilo que eu atingi ficou um pouco aquém das minhas expectativas,
129 queria ir mais além aprender mais. Se quiser ir para a universidade tenho de me preparar
130 melhor, o que se aprende aqui não chega. E eu quero continuar, ir para a Universidade.

131 **Projectos pessoais, formativos, ou profissionais**

132 Um dos meus objetivos quando vim estudar foi eu sentir quando devo dizer isto, dizer aquilo,
133 ser mais correta a expressar-me e a escola contribuiu muito. Os meus colegas de trabalho são

134 todos homens, nove, eu sou a única mulher e por vezes é muito difícil lidar com eles, mas
135 agora consigo melhor expressar a minha opinião.

136 **Efeitos da frequência deste curso na sua vida pessoal, social e profissional?**

137 Eu hoje tenho muito mais habilitações do que quando voltei á escola por isso pode-me abrir
138 caminhos em termos profissionais. Em tempos tive hipótese para ir para uma recepção, ora
139 para ir para uma recepção é preciso ter algum conhecimento, é preciso saber falar com as
140 pessoas acho que se me aparecesse uma coisa assim já estava muito mais habilitada com
141 muito mais segurança para falar. Noutra altura pensava, sei lá se sou capaz, sei lá se consigo.
142 Teria muito mais confiança em mim. Como não fui professora adorava trabalhar com
143 crianças, por exemplo, como auxiliar. Áreas em que não estou inserida mas que me sinto com
144 mais aptidões do que antes de frequentar a escola.

145 **Aconselharia este curso a outras pessoas?**

146 Sim, tenho duas colegas que fui eu que as incentivei a virem.

147 **Na sua opinião quais os aspetos mais positivos e negativos desta modalidade de curso?**

148 Nestes cursos tudo o que se aprende é importante, mas acho que se devia aprofundar mais a
149 área de matemática, devíamos aprender mais matemática.

150 Quando acabar o 12º ano gostaria de continuar, mas sinto que teria que me preparar melhor
151 porque acho que não fico com conhecimentos suficientes para continuar.

152 Este curso contribuiu mais para uma valorização pessoal. Estes cursos não nos preparam para
153 a universidade. Se quiser ir, tenho de me preparar melhor.

154 Os meus filhos acham que estou diferente, não me vêm tão parada, tão pessimista, quando me
155 surgia um problema aquilo era uma montanha e agora fui aprendendo que as coisas vão-se
156 resolvendo.

157 **Tem mais alguma coisa a acrescentar?**

158 Não tenho mais nada a dizer.

Anexo IV – Entrevista C

1 **Entrevista C**

2 **Que idade tem, e qual a sua profissão?**

3 Tenho 28 anos, sou solteira, vivo com os meus pais, e o meu filho, sou empregada de balcão
4 no ramo da hotelaria em Lisboa.

5 Os meus pais são os dois reformados, a minha mãe tem a 3ª classe e o meu pai tem a 4ª, o
6 meu pai era bombeiro mas depois adoeceu ficou cego por causa dos diabetes e reformou-se,
7 ainda eu andava na escola, e a minha mãe reformou-se para tomar conta dele.

8 **Fale-me do seu percurso escolar**

9 Fiz a escola normal, chumbei uma vez no nono por faltas, comecei a faltar muito, não ligava
10 nada à escola, era uma Maria rapaz, era muito rebelde, tinha muito más companhias depois
11 ainda passei para o décimo de economia, porque o meu sonho era trabalhar num banco, mas
12 cheguei ao 2º período e desisti, não tinha interesse pela escola, interessava-me mais em fazer
13 outras coisas, asneiras, porque quando ia às aulas até conseguia fazer as coisas, nem tinha
14 dificuldades, é aquelas coisas de adolescentes, os amigos fazem e a gente vai atrás e aí acabei
15 por me desligar mais e fazer asneiras, por assim dizer.

16 Comecei a ir para Lisboa, saía muito à noite, começou por ser aos fins-de-semana e depois
17 passou a ser mais frequentemente. Também tive problemas de anorexia nessa fase e por isso
18 comecei a afastar-me das pessoas.

19 Então deixei de estudar e fui trabalhar para o Mc Donalds nessa altura, tinha 17 anos, foi fácil
20 de entrar lá, por acaso até gostei, era um trabalho muito activo, gostava de fazer descargas,
21 fazer limpezas, eu era muito activa, tinha uma equipa muito divertida, todas as pessoas que
22 estavam lá eram espectaculares, passado algum tempo passei para coordenadora, até me
23 puseram a fazer trabalho de gerente, mas eu não queria responsabilidade e então vim-me
24 embora, tinha muita responsabilidade já quase que fazia trabalho de gerente, dava-me muito
25 bem com as pessoas.

26 **E sentia-se realizada?**

27 Não, não era aquilo que eu queria, era só mesmo ganhar o meu dinheiro para ter a minha
28 independência financeira.

29 **Fale-me sobre a sua infância, quais são as imagens que guarda**

30 Eu era muito quieta, muito sossegada, eu não estive na creche, estive com os meus pais e era
31 muito sossegada, quando fui para a escola gostava da escola, até sempre tive boas notas na
32 primária, depois deixei-me ir pelas más companhias, sabe como é, essa fase da adolescência
33 pensa-se que se sabe tudo e não se sabe nada.

34 **Acontecimentos positivos ou negativos que mais a marcaram**

35 É assim, na infância, não foi nada de especial, tive um percurso normal, estudava,
36 gostava da escola, era uma miúda sossegada que estudava, fazia as minhas coisinhas. A minha
37 imagem da escola nessa altura era boa.

38 **A escola era valorizada, dava-se valor à escola?**

39 Naquela altura, a ideia que a gente tinha da escola, era que bastava ter o nono, com o nono
40 ano já se conseguia trabalhar, é assim, hoje em dia o nono já não vale lá grande coisa, era esta
41 a ideia que tinha, eu cheguei ao nono e achava que já tinha uma grande coisa e que já chegava
42 para seguir a minha vida. A minha aspiração naquela altura era o nono ano, o meu sonho era
43 trabalhar num banco mas como não dava grande importância a esse sonho.

44 **E a sua família dava importância à escola, ou também tinham essa ideia?**

45 Para os meus pais chegar ao nono foi muito bom porque no tempo dos meus pais as
46 pessoas não estudavam muito, os meus pais não passaram da primária portanto para eles o
47 nono já foi muito, era suficiente ter o nono ano.

48 **Mas enquanto aluna tinha projectos?**

49 O meu projeto era trabalhar num banco, como já disse.

50 **Mas relacionava esse projeto com o nível de escolaridade que tinha de atingir, ou não?**

51 Eu tinha esse sonho mas não lhe dava grande importância, não pensava é isto, não era que eu
52 dissesse, que eu tenho de fazer, porque também não pensava muito no futuro, não tinha de
53 conseguir, não, achei que podia ficar por ali, que era o suficiente.

54 **Quer falar da adolescência, aspetos mais marcantes**

55 Foi muito negativa... prefiro não falar. Aquelas coisas que a gente tem, ... que sabe sempre
56 tudo, que sabe mais que os outros, prefiro não falar, saía muito à noite, comecei a beber,
57 comecei a sair todos os fins-de-semana, depois já era todos os dias, bastantes exageros,
58 bastantes, bastantes, depois comecei a tornar-me mais anti-social, enquanto que eu era muito
59 sociável e comecei a ser o oposto, há muita gente que nos trata mal a gente vê muita coisa, e
60 se calhar que não devia ver... na noite, cheguei a ver pessoas a drogarem-se, a injectarem-se,
61 brigas,.. vi muita coisa acho que naquela altura aquilo foi muito marcante para mim, então
62 comecei a mudar e a fechar-me muito, deixei de socializar tanto com as pessoas, bebia muito.

63 **Ao ponto de ficar alcoolizada?**

64 Sim, bastante, drogar-me não, experimentei ganza, uma vez ou outra, mas foi só mesmo
65 experimentar, mas, eu acho que todas as aprendizagens que tive na vida são importantes,
66 até as más, isto entretanto foi depois de eu sair do Mc Donalds, porque eu estive uns três,
67 quatro anos sem trabalhar.

68 **Então não trabalhava e à noite saía?**
69 Não fazia nada, de dia dormia e à noite saía, depois quis deixar essa vida, e fui procurar
70 trabalho e fui trabalhar para um quiosque.

71 **Mas teve ajuda de alguém para mudar?**
72 Os pais sempre ralham, mas a gente acha que eles não têm razão.

73 **Mas tinha de ter dinheiro!**
74 É assim, naquela altura eu conhecia muita gente e as pessoas ajudavam, quando ia para o
75 bairro alto, às vezes levava os estrangeiros aonde eles queriam ir e eles davam-me dinheiro, e
76 as pessoas pagavam bebidas, nem precisava de ter um ordenado,

77 **Mas os seus pais davam-lhe dinheiro?**
78 Não, os meus pais não me davam dinheiro, era eu mesma que me orientava e às vezes pedia
79 aos meus amigos... os meus amigos também me ajudavam.

80 **Como conseguiu pôr um ponto final nesse tipo de vida?**
81 Não sei, acho que foi muito tempo, ... e eu também fumava nessa altura, e o tabaco e o álcool
82 ... estava-me a deixar mal, cansada, já com dificuldade de respiração. Foi muito tempo, entre
83 os 17 e os 19 vinte anos, mais ou menos, foi aí que eu comecei a ver que não era aquilo que
84 eu queria e precisava de mudar porque não podia viver sempre assim, acho que a minha sorte
85 foi não me ter metido em drogas, porque se fosse por esse caminho, talvez não tivesse
86 conseguido voltar atrás.

87 Depois arranjei um trabalho, era um quiosquezinho num centro comercial em Lisboa, era
88 ordenado mínimo, não ganhava muito mas chegava para mim, não estive muito tempo, não
89 cheguei ao segundo contrato, porque foi quando eu fiquei grávida, e por isso já não me
90 renovaram o contrato.

91 **Então e como é que descreve a sua fase de adulta?**
92 A minha fase adulta já é uma fase muito responsável, uma fase totalmente diferente. Tenho
93 um namorado há dez, onze anos, ele é o pai do meu filho, fiquei grávida... aconteceu, naquela
94 altura também ele não trabalhava, os pais davam-lhe dinheiro, depois começou a trabalhar nas
95 obras, ao fim e ao cabo crescemos os dois, por assim dizer, quando começámos a namorar, ele
96 já não me deixava andar na rua, levava-me para casa, eu também não comia quase nada,
97 cheguei a ter anorexia, ele trazia-me comida, aos poucos as coisas foram mudando, entretanto
98 fiquei no fundo de desemprego, fui arranjando trabalho a ganhar muito pouco, e já tinha mais
99 despesas e com horários muito maus a sair à meia-noite, uma e duas da manhã, trabalhos que
100 ninguém gosta de fazer, então entretanto procurei e encontrei este onde estou agora, já fez

101 cinco anos que estou lá, gosto de estar lá, mas agora já começo a pensar que não é isso que
102 quero fazer para o resto da vida.

103 **Então as razões para voltar à escola?**

104 Eu tinha e tenho tanta vontade de deixar de trabalhar em cafés, são trabalhos muito duros,
105 fizeram-me uma proposta, ... não era certo, que era ir trabalhar nos comboios, fiz a entrevista
106 e tudo, só que era preciso o 12º ano. Eu inscrevi-me neste curso para adquirir o 12º ano, mas
107 este curso não me dá acesso à universidade, não tenho grandes bases com este curso. Agora já
108 penso em ir para a universidade, só que para isso acho que devia estar noutra curso, porque
109 neste, é por unidades, através de trabalhos, não damos matéria.

110 **E quem lhe deu a conhecer esta oferta?**

111 Já se falava muito, sabia de muitas pessoas que já estavam a fazer. E quando me vim
112 inscrever, encontrei um professor que foi meu professor e que puxava muito por mim, acho
113 que não fosse esse professor nem sequer tinha chegado ao nono, ele deu-me uma ajudinha na
114 inscrição para andar para a frente e então entrei o ano passado.

115 **Teve apoio por parte da sua família/amigos?**

116 Não, nem apoiaram nem deixaram de apoiar, não disseram nada, disseram é a tua decisão nós
117 aceitamos, não disseram vai, na realidade eles não têm muito a perspetiva do que é escola, a
118 universidade, nenhum dos meus irmãos tem o nono, eles ficaram pelo sexto, pelo sétimo.

119 O meu namorado acha que eu estou a cometer uma loucura, estar a estudar à noite e a
120 trabalhar, porque tenho de me levantar muito cedo para trabalhar e à noite saio daqui muito
121 tarde, durmo cerca de quatro horas por noite.

122 **Fale-me da sua vivência neste curso**

123 Eu tou a gostar, eu nunca tinha mexido num computador antes de vir, e ao princípio era um
124 bicho-de-sete-cabeças, eu mexia num botão já achava que tinha perdido os trabalhos todos,
125 por acaso uns rapazes da minha turma, mais novos sempre me ajudavam, depois comecei a
126 aprender e pronto estou a adorar. O mais complicado é conciliar com o trabalho, saio de casa
127 às 5.30h e estou nas aulas até às 11,30 da noite é o que me tem dificultado mais, mas pronto é
128 um sacrifício mas vale a pena, os meus pais ficam com o meu filho. Hoje, por exemplo
129 cheguei mais tarde porque tive de dar o jantar ao meu filho.

130 **Acha que há diferenças entre os saberes adquiridos ao longo da vida e os saberes
131 escolares?**

132 Acho que sim, o que eu aprendi mais e de acordo com o meu trabalho foi conhecer o ser
133 humano, as atitudes das pessoas começam a ser mais previsíveis.

134 **Valorizava esses saberes ou passou a valorizá-los mais?**

135 Agora eu valorizo bastante, agora eu consigo viver melhor, consigo tomar melhor decisões, eu
136 comecei a ver a vida muito diferente depois que vim para aqui,

137 **Sentiu que esta experiência influenciou a forma como se relaciona com os outros?**

138 Sem dúvida, porque nós aqui debatemos muitos problemas da sociedade e do mundo, eu
139 aprendo mais aqui do que se passa agora, do que propriamente a ver o telejornal, nesses
140 debates os professores põem-nos a falar e isso dá-nos confiança, e os termos que usam na
141 televisão, agora é mais fácil percebê-los, porque fazemos glossários, muita coisa que não
142 sabia. Sinto-me uma pessoa com mais capacidade para ver as coisas e tomar decisões
143 importantes, maior segurança. Nesse aspeto pessoal, estes cursos são ótimos. Mas, eu aho
144 que todas as aprendizagens que tive na vida são importantes, até as más.

145 **Sente que atualmente se atribui um valor diferente à escola**

146 Nem por isso. É assim actualmente relacionando Portugal com a Europa como somos os que
147 estamos mais atrasados interessa para os governos, valorizar mais, mas eu não acho que seja
148 com o objectivo de que as pessoas estudem e tenham um curso, não vejo as coisas dessa
149 forma.

150 **Então porque acha que apareceram as Novas oportunidades?**

151 Não acho que seja a pensar nas pessoas, estão a mandar pessoas do fundo de desemprego só
152 porque não têm que fazer, eu vi, este ano não, mas no ano passado havia cá ciganos que
153 vinham para cá só para fazer barulho, não são pessoas que querem aprender, não querem estar
154 aqui, vieram para aqui só para receberem o rendimento mínimo, este ano está um rapaz na
155 minha turma só por causa do tribunal, o tribunal obriga-o a estar aqui, também está um
156 adolescente que já desistiu. Eu acho que as Novas Oportunidades não têm de ser isso, ou a
157 pessoa quer vir, porque se a pessoa não quer vir, não se concretizam objetivos nestes cursos.

158 **Então como avalia hoje a educação?**

159 Acho que está mal organizada, o ensino devia ter outra forma, o curso que eu estou a fazer,
160 um 12º, debato problemas da atualidade, mas acho que falta muita coisa.

161 **Na sua opinião quais os aspetos mais positivos e negativos desta modalidade de ensino**

162 Este curso devia ter um bocado de matemática, eu tenho 45 minutos de inglês por semana
163 com pessoas de diferentes níveis, pessoas que nunca ouviram uma palavra de inglês e outras
164 que já sabem tudo e mais alguma coisa, isso é um ponto negativo, são cursos virados para
165 temas da atualidade mas não para prosseguir estudos, eu não fico preparada para ir para a
166 universidade.

167 **O que acha do que lhe é transmitido pelos formadores?**

168 Os professores ajudam bastante.

169 **O que lhe estão a ensinar corresponde às suas expetativas e aspirações ou esperava**
170 **aprender outras coisas?**

171 Eu pensava que isto era outra coisa, não tinha ideia de que isto era sempre assim, achei que
172 tinha de fazer trabalhos mas achei que íamos dar mais matéria, coisas que eu acho que
173 também seriam importantes aprender. Eu a princípio dava muitos erros, mas não tenho
174 continuidade que me expliquem a língua portuguesa, eu já não me lembro da matemática que
175 eu dei no nono ano, que era importantíssimo, isto é um secundário e seja para ir ou não para a
176 universidade faltam muitas bases, falta uma ligação entre o que se aprendeu ao longo da vida
177 e a escola, eu sinto um corte ali no meio.

178 **Então depois do que disse, está satisfeita com este tipo de ensino?**

179 É assim, gosto do que estou a aprender e aprendi muita coisa, mas lá está falta-lhe aquele
180 bocadinho, até como agora penso em ir para a universidade sinto-me um bocado perdida, não
181 sei o que é que posso fazer, acho que para conseguir vou ter de estudar muito, mas acho que já
182 devia ter começado, desde aqui.

183 **Efeitos da frequência deste curso na sua vida pessoal, social e profissional**

184 Do ponto de vista pessoal e social fez-me muito bem. E também noto que agora posso
185 aprender sozinha, olhe, por exemplo a pesquisar no computador, consigo acompanhar a
186 evolução das novas tecnologias, acompanhar as mudanças.

187 **Refira quais os seus projetos pessoais, formativos ou profissionais**

188 Pretendo continuar o meu percurso formativo, entrar na universidade e com o aumento das
189 minhas habilitações, o meu maior objectivo é... espero encontrar um emprego melhor do que
190 o que tenho, com melhores condições.

191 **Aconselharia este curso a outras pessoas?**

192 Quem tem possibilidades de fazer deveria fazer, porque a gente começa a ver o mundo à
193 nossa volta com outros olhos, acho que as pessoas são muito incultas, o que vêem é o que
194 dizem, não sabem criticar, reflectir, questionar se é assim. Já aconselhei o meu namorado a vir
195 inscrever-se, ele só tem o quinto ano e trabalha nas obras, para ver se arranja um emprego
196 melhor. Incentivo-o a vir, a ele e a toda a gente que possa vir. Aprender é sempre bom, muda
197 a nossa maneira de ser, tornamo-nos mais confiantes. No trabalho também se aprende, eu por
198 exemplo, como trabalho num café tenho de fazer contas, ... mas é diferente.

199 **Tem mais alguma coisa a acrescentar?**

200 Não, eu gostei da entrevista.

201 Aspetos que não foram abordados e que queira falar?

202 Não tenho mais nada.

Anexo V – Grelha de Análise de Conteúdo

Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
I Vivências	Memórias	<i>“Uma imagem que eu guardo da escola era quando fazíamos as provas para passagem de ano, íamos à freguesia fazer as provas.”</i> (Entrevista A, linha 166)
		<i>“Naquela altura, a ideia que a gente tinha da escola, era que bastava ter o nono, com o nono ano...”</i> (Entrevista C, linha 39)
		<i>“Foi muito negativa... prefiro não falar. Aquelas coisas que a gente tem... que sabe sempre tudo...”</i> (Entrevista C, linha 55)
	Percurso escolar	<i>“Vim para cá com a 6ª classe, fiz cá o nono ano num ano e meio pelo processo de RVCC, no ano passado, e agora estou a frequentar o secundário.”</i> (Entrevista A, linhas 74-75)
	Abandono e insucesso escolar	<i>“Deixei a escola com 14 anos... só fui até à 6ª classe.”</i> (Entrevista A, linha 44)
		<i>“Em criança só andei até à 4ª classe, até aos 10 anos.”</i> (Entrevista B, linha 8)
<i>“Fiz a escola normal, chumbei uma vez no nono por faltas.”</i> (Entrevista C, linha 9)		
II Situações de aprendizagem	Contextos formais	<i>“Em criança só andei até à 4ª classe...”</i> (Entrevista B, linha 8) <i>“Increvi-me aqui há quatro anos, fiz cá o B2 depois fiz o B3 e agora estou a frequentar o EFA secundário..”</i> (Entrevista B, linhas 13-14)
	Contextos não-formais	<i>“No trabalho também se aprende, eu por exemplo, como trabalho num café tenho de fazer contas, ... mas é diferente”</i> (Entrevista C, linhas 197-198)
	Contextos informais	<i>“...eu não posso dizer que tivesse parado, fui sempre lendo, ao longo da minha vida fui adquirindo vários livros.”</i> (Entrevista B, linhas 52-53)

Análise de Conteúdo		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
III Cursos EFA e aprendizagem	Dimensão cognitiva	“...nós aqui debatemos muitos problemas da sociedade e do mundo eu aprendo mais aqui do que se passa agora ...” (Entrevista C, linhas 138-139)
	Dimensão emocional	“Quando vim o 1º dia às aulas, eu senti-me logo outra, com vontade e com satisfação .” (Entrevista B, linha 72)
		“...desde que vim para a escola, e tenho um horário a cumprir. Convivo com os outros ...” (Entrevista A, linha 55)
	Dimensão comportamental	“...porque precisava de sair do quarto escuro em que eu me encontrava, de aumentar a minha confiança, acreditar em mim ...” (Entrevista A, linha 102)
IV Razões para voltar à escola	Melhores condições	“Eu tinha e tenho tanta vontade de deixar de trabalhar em cafés, são trabalhos muito duros ...” (Entrevista C, linha 104)
	Concretização de sonhos	“Agora penso em ir para a universidade .” (Entrevista C, linha 180)
		“Concretizar um pouco do meu sonho da escola ...” (Entrevista B, linha 61)
V Efeitos da frequência do curso	Vida pessoal	“...a escola foi fundamental porque eu estava já a desistir, e agora acendeu-se uma luz sinto-me com mais coragem .” (Entrevista A, linhas 130-131)
		“A escola mudou muito a minha vida muito mesmo, de me sentir, de olhar para as pessoas, sei lá para tudo .” (Entrevista B, linhas 73-74)
	Vida social e profissional	“Aprendi a procurar emprego de outra maneira, usando a internet, por exemplo .” (Entrevista A, linha 118)
		“Do ponto de vista pessoal e social fez-me muito bem. E também noto que agora posso aprender sozinha ...” (Entrevista C, linhas 184-185)
VI Perspetivas de mudança	Aspetos pessoais	“Quando acabar o 12º ano gostaria de continuar ...” (Entrevista B, linha 150)
		“Mesmo que não arranje emprego, a escola foi fundamental porque eu estava já a desistir, e agora acendeu-se uma luz sinto-me com mais coragem e mais forte para procurar emprego .” (Entrevista A, linhas 130-132)
	Aspetos profissionais e ou sociais	“...entrar na universidade e com o aumento das minhas habilitações, o meu maior objectivo é... espero encontrar um emprego melhor do que o que tenho ...” (Entrevista C, linhas 188-190)