

Escola de Sociologia e Políticas Públicas

**VIDAS QUE SE CONTAM - Os impactos da *experiência EFA* nas
trajetórias de vida de imigrantes e de descendentes de imigrantes**

Sofia Barros Rodrigues de Castro Pereira

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de
Doutor em Sociologia

Júri:

Presidente: Doutor Alan Stoleroff, Professor Associado, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Vogais:

Doutora Maria José Manso Casa Nova, Professora Auxiliar, Departamento de Ciências Sociais, Instituto da Educação, Universidade do Minho

Doutor Pedro António da Silva Abrantes, Professor Auxiliar, Universidade Aberta

Doutora Luísa Maria da Silva Delgado, Professora Adjunta, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém

Doutora Teresa de Jesus de Seabra de Almeida, Professora Auxiliar, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Orientadora: Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Auxiliar, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Dezembro, 2016

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que direta e indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho. Os diferentes tipos de apoio que fui tendo são peças fundamentais deste puzzle.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia agradeço o suporte financeiro, pois sem ele teria sido impossível manter vivo o projeto de concluir a tese de doutoramento. Este apoio financeiro possibilitou que me dedicasse à investigação, com a enorme vantagem de me permitir conciliar esta experiência desafiante, ainda que com altos e baixos, com a intensidade quotidiana de ser mãe de três crianças.

À minha orientadora, Professora Patrícia Ávila, agradeço todo o apoio que me deu ao longo deste percurso e a sua preciosa contribuição para a (re)orientação do meu objeto de estudo.

Ao meu coorientador, Professor Fernando Luís Machado, agradeço os contributos que foi dando e os momentos em que me ajudou a tomar decisões difíceis, mas necessárias.

À antiga ANQ - atual ANQEP - agradeço o facto de me ter disponibilizado os dados que solicitei. Mais tarde, percebi que nem sempre as instituições respondem positivamente à solicitação de dados. Pena tenho que a ANQEP não me tenha disponibilizado dados que só numa fase mais avançada da pesquisa percebi serem importantes, mas que infelizmente nunca cheguei a conseguir ter acesso.

Sendo a Antropologia a minha formação de base, aos professores do Programa de Doutoramento em Sociologia tenho agradecer o facto de me terem ensinado uma outra forma de olhar a realidade social.

Aos meus colegas de doutoramento, destacando a Tatiana Ferreira, a Clara Oliveira, a Diana Maciel, a Cristina Santos, a Susana Freire, a Marcela Dias, o Miguel Rodrigues e o Gabriel Henriques agradeço os bons momentos e a partilha do que de bom e de mau nos foi acontecendo ao longo deste percurso. Sem eles teria sido impossível percorrer este caminho.

À Catarina Marques, amiga de uma vida, agradeço a preciosa ajuda que me deu na fase inicial desta aventura. Antropóloga e profunda conhecedora do campo da educação de adultos, as suas observações foram elementares, pois ajudaram-me a definir que caminho deveria seguir.

À Carla Silva, a "minha" coordenadora pedagógica num Curso EFA B3 no qual fui mediadora e que se foi tornando uma amiga, tenho a agradecer todo o apoio e tudo aquilo que me ensinou. O seu profissionalismo, a sua paixão pela educação de adultos e o seu contributo para a integração de minorias foram essenciais para mim, pois com ela percebi que quando o Modelo EFA é implementado de forma séria funciona efetivamente, tendo sérios e positivos impactos na vida dos adultos, ainda que nem sempre sejam imediatamente perceptíveis ao olhar.

À minha amiga Cláudia Neves, um profundo agradecimento pela sua presença constante ao longo de grande parte deste projeto. Em momentos de desalento, as suas sugestões e o seu incentivo foram cruciais.

À minha família, destacando a minha mãe e o Sérgio, um profundo agradecimento, pois nos altos e nos baixos deste processo estiveram sempre presentes procurando dar todo o apoio possível. Sem o seu suporte não teria sido possível concretizar este projeto. Conciliar investigação com uma vida familiar exigente nos afetos e na logística do dia-a-dia nem sempre é fácil.

Por último, quero agradecer às quinze pessoas que generosamente partilharam comigo os seus percursos, aceitando recordar os bons e os maus momentos das suas vidas. Sem as suas histórias não teria sido possível concretizar este trabalho.

RESUMO

A presente investigação tem por tema geral perceber o impacto dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA B3), inseridos na Iniciativa Novas Oportunidades, nas trajetórias de vida de imigrantes e de descendentes de imigrantes com baixas qualificações escolares e profissionais, que adquiriram uma dupla certificação – escolar e profissional - nestes cursos. Pretende-se compreender as mudanças e os impactos resultantes da frequência e certificação num curso EFA B3 nas suas trajetórias de vida, nas dimensões pessoal, social e profissional.

Em termos metodológicos, depois da caracterização do universo de imigrantes e de descendentes de imigrantes certificados em cursos EFA, foram realizadas entrevistas biográficas, com o objetivo de colocar as trajetórias de vida destes imigrantes e seus descendentes em história, dando conta das discontinuidades inerentes à vida nas sociedades contemporâneas, onde os desafios de (re)adaptação nas trajetórias são constantes, e procurando identificar as transformações /impactos decorrentes da frequência e da certificação num Curso EFA de nível básico.

O entrecruzamento dos relatos recolhidos com a observação prolongada dos terrenos de pesquisa evidenciou que medir - subjetivamente - os impactos, tendo apenas em conta a dimensão profissional, é redutor. O que está em causa na educação e formação de adultos não pode ser exclusivamente perspectivado na esfera da inserção - ou não - no mercado laboral. A análise dos testemunhos recolhidos mostrou que tanto a dimensão pessoal como a dimensão social não podem ser descuradas, uma vez que terão impactos a longo prazo, não só nas vidas dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as, como também na vida dos seus filhos - sobretudo dos que estão em idade escolar.

Palavras-chave: educação e formação de adultos; impactos; imigrantes laborais; descendentes de imigrantes; abordagem biográfica.

ABSTRACT

This research aims to understand the impact of Adult Education and Training Courses (EFA B3) in the life trajectories of immigrants and descendants of immigrants with low educational and professional qualifications, who acquired a double certification - school and professional - through these training courses. We intend to understand the changes and the impacts that the EFA B3 courses have in their life trajectories, taking into account personal, social and professional dimensions.

In terms of methodology, after the characterization of the universe of immigrants and descendants of immigrants with certified EFA training courses, we conducted biographical interviews with the purpose of putting the life trajectories of these immigrants and their descendants in history, considering the discontinuities inherent to life in contemporary societies where the challenges of (re) adaptation of life trajectories are constant.

The intersection of the stories collected with long-term observation on the ground showed that measuring the impacts - subjectively - by only taking into account the professional dimension is reductive. What is at stake in adult education and training cannot be seen exclusively in terms of their insertion - or not - in the labour market. The analysis of collected evidence showed that personal and social dimension cannot be neglected as they will have long-term impacts, not only in the lives of the interviewed immigrants and descendants of immigrants, but also in the lives of their children - especially those who are of school age.

Keywords: adult education and training; impacts; labour migrants; descendants of immigrants; Biographical approach.

RESUMÉ

Cette recherche vise à comprendre l'impact des cursus d'éducation et de formation d'adultes (EFA B3), insérés dans l'Initiative Nouvelles Opportunités, dans les trajectoires de vie des immigrants et des descendants d'immigrants ayant de faibles qualifications scolaires et professionnelles, ayant acquis une double certification - scolaire et professionnelle - dans ces cursus. Elle vise à comprendre les changements et les impacts résultant de la fréquence et de la certification de ces cursus EFA B3 dans leurs trajectoires de vie, tout en tenant compte des dimensions personnelles, sociales et professionnelles.

Du point de vue méthodologique, après la caractérisation de l'univers des immigrants et des descendants d'immigrants, certifiés dans les cursus EFA B3, l'on a mené des entretiens biographiques ayant pour objectif de transformer les trajectoires de vie de ces immigrants et de leurs descendants en «histoire» tout en tenant compte des discontinuités inhérentes à la vie dans les sociétés contemporaines où les défis de (ré) adaptation dans ces trajectoires sont constants, tout en cherchant à identifier les transformations, voire les impacts découlant de la fréquentation et de la formation diplômante des cursus EFA.

L'entrecroisement des récits recueillis lors d'observations prolongées a mis en exergue que mesurer – subjectivement – les impacts en tenant seulement compte de la dimension professionnelle était réducteur. Ce qui est mis en cause dans l'éducation et la formation d'adultes ne peut être exclusivement envisagé dans la sphère de l'insertion – ou non – dans le marché du travail. L'analyse des témoignages recueillis nous a montré que tant au niveau de la dimension personnelle que dans la dimension sociale, on ne peut les négliger étant donné qu'elles auront un impact à long terme, non seulement dans les vies des immigrants et descendants interviewés mais aussi dans la vie de leurs enfants – en particulier ceux en bas âge.

Mots-clés: l'éducation et formation des adultes, les travailleurs immigrés, descendants d'immigrés, impacts, approche biographique

Siglas e Abreviaturas utilizadas

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida

ANQ – Agência Nacional para Qualificação

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CNO – Centro Novas Oportunidades

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DGEP - Direcção-Geral de Educação Permanente

DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional

EFA – Educação e Formação de Adultos

ENL - Estudo Nacional de Literacia

FMI - Fundo Monetário Internacional

IALS - *International Adult Literacy Survey*

IEFA - Inquérito à Educação e Formação de Adultos

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU - Organização das Nações Unidas

PALV - Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida

PIACC - *Programme for International Assessment of Adult Competences*

PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos

SEII - Secretaria de Estado da Educação e da Inovação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO: dos pressupostos teóricos ao contexto do objeto de estudo	13
CAPÍTULO 1 - O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS	15
1. Perspetivas da educação de adultos pouco escolarizados.....	15
2. Educação de Adultos em Portugal entre 2000 e 2011	35
2.1. Da ANEFA à ANQ.....	38
2.2. A Iniciativa Novas Oportunidades - a massificação do acesso dos adultos a processos de educação e formação	40
2.3. O Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades - as várias ofertas formativas dirigidas aos adultos	48
2.4. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA).....	50
3. O desmantelamento da Iniciativa Novas Oportunidades: um novo recuo nas políticas de educação e formação de adultos em Portugal	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO 1.....	64
CAPÍTULO 2 - IMIGRANTES E DESCENDENTES DE IMIGRANTES EM PORTUGAL.....	67
1. Processos de integração dos imigrantes e seus descendentes - a importância da educação	67
2. A imigração laboral em Portugal - do contexto histórico às qualificações e situação perante o emprego dos imigrantes e seus descendentes	81
2.1. O contexto histórico da imigração em Portugal	83
2.2. As qualificações e a situação perante o emprego dos imigrantes laborais em Portugal e seus descendentes.....	91

2.3. Estrangeiros inscritos e certificados em Cursos EFA.....	97
3. Políticas de integração dos imigrantes e dos seus descendentes em Portugal.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO 2.....	117
PARTE II - ABORDAGEM METODOLÓGICA	119
CAPÍTULO 3 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.	121
1. Metodologia de investigação	121
1.1. Objetivos da investigação.....	121
1.2. Percurso(s) de Investigação - Coordenadas e opções do(s) uso(s) do biográfico	122
1.3. Instrumentos de recolha de informação.....	129
a) A observação participante	129
b) O diário de campo	131
c) As entrevistas biográficas.....	132
2. Dispositivo de tratamento e análise da informação - modelo de interpretação das entrevistas de cariz biográfico	137
3. Os imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados	141
3.1. O acesso aos imigrantes e descendentes de imigrantes - etapas de uma etnografia multi-situada.....	141
3.2. Para uma caracterização dos imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO 3.....	147
PARTE III - INTERAÇÕES E DISCURSOS SOBRE OS IMPACTOS DOS CURSOS EFA: apresentação e discussão dos resultados	149
CAPÍTULO 4 - VIDAS QUE SE CONTAM - BIOGRAFIAS DE IMIGRANTES E DESCENDENTES DE IMIGRANTES CERTIFICADOS EM CURSOS EFA	151
4.1. Os trajetos marcados pelas pequenas vitórias - vontade de vencer supera as dificuldades.....	155

Conceição, 42 anos, natural de Angola, dupla nacionalidade, auxiliar de geriatria .	156
Francelino, 50 anos, natural da Guiné-Bissau, técnico de informática e ajudante de ação direta numa IPSS.....	161
José, 37 anos, natural de Angola, desempregado	165
Fernando, 42 anos, natural de São Tomé e Príncipe, ajudante domiciliário	168
Paula, 28 anos, natural de Portugal, descendente de cabo-verdianos, rececionista de Motel.....	171
<i>A propósito dos trajetos marcados pelas pequenas vitórias - síntese.....</i>	<i>174</i>
4.2. Os trajetos marcados pelas dificuldades - o peso da infância e a gestão da escassez.....	175
4.2.1. O peso da infância	176
Alda, 40 anos, natural de Angola, dupla nacionalidade, empregada doméstica.....	176
Elvis, 28 anos, natural de Portugal, descendente de cabo-verdianos e santomenses, indocumentado, jardineiro numa empresa de inserção social	180
<i>A propósito dos trajetos marcados pelas dificuldades: o peso da infância - síntese</i>	<i>184</i>
4.2.2. A gestão da escassez.....	185
Elsa, 40 anos, natural da Guiné-Bissau, dupla nacionalidade, desempregada	186
Pedro, 38 anos, natural de Angola, desempregado.....	191
Carla, 37 anos, natural da Guiné-Bissau, desempregada.....	196
Fatumata, 35 anos, natural da Guiné-Bissau, desempregada	199
Necante, 39 anos, natural da Guiné-Bissau, desempregado a procurar implementar um negócio na área do comércio e das exportações.....	202
Benvinda, 46 anos, natural da Guiné-Bissau, desempregada.....	205
Terry, 26 anos, natural de Moçambique, desempregada	207
Domingos, 37 anos, natural de Angola, segurança num condomínio privado	209
<i>A propósito dos trajetos marcados pela gestão da escassez - síntese.....</i>	<i>211</i>

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO 4.....	212
CAPÍTULO 5 - E DEPOIS DO CURSO EFA? OS IMPACTOS (AUTO)PERCECIONADOS	213
5.1. A entrada no Curso EFA B3 - da situação de desemprego à vontade de adquirir mais competências.....	215
5.2. O Curso EFA B3 - percepções sobre interações com os diversos atores envolvidos	218
5.3. Os impactos percecionados	231
5.4. As expetativas em relação ao futuro - projetos e aspirações	245
5.5. (Entre)Cruzando impactos e biografias - que ligações?.....	247
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO 5.....	252
CONCLUSÃO.....	253
BIBLIOGRAFIA	265
ANEXOS	281
ANEXO A - Medidas ligadas à educação nos Planos para a Integração de Imigrantes (2007-2009; 2010-2013).....	283
ANEXO B - Imigrantes e descendentes de imigrantes certificados em Cursos EFA B3 - FICHAS DE CARACTERIZAÇÃO	287
ANEXO C - Dicionário de categorias de análise das entrevistas biográficas	308

ÍNDICE DOS QUADROS

QUADRO 1 - Nº de indivíduos inscritos, certificados totalmente e certificados parcialmente no Eixo Adultos da INO, por modalidades de educação e formação

QUADRO 2 - Cursos EFA de Nível Básico e nível 1 e 2 de formação

QUADRO 3 - População estrangeira com Autorização de Residência (1980-2013)

QUADRO 4 - População de nacionalidade estrangeira em 2001 e em 2011

QUADRO 5 - População estrangeira com Autorização de Residência, por nacionalidade (1986-2013)

QUADRO 6 - Nacionalidades mais representativas em 2001 e em 2011

QUADRO 7 - Principais Municípios de residência da população estrangeira em 2011

QUADRO 8 - Nível de ensino completo da população imigrante entre os 15 e os 64 anos em 2011

QUADRO 9 - População imigrante segundo a condição perante a atividade económica em 2001 e em 2011

QUADRO 10 - Taxa de desemprego por nacionalidade, em 2001 e 2011 (%)

QUADRO 11 - Desempregados estrangeiros inscritos no Centro de Emprego em Portugal Continental, entre 2001 e 2011

QUADRO 12 - Desempregados estrangeiros registados em Portugal Continental, segundo o sexo, o grupo etário e os níveis de escolaridade, entre 2009 e 2011

QUADRO 13- Novas inscrições em Cursos EFA desde 2007, por nível de ensino

QUADRO 14 - Caracterização dos adultos que iniciaram e obtiveram uma certificação em Cursos EFA desde 2007

QUADRO 15 - Caracterização dos adultos que iniciaram e que obtiveram uma certificação em Cursos EFA desde 2007, segundo o país de nacionalidade

QUADRO 16 - Adultos de nacionalidade estrangeira que iniciaram Cursos EFA desde 2008, segundo a nacionalidade e o género

QUADRO 17 - Adultos de nacionalidade estrangeira que obtiveram uma certificação EFA desde 2008, segundo a nacionalidade e o género

QUADRO 18 - Adultos de nacionalidade estrangeira que iniciaram Cursos EFA desde 2008, segundo a nacionalidade e o grupo etário

QUADRO 19 - Adultos de nacionalidade estrangeira que obtiveram uma certificação EFA desde 2008, segundo a nacionalidade e o grupo etário

QUADRO 20 - Adultos de nacionalidade estrangeira que iniciaram Cursos EFA desde 2008, segundo a nacionalidade e a região (NUT II)

QUADRO 21 - Adultos de nacionalidade estrangeira que obtiveram uma certificação EFA desde 2008, segundo a nacionalidade e a região (NUT II)

QUADRO 22 - Caracterização sucinta dos imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados

QUADRO 23 - Síntese dos perfis dos entrevistados

QUADRO 24 - Cruzamento entre biografias e impactos percecionados - síntese analítica

ÍNDICE DAS FIGURAS

- FIGURA 1 - Funcionamento dos Centros Novas Oportunidades
- FIGURA 2 - Evolução do número de Centros RVCC e CNO
- FIGURA 3 - Áreas nucleares dos Cursos EFA B3
- FIGURA 4 - Certificação em Cursos EFA de Nível Básico
- FIGURA 5 - Inscrições e certificações desde 2007, segundo a nacionalidade
- FIGURA 6 - A teia da integração
- FIGURA 7 - Percentagem de estrangeiros certificados em Cursos EFA face ao número de inscritos, por escalão etário
- FIGURA 8 - Percursos de investigação
- FIGURA 9 - Percursos e impactos dos Cursos EFA B3
- FIGURA 10 - Principais motivos de entrada no Curso EFA B3
- FIGURA 11 - Características do/a mediador/a
- FIGURA 12 - Relações com os/as colegas
- FIGURA 13 - Apreciação do estágio
- FIGURA 14 - Perceção dos impactos da *experiência EFA*
- FIGURA 15 - Apreciação global do Curso EFA B3
- FIGURA 16 - Expetativas em relação ao futuro

INTRODUÇÃO

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.

Paulo Freire (2005)

Nunca nos transformamos no outro. Seremos sempre nós mesmos.

Mesquitela Lima (1997)

A identidade política de um intelectual informa o seu discurso.

Samir Kassir

Este objeto de estudo construiu-se num espaço e tempo específicos em que percursos pessoais se (entre)cruzaram com a definição de trajetórias institucionais. Pretende-se precisamente dar conta dos enquadramentos que conduziram à construção de um problema de investigação, neste caso, os impactos percebidos pelos imigrantes e descendentes de imigrantes relativamente à dupla certificação (escolar e profissional) num Curso de Educação e Formação de Adultos de nível básico (Curso EFA B3), i.e., os impactos daquilo que denominamos *experiência EFA*.

O trabalho enquadra-se no domínio científico da sociologia e, do ponto de vista teórico, sustenta-se num conjunto alargado de contributos das ciências sociais, pois considera-se que para a construção de um objeto de estudo em que se entrecruza o campo da educação de adultos com a problemática da certificação escolar e profissional de imigrantes e seus descendentes, mais do que estabelecer limites e fronteiras disciplinares, revela-se crucial compreender o que tem sido desenvolvido em diferentes áreas das ciências sociais relativamente a estas problemáticas, nomeadamente na sociologia, na antropologia e nas ciências da educação.

Fenómenos como o da qualificação de adultos e o da integração de imigrantes e seus descendentes constituem um campo de práticas que são, simultaneamente, atravessadas por um debate político e filosófico (Canário, 2000). Considerando que numa investigação se pretende encontrar respostas para determinadas questões que surgem no âmbito de uma problemática e de um objeto de estudo concreto, perspectiva-se aqui que

este processo implica sempre uma construção que é própria a cada processo de investigação e ao próprio investigador, não sendo um processo neutral.

Uma investigação não é independente da pessoa que a desenvolve e dos referenciais que possui. A construção de um objeto de estudo prende-se inevitavelmente com a visão do mundo do investigador e com a necessária desconstrução de formas simplistas de observar a realidade envolvente. Gilberto Velho diz-nos que «a realidade [...] sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada.» (Velho, 1987: 129).

Numa pesquisa em que o biográfico se assume como eixo transversal da investigação, optou-se por cruzar o contexto político-institucional com o contexto pessoal na medida em que há um entrecruzamento a que dificilmente se poderia fugir. A escolha do objeto de estudo deve-se fundamentalmente à atividade profissional que desenvolvi ao longo de mais dez anos - 2000-2012 -, quer como formadora quer como mediadora¹ de Cursos EFA. Esta atividade profissional, assente em metodologias qualitativas de educação de adultos, permitiu que acompanhasse muitos percursos de adultos certificados por via desta oferta formativa. Simultaneamente, fui observando e refletindo sobre o impacto que esta experiência tinha na vida de muitos destes adultos e sobre o modo como estes percecionavam e problematizavam - ou não - esses impactos nos seus percursos de vida.

Desde o ano 2000, estive assim envolvida em Cursos EFA, desempenhando fundamentalmente a função de formadora de Cidadania e Empregabilidade² e, em alguns casos, o papel de mediadora. Numa fase inicial, desempenhei estas funções em entidades de direito privado, financiadas com dinheiros públicos, europeus e nacionais. Tratava-se de entidades que desenvolviam no máximo dois Cursos EFA em simultâneo, o que implicou um grande envolvimento de todos os intervenientes no processo,

¹ «O mediador é uma figura central na concretização dos pressupostos conceptuais que enformam os cursos EFA, na medida em que [...] faz a mediação do grupo de formação, atendendo às suas dinâmicas e às características de cada adulto em particular na negociação de atitudes e objectivos face à formação, ou até mesmo na resolução de diferendos.» (Rodrigues, 2009: 44). Evidentemente, a função de mediador implica um contacto próximo com os formandos durante todo o curso, i.e., durante cerca de dezoito meses.

² As áreas nucleares dos Cursos EFA de nível básico são a *Linguagem e Comunicação* (LC), as *Tecnologias da Informação e Comunicação* (TIC), a *Matemática para a Vida* (MV) e a *Cidadania e Empregabilidade* (CE). cf. ponto 2.3.1.

apostados em implementar metodologias qualitativas, desenvolvidas pela então Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e consideradas como sendo bastante inovadoras. A partir de 2004, passei também a colaborar com um centro de formação profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) situado na área da Grande Lisboa. Ainda que de modo menos intenso, é possível dizer que nos primeiros Cursos EFA promovidos pelo IEFP houve a preocupação de implementar estas novas metodologias, tendo inclusivamente sido desenvolvidas ações de formação para que os formadores e os mediadores de Cursos EFA ficassem mais familiarizados com a "metodologia EFA". Com a Iniciativa Novas Oportunidades, os Cursos EFA foram incorporados dentro das várias ofertas formativas dirigidas a adultos delineadas no âmbito deste Programa governamental. No centro de formação profissional do IEFP com o qual colaborei durante oito anos, tive a hipótese de assistir a uma mudança de destinatários das várias ofertas formativas. Em vez das residuais turmas de adultos existentes até 2005, o número de adultos que passou a frequentar Cursos EFA, processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e Formações Modulares Certificadas aumentou de forma visível.

A construção do objeto de estudo surge assim de vários anos de mergulho quotidiano na realidade da educação e formação de adultos em que inevitavelmente o meu olhar se foi construindo enquanto profissional, mas também enquanto antropóloga³ que observa e reflete sobre as transformações que ao longo da década de 2000 mudaram de forma decisiva, e até mesmo radical, a oferta formativa dirigida a populações adultas pouco escolarizadas.

No momento de construção do objeto de estudo, ignorar a influência das observações, das interações e das trocas de impressões com formandos, com formadores e com outros técnicos envolvidos seria esquecer a "pessoa-investigadora", i.e., o instrumento crucial de observação e de recolha de dados numa pesquisa que se pretende qualitativa e intensiva.

Trata-se então de um olhar construído no terreno das interações com os sujeitos, onde se assistiu ao aumento gradual não só da oferta formativa, como também do número de

³ A minha formação de base é a antropologia.

adultos envolvidos na dupla certificação - escolar e profissional - e dos impactos que as decisões políticas foram tendo no terreno de aplicação concreta, a partir de medidas impostas no contexto transnacional, e da sua operacionalização no contexto específico português, através da Iniciativa Novas Oportunidades.

Na perspetiva de que o terreno deve ser alimentado pela teoria, a revisão bibliográfica conduziu à constatação de que os estudos desenvolvidos se tinham fundamentalmente debruçado sobre processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e sobre Centros de Novas Oportunidades (CNO). Relativamente aos Cursos EFA, têm sobretudo surgido estudos de caso localizados em contextos micro, o que poderá estar associado ao facto dos Cursos EFA, apenas numa fase posterior à sua implementação, terem sido absorvidos pela Iniciativa Novas Oportunidades, mas, na realidade, desde 2000 que os Cursos EFA de nível básico funcionam⁴.

O interesse em compreender a perceção dos impactos dos Cursos EFA prende-se com o facto de esta oferta formativa decorrer durante um período de tempo alargado, ou seja, durante cerca de dezoito meses. Um ano e meio de curso implica um envolvimento intensivo dos adultos que procuram, por esta via, obter a dupla certificação - escolar e profissional.

Captar sentidos, ter acesso ao ponto de vista do *outro*, observar o *outro*, tentando traduzir a sua perspetiva, é um desafio que se coloca aos investigadores das ciências sociais que optam por metodologias fundamentalmente intensivas. Revelou-se assim basilar refletir sobre os sujeitos, os seus percursos e os diferentes usos do biográfico a que pretendíamos aceder para compreender os impactos. Becker (2005) fala-nos da importância de considerar o ponto de vista do ator quando se pretende compreender um fenómeno social.

(Re)construir percursos, itinerâncias de sujeitos cultural e socialmente localizados, só faz assim sentido seguindo um abordagem qualitativa, adotando metodologias intensivas, uma vez que só elas permitirão essa captação de sentidos. Interessam-nos os

⁴ Despacho Conjunto nº1083/00, de 20 de Novembro – regulamento dos cursos de educação e formação de adultos.

atores sociais enquanto sujeitos e não tanto os atores sociais enquanto massa homogénea, onde as percepções, sentidos e interpretações surgem diluídas, como se de um todo anónimo se tratasse. Segundo Becker (2005), uma biografia pode ser particularmente útil para clarificar o lado subjetivo de processos institucionais. Lechner (2009: 92) fala da necessidade de conhecer de perto «a perpendicularidade que existe entre as histórias individuais e as estruturas sociais.»

Considera-se que a vida quotidiana se organiza ininterruptamente através de uma pluralidade de interações, intenções e sentidos, umas vezes não conscientes e, outras vezes, orientados em função de determinados projetos individuais e/ou sociais (Casal, 1996). Assim,

As práticas são o que os actores sociais sobre elas sabem, compreendem e relatam. Ao cientista social resta-lhe descrever e reinterpretar, tornando inteligível o que os actores sociais sabem fazer, dizem saber e sabem dizer. (Casal, 1996: 45).

A realidade é complexa, subtil e dinâmica e pode ser apreendida através do método da compreensão, pois a ação social existe enquanto dotada de sentido e valor atribuídos pelo sujeito. O sentido do mundo social é sempre intersubjetivo, constituindo-se pela interação dos diferentes atores sociais e os comportamentos humanos são sempre comportamentos interpretados por cada ator social (Casal, 1996).

O achamento dos percursos perdidos faz-se, segundo Machado Pais (2001), através de um "labor analítico", no entanto, este autor questiona a eficácia dos métodos lineares, defendendo que dificilmente conseguirão dar conta das "turbulências" da vida. Segundo Machado Pais, «São tão importantes os alinhamentos da vida quanto os seus desalinhamentos.» (Pais, 2001: 87). A definição do nosso objeto de estudo surge precisamente da dialética estabelecida entre teoria e terreno(s) de pesquisa, espaços em que estes *desalinhamentos* se tornam mais visíveis.

Problemática central, objetivos e questões de investigação

Numa fase inicial, a intenção era a de analisar o impacto da *experiência EFA* na vida dos adultos certificados - portugueses e estrangeiros. O nosso contacto com esta realidade - enquanto formadora e/ou mediadora -, as entrevistas exploratórias realizadas e a análise dos dados oficiais consultados revelaram-se fundamentais, uma vez que conduziram ao redirecionamento do objeto de estudo. O terreno, as observações e as interações levaram-nos a querer compreender qual o impacto dos Cursos EFA B3 na vida de um grupo específico, o dos imigrantes e dos seus descendentes.

No que toca a esta oferta formativa - a dos Cursos EFA -, a perceção de que o número de imigrantes e descendentes de imigrantes tinha vindo progressivamente a aumentar inicialmente sustentou-se naquilo que tínhamos observado empiricamente para, numa fase posterior, ser alicerçada nos dados fornecidos pela então Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Vários estudos referem que a grande maioria dos imigrantes possui níveis de habilitações literárias inferiores aos dos portugueses – ainda que de forma não muito marcada – concentrando-se nas profissões menos qualificadas, sobretudo nos setores da indústria e dos serviços (Peixoto, 2008). Em momentos de crise económica, os imigrantes tendem a ser mais afetados do que os nacionais, o que se prende com o facto de possuírem posições menos qualificantes e menos remuneradas, apresentando um maior risco de desemprego (OCDE, 2008; 2009).

Os relatórios das diversas Conferências sobre Educação de Adultos organizadas pela UNESCO e o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida apresentado em 2000 já avançavam com a importância de apostar na educação e formação de populações migrantes. Vários estudos da OCDE constataram que um grande número de migrantes possuía um fraco nível de literacia (Field, 2007; OCDE, 2008; 2009). Em Portugal, o primeiro Plano para a Integração de Imigrantes (PII) apresentado em 2007 destacava a importância de reforçar a formação profissional dirigida às comunidades imigrantes, uma vez que constituem um importante segmento da população ativa em Portugal

(Peixoto, 2008), ideia que veio a ser reforçada no segundo Plano para a Integração de Imigrantes apresentado em 2010.

Em Portugal, foram realizados estudos sobre adultos pouco escolarizados a frequentar Cursos EFA (Ávila, 2008; Quintas, 2008; Cavaco, 2009; 2012; Delgado, 2014). Todavia, os impactos dos Cursos EFA na vida de imigrantes não têm sido alvo de estudos de cariz sociológico.

Aspira-se a que a presente investigação contribua para uma compreensão mais aprofundada do tipo e dimensões dos impactos percebidos pelos próprios sujeitos, numa avaliação feita *a posteriori*, i.e., pelo menos dois anos após a conclusão com sucesso de um Curso EFA B3 de dupla certificação - escolar e profissional -, procurando compreender o que, na sua perspetiva, está ligado às especificidades do mercado laboral português e o que está ligado à sua condição de imigrante ou de descendente de imigrante.

A problemática central da presente investigação é a da identificação dos impactos da certificação e da *experiência EFA*, a partir dos relatos dos imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados, perspetivando que estes cursos podem ser espaços privilegiados de aquisição de novas competências e de (auto e hetero)reconhecimento de competências-chave adquiridas ao longo da vida. Tendo em conta que no decorrer do período 2000-2011 se assistiu a uma maior presença de imigrantes em cursos de Educação e Formação de Adultos, pretende-se compreender até que ponto a frequência destes cursos e a dupla certificação - escolar e profissional - daí resultante conduziram a uma efetiva transformação das lógicas de vida dos imigrantes e descendentes de imigrantes com baixas qualificações, i.e., trata-se de analisar o impacto que a *experiência EFA* teve nas suas vidas nas dimensões pessoal, social e profissional.

O principal objetivo é analisar o impacto da *experiência EFA* na vida de imigrantes e descendentes de imigrantes, adultos com baixas qualificações escolares e profissionais,

que voluntaria e involuntariamente⁵ se viram envolvidos em processos de dupla certificação (escolar e profissional).

Esta investigação surge fundamentalmente da enunciação de uma pergunta de partida, expressa do seguinte modo:

Que impactos são percecionados pelos imigrantes e descendentes de imigrantes certificados em Cursos EFA B3?

Pretende-se, deste modo:

- Identificar os impactos que os Cursos EFA B3 têm nas trajetórias de vida dos imigrantes e descendentes de imigrantes certificados nas dimensões pessoal, social e profissional;

Procurando igualmente:

- Perceber se a motivação inicial influencia o impacto que os Cursos EFA B3 têm nas suas trajetórias de vida;
- Compreender se fatores como o género e a idade dos imigrantes e descendentes de imigrantes influenciam o tipo de impacto que os Cursos EFA B3 têm nas suas vidas;
- Compreender se a frequência e a certificação obtida num Curso EFA B3 contribuiu para um incremento da autoestima;
- Perceber se a frequência e a certificação adquirida num Curso EFA B3 proporcionou um alargamento das redes de relacionamento interpessoal;

⁵ Em muitos casos, a frequência de um curso EFA surgiu como imposição do IEFP, como condição obrigatória para que continuassem a receber o subsídio de desemprego ou o Rendimento Social de Inserção.

- Compreender se a certificação num Curso EFA B3 contribuiu para o incremento de melhores condições socioprofissionais dos imigrantes e dos descendentes de imigrantes;
- Compreender até que ponto os Cursos de EFA B3, tal como estavam estruturados no âmbito da iniciativa Novas Oportunidades, constituíam uma possibilidade efetiva de aquisição de competências-chave.

Desenho de pesquisa e estratégia metodológica

Os sentidos de uma fotografia não estão nela, mas na relação que com ela os nossos olhos estabelecem.

Machado Pais (2001)

A realização de uma pesquisa empírica em ciências sociais implica sempre o acionamento de procedimentos teórico-metodológicos de observação do real. No fundo, trata-se de uma estruturação estratégica da pesquisa, o que se revela basilar para que o investigador tenha presente o seu objeto de estudo. Schmitter (2008) refere que fazer as escolhas estratégicas certas aumenta o valor dos dados recolhidos. Todavia, não há uma única estratégia ou conjunto de estratégias para pesquisar todos os temas; tudo depende do nosso ponto de partida (Schmitter, 2008).

Considerando que o que se pretende é analisar os impactos percebidos da *experiência EFA* na vida dos imigrantes e descendentes de imigrantes certificados em Cursos EFA B3, a estratégia metodológica concebida para a realização da presente investigação implicou o recurso a uma abordagem predominantemente intensiva.

Apesar do carácter intensivo desta pesquisa, num primeiro momento, a análise de dados extensivos permitiu trazer à luz indicadores e tendências observáveis, que, de outro modo, poderiam ter permanecido ocultos. Os dados assim desocultados são um importante contributo numa pesquisa intensiva, pois dão um conhecimento mais

alargado da realidade que se pretende conhecer para a preparação das entrevistas, momento fundamental da pesquisa quando o objetivo é compreender as representações e expectativas traduzidas pelos atores sociais em análise a propósito das suas trajetórias de vida. Desta feita, a análise dos dados quantitativos disponibilizados quer pelo IEFEP quer pela então ANQ - atual ANQEP - conduziram à delimitação do objeto de estudo, uma vez que permitiram definir as nacionalidades dos imigrantes laborais inscritos nos Centros de Emprego e certificados em Cursos EFA B3, maioritariamente oriundos de países lusófonos. A análise destes dados possibilitou ainda que se percebesse quem eram os/as imigrantes que se inscreviam neste tipo de oferta formativa, quer em termos de faixa etária, quer em termos de género.

Num segundo momento, com base na caracterização levada a cabo, foram realizadas entrevistas de cariz biográfico a imigrantes e descendentes de imigrantes oriundos de países lusófonos, estrangeiros e/ou naturalizados, a residir na região de Lisboa, que tivessem obtido dupla certificação - escolar e profissional - num Curso EFA há pelo menos dois anos. Pretendeu-se garantir, tanto quanto possível, a representação da diversidade de perfis que caracteriza o universo destes imigrantes e seus descendentes.

A partir de momentos considerados cruciais para uma reflexão – situação um ano antes do curso, no momento de entrada, durante o curso EFA B3, à saída e pelo menos dois anos após a conclusão do curso -, com a entrevista de cariz biográfico, pretendeu-se compreender os sentidos que os sujeitos atribuem às (des)continuidades da sua vida, com o intuito de captar a visão dos próprios a propósito do *experiência EFA* e dos impactos que esta teve na sua vida quotidiana em três níveis distintos, o pessoal, o social e o profissional (Pujadas, 1992; Pais, 2001). No fundo, aspira-se a compreender até que ponto a aquisição de competências e a certificação - escolar e profissional - contribuem para a integração na sociedade portuguesa, não só a nível do mercado de trabalho, como também nas interações que estabelecem no seu quotidiano, seja no acesso a serviços públicos - educação, saúde, justiça... -, seja na relação com os outros.

Parte-se da assunção de que a narrativa de vida é complexa, supondo uma construção de sentido de factos experienciados espacio-temporalmente, nem sempre alinhados cronologicamente (Passeron, 1990). Assume-se a entrevista de cariz biográfico como sendo uma experiência dialógica complexa (Demazière; Dubar; 2007), em que as

palavras expressam o que o sujeito vive ou viveu, o seu ponto de vista em relação ao mundo que é o seu mundo.

Tendo, assim, como ponto de partida uma caracterização extensiva do universo de estudo, pretendeu-se, através de entrevistas de cariz biográfico, compreender qualitativamente os impactos dos Cursos EFA nas trajetórias de vida dos imigrantes e descendentes de imigrantes certificados.

Estrutura do trabalho

Este trabalho encontra-se estruturado em três partes. A primeira parte dá conta do enquadramento da investigação, identificando-se os elementos que dizem respeito à construção do objeto de estudo, apresentando os fundamentos teóricos e contextuais da investigação desenvolvida. A segunda parte debruça-se sobre a abordagem biográfica, enquadrando metodologicamente a investigação. Na terceira parte, apresentam-se e analisam-se os dados empíricos sobre os impactos da *experiência EFA* percebidos pelos/as imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as.

A primeira parte é composta por dois capítulos que procuram definir a problemática, identificando os pressupostos que sustentam a investigação, discutindo os conceitos que se considera serem estruturantes para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa. O primeiro capítulo procura definir o campo da educação de adultos poucos escolarizados, dando especial enfoque ao contexto português. O segundo capítulo dedica-se aos processos de integração de imigrantes, incidindo na importância fulcral da educação, procurando apresentar as matrizes internacionais que apoiam a implementação de políticas públicas de integração de imigrantes no contexto português, recorrendo a estudos e a dados oficiais que permitam dar um retrato panorâmico do fenómeno da imigração em Portugal.

A segunda parte é composta por um capítulo de enquadramento metodológico, dando conta da metodologia, dos objetivos da investigação e dos instrumentos de investigação a que recorreremos para a realização deste trabalho de investigação. É também neste

capítulo que se apresenta o percurso de investigação, explicando as opções tomadas em termos do(s) uso(s) do biográfico. No último ponto da segunda parte dá-se conta da pesquisa de terreno e caracteriza-se a amostra.

A terceira parte é composta por dois capítulos e incorpora o trabalho empírico realizado e a apresentação e discussão dos resultados obtidos. No primeiro capítulo são apresentadas as biografias dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as no âmbito desta investigação. No segundo capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos, procurando analisar os impactos percecionados entrecruzando-os com as biografias recolhidas.

Por último apresenta-se a conclusão onde é feito um balanço das principais questões suscitadas pela realização da pesquisa procurando apontar pistas para pesquisas futuras, abordando igualmente algumas das fragilidades do trabalho realizado.

PARTE I - ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO: dos pressupostos teóricos ao contexto do objeto de estudo

NOTAS INTRODUTÓRIAS À PARTE I

A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico da investigação desenvolvida.

No Capítulo 1, começa-se por apresentar o campo da educação básica de adultos, procurando enunciar as principais perspetivas, articulando-as com os contextos históricos e políticos em que têm sido delineadas, defendidas e implementadas as políticas dirigidas a adultos pouco escolarizados. Compreender a educação de adultos em Portugal só é possível se considerarmos as inúmeras influências transnacionais que, de diferentes modos, se têm refletido na intermitência como a educação de adultos é politicamente perspetivada no contexto português, o que se espelha no modo como a educação de adultos dirigida a adultos pouco escolarizados é operacionalizada.

No capítulo 2, dá-se conta do enquadramento a propósito dos imigrantes laborais e seus descendentes, procurando compreender o fenómeno da integração no contexto específico português, dando especial enfoque à questão da qualificação e educação.

CAPÍTULO 1 - O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS

1. Perspetivas da educação de adultos pouco escolarizados

Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados.

Paulo Freire (2005)

Evidentemente, a educação de adultos - como toda a educação - nunca é neutra.

Luís Rothes (2007)

Aprender é uma característica intrínseca do ser humano. Mas, ao longo da história, o conceito e a capacidade de aprender têm sido alvo de diferentes perceções e concetualizações. Longe de ser uma descoberta do século XX, foi, sem dúvida, nesse século que se verificou a massificação de uma oferta de educação e de aprendizagem. Sempre existiu educação de adultos, ainda que tal como a conhecemos hoje seja um fenómeno recente (Canário, 2000). Nas últimas cinco décadas a educação de adultos tem vindo a tornar-se num campo específico, uma vez que designa uma realidade social de práticas educativas com características próprias, suscetíveis de uma delimitação temporal, geográfica e institucional (Canário, 2000: 18). O campo da educação de adultos não designa apenas práticas sociais de natureza educativa, mas também práticas sistematizadas de reflexão e de produção de novos conhecimentos, i.e., um campo específico de investigação (Canário, 2000:18).

Na linha do que foi equacionado por diversos autores, partimos do pressuposto de que a educação de adultos emerge como um campo muito alargado (Ávila, 2008), incorporando os domínios de alfabetização e da educação de base, da formação de base, da formação profissional, da animação, do desenvolvimento local e da intervenção

comunitária e também o domínio do reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais (Canário, 2008; Cavaco, 2009; 2012).

Desde meados do século XX, o défice de qualificação da população portuguesa é visto por vários governos como um problema (Ávila, 2008; Rothes, 2007; Cavaco, 2009; Aníbal, 2014; Delgado, 2014; Araújo, 2015a, 2015b), ainda que a presença da educação de adultos na agenda política possa ser considerada *apagada e intermitente* (Lima, 2008: 33).

O Estudo Nacional de Literacia (ENL) foi o primeiro estudo nacional aprofundado desenvolvido na década de 1990 e veio confirmar que muitos portugueses revelavam fracas competências ao nível das competências da literacia (Benavente et al., 1996). Esta investigação realizada na década de noventa do século passado procurou estabelecer uma panorâmica da literacia em Portugal, considerando não apenas a população em geral, mas também grupos específicos da população, onde se inclui uma análise sobre minorias étnicas e literacia (Machado, 1996).

O perfil de literacia da população portuguesa traçado no ENL veio a ser confirmado com o *International Adult Literacy Survey* (IALS), estudo internacional de literacia desenvolvido em meados da década de 1990 que se centrou na avaliação de competências de literacia da população adulta, tendo sido recolhidos dados relativos a vinte países - entre os quais Portugal -, com base em amostras representativas de indivíduos com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos⁶ (Ávila, 2008: 130). O IALS veio confirmar que grande parte da população residente em Portugal evidenciava à data competências de literacia muito reduzidas (Ávila, 2008).

Genericamente, a população portuguesa apresenta níveis de escolaridade e de qualificação muito baixos com implicações não só nas qualificações propriamente ditas, como também se reflete num défice de competências básicas e de competências específicas necessárias para o exercício de uma profissão (Delgado, 2014).

⁶ Participaram no IALS os seguintes países: Alemanha, Austrália, Bélgica, Canadá, Chile, Dinamarca, Eslovénia, Estados Unidos da América, Finlândia, Holanda, Hungria, Irlanda, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça. Também participou a França mas, por questionar a validade dos dados obtidos, não permitiu que os seus resultados fossem publicados.

Interessa-nos pois compreender de que forma as políticas educativas dirigidas a adultos pouco qualificados têm de um modo geral sido desenhadas e implementadas em Portugal, dando especial atenção à década de 2000, uma vez que a investigação que desenvolvemos se concentra nesta década específica.

Não sendo um campo autónomo, a educação de adultos está marcada por múltiplas influências e interferências, histórica e politicamente localizadas. Estamos perante um campo cujas fronteiras são flexíveis e que não tem sido intelectualmente unificado e coerente, uma vez que à educação de adultos estão associadas uma multiplicidade de práticas (Finger, 2008), podendo a educação de adultos assumir uma significativa diversidade de formas (Canário, 2000). Aliás, esta diversidade espelha a sua enorme complexidade, sendo objeto de uma vasta gama de interpretações (UNESCO, 2010).

O entrecruzamento das diferentes conceções de educação de adultos com os contextos políticos e as respetivas políticas educativas implementadas em terrenos concretos, assim como o entrecruzamento com as orientações sugeridas por organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE, são aspetos cruciais para a compreensão do campo da educação de adultos. Importa igualmente considerar o papel desempenhado pela União Europeia (UE), uma vez que esta tem vindo a influenciar de forma cada vez mais marcante e visível as políticas nacionais de educação.

Apesar de conceitualmente ser definida em termos amplos e polifacetados, a educação de adultos e a compreensão do seu papel têm mudado e evoluído ao longo do tempo (UNESCO, 2010:12). Faure (1972) diz-nos que a educação deve ser considerada como um domínio político, onde a importância da ação política é particularmente decisiva. Na realidade, como iremos ver, organismos como a UNESCO, a OCDE e a UE desenvolvem três perspetivas distintas relativamente à educação de adultos, à sua função e aos seus objetivos. Enquanto a UNESCO defende e procura contribuir para a implementação de uma visão mais humanista da educação de adultos, a OCDE e a UE direcionam a educação de adultos para uma perspetiva mais economicista, estabelecendo uma relação mais evidente entre as necessidades de qualificação da população adulta e as necessidades do mercado de trabalho.

Independentemente das diferentes perspetivas propostas, estes organismos têm influenciado de forma decisiva a operacionalização de políticas educativas de adultos nos diferentes contextos nacionais, não sendo exceção o contexto português. Em comum, as diferentes organizações têm a ideia de que a educação inicial deveria ser seguida de outras oportunidades de aprendizagem, no decorrer da vida, acessíveis a todos os cidadãos (Ávila, 2008).

A partir do século XIX, a educação de adultos aparece associada a dois grandes processos sociais, especificamente, ao desenvolvimento de movimentos sociais de massa e ao processo de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais (Canário, 2008:12). Nóvoa (2009: 4) diz-nos que a expansão da "escola de massa" é um dos grandes acontecimentos que vai transformar as sociedades ao longo do século XX. A partir da segunda metade do século XX, dá-se o incremento da educação de adultos que deixa de estar confinada a pequenas categorias socioprofissionais.

Sanz Fernández (2006) fala-nos de três modelos diferentes que, na sua opinião, têm dominado o trabalho educativo com pessoas adultas. Segundo este autor, nos últimos três séculos a educação passou por três etapas, nomeadamente, a da estatização da educação, a da massificação da educação e a da mercantilização da educação, que correspondem a três modelos distintos. Sanz Fernández refere que estes três modelos coexistem mas, na sua perspetiva, continuam excessivamente incomunicáveis.

O Modelo Recetivo Alfabetizador foi predominante na educação de adultos durante o século XIX e grande parte do século XX. Este modelo caracteriza-se por adotar uma estratégia alfabetizadora e escolarizante em que «alfabetizar era mais parecido com compensar, consertar ou curar que com preparar ou prevenir.» (Sanz Fernández, 2006: 75), na medida em que valoriza mais a aprendizagem do uso de códigos de leitura, e não tanto os códigos de escrita e de emissão de mensagens (Sanz Fernández, 2006).

Sanz Fernández (2006) refere que a alfabetização foi considerada por muitos como uma estratégia para disciplinar a população adulta e não como uma estratégia para estimular a sua criatividade. Este modelo escolheu pessoas adultas em situação de exclusão social, sendo assim dirigido a pessoas adultas em situação vulnerável. De acordo com o Modelo Recetivo Alfabetizador, o espaço da sala de aula é perspetivado como o espaço

de aprendizagem, sendo desvalorizada a experiência prévia que as pessoas possam ter. Durante muito tempo a educação de adultos e a alfabetização foram entendidas como sendo sinónimos, situação que ainda persiste em muitos países do denominado Terceiro Mundo, não se justificando, no entanto, que em países como Portugal esta confusão pareça continuar a existir (Canário, 2008: 49).

O Modelo Dialógico Social caracteriza a segunda metade do século XX e dedica-se, fundamentalmente, a facultar a aprendizagem de competências que permitam interagir na vida quotidiana e estrutural da sociedade. Este modelo dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento, à participação e à gestão social. O propósito da aprendizagem é diretamente social e indiretamente académico. «A aprendizagem de adultos é um continuum que começa nas relações sociais e não nas relações académicas, e que continua ao longo da vida e em todas as suas facetas.» (Sanz Fernández, 2008: 76). Com este modelo dá-se uma mudança no enfoque da educação, passando a ser dada prioridade à aprendizagem em detrimento do ensino. Aqui, os processos de aprendizagem são encarados como sendo mais interativos entre potencialidades e necessidades, procurando ser um modelo social de educação de pessoas adultas. «Não se quer que a aprendizagem esteja ao serviço dos programas formativos, mas que os programas formativos estejam ao serviço das necessidades educativas.» (Sanz Fernández, 2006: 82).

Os princípios que sustentam o Modelo Dialógico Social diferem do Modelo Alfabetizador, uma vez que o primeiro defende que as pessoas adultas não devem ser obrigadas a aprender e que todas as pessoas são capazes de aprender e sempre o foram desde que nasceram, reconhecendo que as competências e os conhecimentos que as pessoas têm e adquiriram nas suas distintas experiências devem ser valorizados e validados. Outro aspeto salientado é o de que formação e aprendizagem se produzem em todos os contextos não ficando limitados ao espaço escolar. Procura-se desenvolver ao máximo as potencialidades de cada um, sem que se parta da ideia de compensar.

O Modelo Económico Produtivo, que segundo Sanz Fernández vigora atualmente, concentra-se no ensino de competências relacionadas com a participação da população ativa no setor produtivo. O propósito da aprendizagem é diretamente económico e

indiretamente social. Este autor considera que estamos perante a mercantilização da educação (Sanz Fernández, 2006: 76).

Na realidade, há um aumento da procura educativa por parte das pessoas adultas. Os adolescentes formados quando chegam à idade adulta procuram mais formação do que os adultos que não receberam formação na sua adolescência (Sanz Fernández, 2008: 87). Quem participa em atividades de educação é o setor da população que mais sabe e são esquecidas as necessidades de formação básica de determinados setores da população adulta, mais desfavorecidos e com menos acesso a oportunidades educativas. No caso dos adultos pouco escolarizados, não são criadas condições objetivas que incentivem e tornem possível a participação em atividades de educação e formação no quotidiano (Ávila, 2008). As ofertas institucionais existentes são insuficientes ou desadequadas. Já no caso dos adultos escolarizados, os próprios empregadores incentivam a continuação da formação. Estamos perante uma espécie de Efeito Mateus, i.e., aqueles que já acumularam um determinado patamar de conhecimentos e competências tenderão a progredir ainda mais nesse domínio, enquanto aqueles que têm menos recursos escolares tenderão a ficar alheados desses processos (Sanz Fernández, 2006: 94, Ávila, 2008).

No período pós Segunda Guerra Mundial dá-se a expansão acelerada da educação de adultos. Segundo Canário, «A difusão de práticas educativas dirigidas a adultos é acompanhada por um processo de diferenciação interna e de complexificação do próprio campo da educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser, progressivamente, a sua heterogeneidade.» (Canário, 2008: 13).

Em 1976, na Recomendação de Nairobi a UNESCO definiu a educação de adultos como sendo

O conjunto dos processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e

comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, económica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 1976: 2).

A definição de educação de adultos estabelecida pela UNESCO em 1976 dá conta que este campo continua a ser objeto de uma vasta gama de interpretações (UNESCO, 2010:12), incorporando inúmeras possibilidades. De acordo com a Declaração de Nairobi a aprendizagem pode desenvolver-se em contextos formais ou não formais, no entanto, esta definição não inclui os processos de aprendizagem informal

Em 1997, a Declaração de Hamburgo vai mais longe, sendo feita referência ao facto de a aprendizagem de adultos englobar a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e a gama de processos de aprendizagem informais disponíveis numa sociedade de aprendizagem multicultural (UNESCO, 1997). Ou seja, podemos falar de um *continuum* de aprendizagem que acompanha os indivíduos ao longo da sua vida, ocorrendo em contextos diversificados. É assim possível identificar diferentes modalidades de aprendizagem: a formal, a não formal e a informal.

A aprendizagem formal ocorre em contexto organizado e estruturado (em estabelecimentos de ensino/formação ou no local de trabalho), e conduz a um nível de escolaridade refletido num diploma. É intencional, do ponto de vista do educando. Relativamente à aprendizagem não formal considera-se que é uma atividade organizada de formação, profissional ou outra, numa dada área de competências, mas que não equivale a um nível de escolaridade. É também intencional do ponto de vista do educando. A aprendizagem informal resulta das atividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família e o lazer. Não é estruturada e normalmente não conduz à certificação, podendo, no entanto, tal como a aprendizagem não formal, conduzir a uma certificação num processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Pode ser intencional, mas, na maioria dos casos, não é intencional (CEFEDOP, 2008; UNESCO, 2010; INE, 2012).

No que concerne ao desenvolvimento da visão do acesso de todos à educação ao longo da vida, a UNESCO tem desempenhado um importante papel, uma vez que a educação é assumida por esta Agência transnacional como sendo um direito fundamental, devendo ser universal e assegurada ao longo da vida, não se circunscrevendo à educação "tradicional", i.e., à educação formalmente adquirida. Na segunda metade do século XX, muito do caminho trilhado no campo da educação de adultos teve assim a UNESCO como impulsionadora e como etapas fundamentais as seis conferências internacionais de educação de adultos que organizou e dinamizou (Ávila, 2008; Aníbal, 2014). Desde a sua criação, a UNESCO tem assim contribuído para a disseminação da ideia de que a educação é um processo permanente que nos acompanha do nascimento até à morte, promovendo o pressuposto de que a educação de adultos é parte integrante dos sistemas de educação e é um elemento essencial da educação para todos.

Desde 1949, a UNESCO organizou então seis Conferências Internacionais dedicadas à educação de adultos⁷. O contexto histórico em cada uma das décadas ditou que as orientações em termos de educação de adultos fossem sofrendo alterações, o que está

⁷ A Primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA I) organizada pela UNESCO decorreu na Dinamarca, em Elsinore, em 1949. Esta Conferência realizou-se um ano após a promulgação de Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Tendo como contexto o período pós Segunda Guerra Mundial, a Conferência de Elsinore teve como intuito contribuir para a consolidação da paz e da compreensão internacional. Neste período pós-guerra, atribuiu-se à educação de adultos um carácter de educação cívica, dando especial enfoque às questões dos direitos humanos e da busca pela paz.

A CONFINTEA II decorreu no Canadá, em Montreal, em 1960, sob a premissa de um mundo em mudança, de aceleradas transformações e de rápido crescimento económico.

A terceira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA III) decorreu no Japão, em Tóquio, em 1972. Esta Conferência teve como intuito estudar as tendências que se manifestavam em matéria de educação de adultos desde a Conferência anterior, trabalhando as temáticas da educação de adultos e alfabetização, Media e cultura.

A CONFINTEA IV decorreu em Paris, em 1985, sob a temática "Aprender é a chave do mundo". Nesta Conferência foi salientada a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade, tendo os trabalhos incidido sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos acederem à educação com propostas adequadas e de qualidade.

Sob a temática "Aprender em idade adulta: uma chave para o Século XXI," a CONFINTEA V decorreu na Alemanha, em Hamburgo, em 1997.

Sob a temática "viver e aprender para um futuro viável: a importância da educação de adultos," em 2009 decorreu pela primeira vez num país do hemisfério sul, em Belém, no Brasil, uma Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, a CONFINTEA VI.

necessariamente associado ao contexto socioeconómico vivido em cada uma das décadas em que foram organizadas estas Conferências. A UNESCO e os seus Estados-membros têm-se dedicado a garantir que todos os adultos possam exercer o direito fundamental à educação (UNESCO, 2010) ⁸.

Uma das preocupações que tem acompanhado as diversas Conferências organizadas pela UNESCO dá conta do esforço realizado para definir o domínio próprio da educação de adultos e também para indicar qual seria a função da educação de adultos mais importante em cada período preciso da história. Nas diversas CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) procurou-se assim definir a educação de adultos válida para todos e para qualquer tipo de experiência, de uma forma abrangente, i.e., aplicável nos diversos contextos sociais e históricos.

Na Conferência de Elsinore (1949), apesar de não ter sido formulada nenhuma definição específica de educação de adultos, estabeleceu-se que a educação de adultos teria como tarefa satisfazer as necessidades e as aspirações do adulto em toda a sua diversidade, revelando um preocupação com a formação do adultos e com a liberdade de escolha que este deveria ter face às suas opções em termos de educação extraescolar.

Desde a CONFINTEA II (Montreal, 1960) é veiculada a ideia de que a educação de adultos deveria ser reconhecida por todos os povos como um elemento normal e por todos os governos como um elemento necessário do sistema de ensino em qualquer país. Num mundo em transformação, considera-se que a educação de adultos é tão urgente como a educação das crianças. É sugerido aos governos que incluam a educação de adultos como parte integrante de qualquer plano de extensão do ensino, o que pode ser considerado um avanço em relação à primeira Conferência.

A Conferência de Montreal constituiu um marco importante pois veiculou a ideia de que o sistema de ensino deve ser integral, da infância à velhice. É ainda referido que nenhuma linha de demarcação rígida deveria ser traçada entre a educação de jovens e a educação de adultos. De uma maneira geral, os objetivos e os métodos da educação dos

⁸ Para além das contribuições da UNESCO para uma definição daquilo que é considerado educação de adultos, interessa-nos perceber a partir de que momento a qualificação dos imigrantes laborais passou a constar como um elemento da operacionalização das políticas de educação de adultos, aspeto que iremos desenvolver no Capítulo 2.

juvens e da educação dos adultos são análogos e não devem ser separados de forma arbitrária e artificial.

Nesta Conferência (Montreal, 1960) surge ainda a ideia da necessidade de cooperação entre os países mais ricos e os mais pobres no sentido de erradicar o analfabetismo. No relatório é difundida a ideia de que o analfabetismo poderia desaparecer em poucos anos, caso fosse lançada uma vasta campanha, ideia que viria mais tarde a ser abandonada, pois o que se verifica é que se sabe onde começa o analfabetismo - o grau zero da escrita - mas não se sabe onde termina (Canário, 2008).

Na CONFINTEA III (Tóquio, 1972) reforça-se a assunção de que a educação é um processo permanente, i.e., a consciência de que a educação é um processo que nos acompanha desde o nascimento até à morte. Fortalece-se a ideia de que as fronteiras entre a juventude e a idade adulta e entre a idade adulta e a velhice são bastante mais fluídas do que tinha sido considerado até à data (UNESCO, 2010).

Considera-se novamente fundamental que o analfabetismo seja erradicado, reconhecendo que a educação é um meio que pode permitir que cada indivíduo compreenda as mudanças sociais e participe ativamente, a fim de melhorar qualitativamente a sua vida. Neste sentido, é aqui assumida a complementaridade entre o melhoramento da sociedade e a educação de adultos.

Contrariamente à ideia veiculada nas duas Conferências anteriores (de que era possível erradicar o analfabetismo através de campanhas concretas e pontuais), na Conferência de Tóquio é abordada a questão da alfabetização funcional, i.e., da literacia, sendo apontado que este fenómeno atinge tantos os países desenvolvidos como os países em vias de desenvolvimento, sendo fundamental implementar nos diversos contextos nacionais medidas que permitam combater o analfabetismo e que promovam a literacia⁹.

⁹ O analfabetismo é um fenómeno seletivo e mutante. Seletivo porque a geografia do analfabetismo coincide com a geografia da pobreza e da ausência de desenvolvimento. O acréscimo das desigualdades sociais corresponde a um agravamento dos fenómenos de exclusão social. Mutante porque mesmo em países que julgavam ter erradicado o analfabetismo têm surgido novas formas que atingem as populações escolarizadas que revelam sérias dificuldades para processar informação escrita (Canário, 2008: 50).

Na Conferência de Tóquio a educação extraescolar é vista como uma realidade a ter conta, uma vez que o que o adulto aprende fora da escola tem que ser trazido para a mesma. A CONFITEA III fala ainda da democratização dos meios de comunicação. No entanto, a realidade vivenciada pelos jovens e adultos da grande parte do mundo, está afastada da referida democratização dos meios de comunicação.

No relatório da CONFINTEA IV, damos conta que a UNESCO recomendou aos Estados-Membros que reconhecessem a função que os programas de Educação de Adultos podem desempenhar na consolidação dos princípios de liberdade e justiça, compreensão mútua e a cooperação no mundo para a melhoria da qualidade de vida dos adultos e das suas comunidades. A democratização é aqui encarada como um princípio básico do desenvolvimento da educação de Adultos e considera-se necessário que exista uma legislação adequada para o campo da Educação de Adultos.

Apesar das recomendações da UNESCO em matéria de educação de adultos, em 1985, trinta e seis anos depois da primeira CONFINTEA, ainda se discutiam questões como a promulgação de leis que fornecessem um marco jurídico à Educação de Adultos e que adotassem medidas jurídicas, financeiras e de outra índole para integrar a Educação de Adultos num sistema de educação geral. Também se discutia que a educação de adultos deveria constituir uma parte tão importante como todas as outras partes do sistema educativo. Ou seja, apesar do importante papel desempenhado pela UNESCO no que toca à reflexão e definição de uma atuação no campo da educação de adultos, na realidade, ao nível dos diferentes contextos nacionais, verificam-se algumas dificuldades no momento da concretização efetiva de uma política de educação de adultos.

A CONFINTEA V deu origem à denominada Declaração de Hamburgo, documento onde se adota um conceito amplo de educação, uma vez que nesta Declaração se considera que a educação de adultos designa o conjunto dos processos de aprendizagem, formais ou outros, graças aos quais os indivíduos considerados como adultos na sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais. Engloba a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e todas as

possibilidades de aprendizagem informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural.

A educação de adultos é perspectivada simultaneamente como consequência de uma cidadania ativa e como condição para uma plena e completa participação na vida da sociedade.

*La notion d'éducation tout au long de la vie suppose que l'on repense le contenu de l'éducation de manière à prendre en compte des facteurs tels que l'âge, l'égalité des sexes, les handicaps, la langue, la culture et les disparités économiques.*¹⁰ (UNESCO, 1997: 21).

Apesar do seu conteúdo variar em função do contexto económico, social, ambiental e cultural e das necessidades dos membros de cada sociedade concreta, a educação de adultos, - assim como a das crianças e adolescentes -, é um elemento indispensável para uma conceção da educação que considera que esta ocorre ao longo de toda a vida. É essencial que o reconhecimento do direito à educação ao longo da vida se traduza no estabelecimento das condições necessárias para o exercício desse mesmo direito (UNESCO, 1997: 22).

A CONFINTEA VI teve como objetivo principal o reforço do reconhecimento da aprendizagem e da educação de adultos, na perspectiva de uma aprendizagem que cobre todos os aspetos e todas as fases da vida. É possível, no entanto, identificar outros objetivos desta Conferência, nomeadamente, a promoção do reconhecimento da aprendizagem e da educação de adultos como elemento essencial e fator favorável à aprendizagem ao longo da vida, sendo que a alfabetização constitui o fundamento; o reconhecimento do papel crucial da educação e da formação de adultos na realização dos programas internacionais atuais de educação e de desenvolvimento; e também a renovação da dinâmica e do envolvimento político que permitam passar do discurso à ação.

¹⁰ "A noção de educação ao longo da vida supõe que se repense o conteúdo da educação de maneira a ter em conta fatores como a idade, a igualdade entre os sexos, os deficientes, a língua, a cultura e as disparidades económicas."

O Marco de Ação de Belém, decorrente dos resultados obtidos na CONFINTEA VI, defende assim que o grande desafio é passar da retórica à ação, promovendo uma melhoria do acesso a processos de educação e de aprendizagem de jovens e de adultos. O que se pretende é promover o direito à educação ao longo da vida para todos, desejo comum a todas as seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos organizadas pela UNESCO. No entanto, parece-nos relevante o realce que é dado à alfabetização, aqui encarada como sendo o alicerce mais importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos (UNESCO, 2010: 6). O desafio continua a ser o de atingir a alfabetização global, uma vez que a alfabetização é um pré-requisito fundamental para o desenvolvimento pessoal, social, económico e político (UNESCO, 2010:7). Depois de em Conferências anteriores não ter assumido um carácter central em termos de definição daquilo que deveria ser a educação de adultos, a alfabetização volta aqui a ser encarada como sendo um instrumento essencial para a construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade (UNESCO, 2010:7).

No Marco de Ação de Belém são também identificados alguns dos constrangimentos ao exercício da educação de jovens e de adultos. Nesse sentido, é claramente referido que aspetos ligados às políticas, à governança, ao financiamento, à participação e à inclusão, à equidade e à qualidade afetam a operacionalização de programas concretos de educação de adultos.

A aprendizagem e educação de adultos surgem aqui como sendo uma resposta fundamental para os desafios atuais, permitindo o desenvolvimento de indivíduos autoconfiantes e autónomos, perspetivando-se que, para além dos impactos económicos e profissionais, os impactos pessoais também devem ser considerados importantes. "Aprendizagem e educação de adultos representam um investimento valioso que resulta em benefícios sociais por criar sociedades mais democráticas, pacíficas, inclusivas, produtivas, saudáveis e sustentáveis." (UNESCO, 2010: 10).

No Marco de Ação de Belém é referido que a aprendizagem e educação de adultos, mais do que um gasto social ou despesa financeira, "São investimentos em esperança para o futuro." (UNESCO, 2010: 17).

Em termos de desafios, é aqui apontado que o papel da aprendizagem e educação de adultos, de uma maneira geral, continua a ser subestimado, sendo um campo que permanece bastante fragmentado. Outra das críticas apontadas no Marco de Ação de Belém dá conta do excessivo enfoque nas aprendizagens formalmente adquiridas. Raramente se inclui a aprendizagem não formal, a informal e a experiencial no reconhecimento e certificação de aprendizagens. Continua a verificar-se um excessivo enfoque na capacitação profissional e vocacional (UNESCO, 2010:21), sendo que o vocacionalismo, i.e., a «[...] subordinação da educação às necessidades da economia.» (Canário et al., 2012: 8) continua a vigorar no momento de definição de uma política de educação e formação de jovens e de adultos (Rothes, 2009), colocando-se de forma excessiva a educação ao serviço da economia (Canário et al., 2012: 9).

Os relatórios das diferentes CONFINTEA tornam evidente que os conceitos utilizados relativamente à temática geral da educação de adultos têm sofrido alterações. Compreender o que distingue o conceito de educação permanente e o conceito de aprendizagem ao longo da vida parece ser crucial, pois a defesa e tentativa de operacionalização de políticas educativas dirigidas a adultos varia de acordo com a "lente" com que as estamos a conceber. Carmen Cavaco defende que entre a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida há ruturas, sobretudo a nível ideológico. «Em menos de trinta anos passou-se de uma visão social e humanista de educação permanente para uma visão económica e realista da produção de competências.» (Carré et Caspar, 1999:7, cit in Cavaco, 2009: 51).

Até ao início da década de 1980 as recomendações sugeridas em cada uma das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos organizadas pela UNESCO tinham como pano de fundo o conceito de educação permanente, conceito-chave de um pensamento que põe seriamente em causa o modelo escolar, uma vez que defende a "descolarização da sociedade" (Nóvoa, 2009: 9). Segundo Nóvoa (2009), o conceito de educação permanente está fortemente associado ao questionamento que uma série de movimentos e correntes fizeram, sobretudo a partir da década de 1970. Segundo Furter (1966, cit in Nóvoa, 2009: 9),

[...] a Educação Permanente não pode ser reduzida a uma educação "extra-escolar", nem "complementar", nem "prolongada", nem "fundamental", nem tão pouco "de adultos", porque todas estas interpretações só vêem uma parte do problema. A educação Permanente não é algo que se acrescenta a um sistema dado. Não é um novo sector, um novo campo. Trata-se de uma nova perspectiva, que leva os educadores a redefinir toda e qualquer educação.

O relatório da UNESCO coordenado por Faure, *Aprender à Être*, publicado em 1972, apresenta esta linha de pensamento, procurando abrir a educação a todos os tempos e a todas as dimensões da vida. Segundo Faure (1972: XVI), a educação «[...] ne peut être que globale et permanente. Il s'agit non plus d'acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constant évolution et d'"apprendre à être".»¹¹

Nóvoa (2009) refere que tanto o pensamento de Furter como o de Faure é atravessado por duas utopias: por um lado, a da possibilidade de uma "educação desescolarizada", i.e., uma educação liberta das estruturas institucionais e baseada em redes informais de aprendizagem; por outro lado, a da defesa de uma educação que não se limite aos aspetos da formação profissional (Nóvoa, 2009: 10). No entanto,

Cedo se percebeu quão ilusórias eram estas utopias. Os discursos e as práticas da Educação Permanente, ao longo das décadas dos setentas e dos oitentas, evoluíram, justamente, no sentido contrário. Em vez da desescolarização, assistiu-se ao triunfo de uma "sociedade pedagógica". (...) Em vez de uma educação aberta sobre as dimensões da vida, assistiu-se à redefinição da Educação Permanente como "Educação e formação ao longo da vida", conceito marcado pelo princípio da empregabilidade. (Nóvoa, 2009: 10).

¹¹ «[...] só pode ser global e permanente. Já não se trata de adquirir, de forma pontual, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de "aprender a ser.»

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) ganha assim terreno, passando a ser considerado um conceito central para a definição das estratégias educativas (Nóvoa, 2009). A partir da década de oitenta do século passado, perante um enfraquecimento da posição da UNESCO, a OCDE propõe uma linha de atuação que considera a educação como sendo fundamental para as economias e para a empregabilidade.

A OCDE considera que a ALV deve ser encarada como a estratégia para o século XXI. A sua versão de Educação ao Longo da Vida está ancorada nas noções de competição e nas exigências da competitividade global, i.e., prevalece o enfoque na empregabilidade no que toca à definição das políticas educativas dirigidas aos adultos. É uma noção motivada por um interesse na economia global, no mundo do trabalho e na aprendizagem individual.

Em 1996, através do relatório *Lifelong learning for all*, a OCDE justificava a ênfase dada à Aprendizagem ao Longo da Vida fazendo referência às pressões da competitividade global e às mudanças introduzidas pela ciência e as novas tecnologias.

A emergência da ALV como ideia central dos discursos e políticas educativas é coincidente com a intensificação do papel da União Europeia na área das políticas educativas (Alves, 2010: 9). Na Estratégia de Lisboa, adotada pela UE em 2000, o termo empregabilidade define os esforços educativos ao longo da vida essencialmente como uma obrigação de cada trabalhador para que se mantenha atualizado e apto para desempenhar novas tarefas profissionais (Nóvoa, 2009: 11). Trata-se de uma nova visão estratégica que procura «tornar a União Europeia a sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica, capaz de enfrentar o crescimento económico com melhores empregos e uma maior coesão social.» (Estratégia de Lisboa, Conselho Europeu, 2000). Segundo Canário, estamos perante uma perspetiva de sobredeterminação da educação por uma lógica de carácter económico, nas suas palavras, «[...] visão redutora e pobre dos fenómenos educativos.» (Canário, 2000: 89).

Embora a UE tenha anteriormente desenvolvido várias iniciativas em relação à ALV, foi sobretudo a partir de 2000 que foram lançadas iniciativas e programas de ação que deram à educação e formação um papel de destaque na estratégia de desenvolvimento comunitário (Neves, 2009: 72).

Apesar da centralidade assumida pela Estratégia de Lisboa, outras datas constituem também marcos relevantes na construção de uma política de educação e formação de adultos. Fátima Antunes (2008:17-22) identifica três períodos relativos ao desenvolvimento da educação no contexto comunitário: o primeiro, no início dos anos setenta, marcado por uma primeira tentativa de intervenção na educação, por parte da Comunidade Económica Europeia (CEE); o segundo, sensivelmente até meio dos anos oitenta, ao longo do qual se intensificou a intervenção na educação, culminando na assinatura do Ato Único Europeu; e o terceiro, após a assinatura do Tratado de Maastricht em 1992, através do qual a UE vê legitimada a sua competência e ação na área da educação (Antunes, 2005; 2008).

No período posterior a 1986, após a assinatura do Ato Único Europeu, a educação e a formação dirigidas a adultos foram fomentadas através de Programas como SOCRATES, ERASMUS, COMETT e EURYDICE (Neves, 2009). Contudo, foi já na década de noventa do século passado que o interesse da UE pela educação de adultos e pela aprendizagem ao longo da vida veio a assumir maiores e mais visíveis proporções.

Em 1992 é assinado o Tratado de Maastricht - Tratado da União Europeia -, correspondendo à criação da "União Europeia" e à introdução do procedimento de co-decisão que confere mais peso ao Parlamento no processo de tomada de decisão, novas formas de cooperação entre os governos da UE, nomeadamente no quadro da defesa, da justiça e dos assuntos internos. No Tratado de Maastricht foi introduzido um novo capítulo sobre educação e juventude, intitulado "Política Social, Educação, Formação Profissional e Juventude". Este capítulo era composto pelos artigos 126º que dizia respeito à educação, e o artigo 127º sobre a formação profissional, os quais previam o alargamento do campo de ação da UE na área da educação e formação. Passando a educação pré-escolar e primária, a educação secundária e os cursos universitários, a ser do âmbito das competências da UE. O Tratado de Amesterdão iria alterar o número dos artigos mas não o seu conteúdo¹². Com o Tratado de Maastricht surge pela primeira vez a distinção entre educação e formação profissional e cria-se um novo quadro jurídico para a educação e para a formação profissional (Neves, 2009: 139).

¹² O artigo 126 passou a ser o 149, e o artigo 128 que diz respeito à formação profissional, passou a ser o 150.

Ao lermos estes dois artigos, ficamos com a sensação de definirem muito genericamente os objectivos para a educação e formação, dando, assim, azo a uma variedade de interpretações, que se desdobram em inúmeros programas e acções de natureza variada. (Neves, 2009: 140)

Em 1993, a União Europeia estabeleceu uma ligação clara entre educação, formação e competitividade através do *Livro Branco sobre Crescimento, Competitividade e Emprego*. Na perspetiva de Cavaco,

A lógica da gestão de recursos humanos ganha importância a partir de meados dos anos 90, quando surgem as preocupações com as questões de emprego, da competitividade, do desenvolvimento económico coincidindo com uma progressiva instrumentalização do domínio da educação de adultos em função de políticas activas de emprego. (Cavaco, 2009: 115).

Em 1995, a Comissão Europeia aprova o *Livro Branco sobre a educação e a formação - Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva*, documento onde são propostas novas orientações para responder aos desafios da sociedade cognitiva, identificando linhas de ação nos domínios da educação e formação (Comissão Europeia, 1995).

Em 1996, foi proclamado o "Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida", tendo sido desenvolvidas diversas ações de comunicação, de sensibilização e de promoção da educação e da formação ao longo da vida.

Em 2000, o Conselho Europeu de Lisboa fixou como objetivo estratégico para a Europa tornar-se na economia mais dinâmica e competitiva do mundo até 2010 tendo por base o conhecimento. Um elemento-chave da agenda proposta em Lisboa era a promoção da empregabilidade e da inclusão social através de um investimento nos conhecimentos e nas competências dos cidadãos em todas as fases das suas vidas.

Em 2006, surge o documento intitulado "Educação de Adultos: nunca é tarde para aprender" incorporando cinco mensagens-chave que irão estar na base do Plano de Ação definido em 2007, cujo objetivo geral era o de implementar estas cinco mensagens-chave:

- a) eliminar os obstáculos à participação;
- b) assegurar a qualidade e a eficiência do setor;
- c) acelerar o processo de reconhecimento e validação;
- d) garantir um investimento suficiente e
- e) controlar a evolução do setor (Comissão das Comunidades Europeias, 2008).

Este plano de ação teve como intuito pôr em prática um sistema eficaz de educação e formação de adultos acessível a todos, tendo como principais objetivos a intervenção ao nível da participação, da qualidade e da eficácia do sistema, do reconhecimento dos resultados da aprendizagem e da supervisão deste setor¹³.

Foi também em 2006 que a UE estabeleceu o programa de ação no domínio da aprendizagem ao longo da vida 2007-2013 cujo objetivo era desenvolver e promover os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade, a fim de que os sistemas de ensino e formação passassem a constituir uma referência mundial de qualidade, em conformidade com a Estratégia de Lisboa.

Ainda em 2006, é aprovada uma Recomendação sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida¹⁴. Nesta Recomendação considera-se que estas competências essenciais

são uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequados ao contexto. São particularmente necessárias à realização e ao desenvolvimento pessoal, à inclusão social, à cidadania activa e ao emprego. [...] são fundamentais numa sociedade do conhecimento e garantem maior flexibilidade na população activa, permitindo que esta se adapte mais rapidamente às

¹³http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11102_pt.htm, consultado a 28 de Janeiro de 2014.

¹⁴ Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

*mudanças constantes num mundo cada vez mais interligado. São também um importante factor na inovação, produtividade e competitividade, além de contribuírem para a motivação e satisfação dos trabalhadores e para a qualidade do trabalho.*¹⁵

Em Maio de 2009, o Conselho Europeu definiu um novo quadro estratégico para o desenvolvimento dos sistemas de educação e de formação até 2020 nos diferentes países da UE, identificando quatro objetivos estratégicos para o período 2010-2020:

- 1) tornar a ALV e a mobilidade uma realidade;
- 2) melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação;
- 3) promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa;
- 4) incentivar a criatividade e a inovação em todos os níveis de educação e formação.

É com base nas diretrizes definidas a nível internacional, sobretudo a nível da UE, que na década de 2000 Portugal vai criar um sistema de educação e formação de adultos adaptado ao contexto português, procurando articular as diretrizes vindas do exterior com a realidade portuguesa, procurando incorporar o que de forma intermitente foi sendo implementado em Portugal a partir do 25 de Abril de 1974.

¹⁵http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pt.htm, consultado a 28 de Janeiro de 2014.

2. Educação de Adultos em Portugal entre 2000 e 2011

*Colocar a educação e formação de adultos
como uma das prioridades das políticas educativas
deveria ser um imperativo de qualquer sociedade.*

Helena Quintas (2008)

Na presente investigação interessa-nos particularmente analisar as medidas que foram implementadas em Portugal em termos de política de educação de adultos de 2000 a 2011, pois foi precisamente nesta década que foram criados os Cursos EFA cuja análise assume uma centralidade no trabalho desenvolvido. Todavia, parece-nos relevante contextualizar historicamente a educação de adultos, apresentando sucintamente o que foi feito a partir do 25 de abril de 1974. Como pano de fundo, tomamos em consideração o que vários autores referem ao considerarem que as políticas de educação de adultos, em Portugal, têm sido descontínuas e intermitentes (Melo et al., 1998; Canário, 2000; Lima, 2000; 2004; 2006; Ávila, 2008; Cavaco, 2009; 2012; Rothes, 2009; Gomes, 2012; Aníbal, 2014; Delgado, 2014; Araújo 2015a; 2015b).

Um pouco antes da revolução de abril de 1974, deu-se início a um conjunto de políticas de educação de adultos de carácter fragmentário, mas com características consideradas inovadoras (Lima, 2004; Aníbal, 2014). A reforma Veiga Simão, apresentada em 1971 e publicada em 1973, introduziu uma série de mudanças significativas no sistema educativo, entre as quais a estruturação do ensino permanente. Em 1971 foi criada a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), que iria coordenar os cursos de educação básica de adultos e as bibliotecas populares (Aníbal, 2014). Após o 25 de Abril de 1974, a educação de adultos, suportada nas estruturas anteriormente criadas por Veiga Simão, irá conhecer um período de grande inovação e experimentação (Aníbal, 2014).

Depois da revolução, a DGEP passou a ser dirigida por Alberto Melo e procurou a valorização e a dinamização de uma série de iniciativas de base popular. Foi dada prioridade a atividades em que se empenhasse toda uma comunidade, unida por um objetivo comum, mesmo que este não fosse, na sua base, educativo.

O carácter educativo das atividades decorria das aprendizagens e autoaprendizagens que cada membro da comunidade ia fazendo à medida que intervinha na prossecução do bem comum, o desenvolvimento da comunidade a que pertencia. (Aníbal, 2013: 7).

No entanto, passado o período pós-revolucionário, as atividades promovidas pela DGEP foram abandonadas (Aníbal, 2014). Mas, a corrente de valorização da dimensão popular teve um importante papel para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA), documento que concebe a educação de adultos de forma bastante mais ampla e plurifacetada (Ávila, 2008: 315)

Segundo vários autores, o caminho percorrido desde a conceção próxima da educação permanente à prática de um ensino escolar de segunda oportunidade tem sido privilegiada no desenho de políticas educativas dirigidas aos adultos pouco escolarizados (Canário, 2008; Ávila, 2008; Cavaco, 2008; Rothes, 2009). Canário fala de «[...] políticas de deliberada subalternização da educação de adultos» (2008: 35). Na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, não são feitas referências diretas à educação de adultos, uma vez que nesta Lei de Bases o sistema educativo é reduzido ao sistema escolar, e apenas marginalmente é feita referência ao ensino recorrente de adultos. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo surge então o ensino recorrente constituindo «um retorno ao paradigma escolar, este ensino recorrente de 2ª oportunidade, reduz a educação de adultos ao ensino de segunda oportunidade e à formação profissional.» (Aníbal, 2013: 8). Uma das principais limitações do ensino recorrente terá sido a incapacidade de distanciamento relativamente ao ensino regular escolar (Ávila, 2008; Rothes, 2009).

Apesar de algumas "ilhas" de inovação, Canário refere que em Portugal a educação de adultos até ao final da década de 1990 nunca correspondeu a uma verdadeira prioridade da política educativa. Segundo o autor, «O seu carácter marginal foi mesmo acentuado, durante os anos 80 e 90, no decurso dos quais se assistiu a uma desvalorização, uma fragmentação e uma desarticulação do sector da educação de adultos.» (Canário, 2008: 59).

A escolarização da educação constitui outro traço importante que melhor pode explicar esta evolução. A educação de adultos tornou-se um apêndice do sistema escolar regular, já que muitas das formações dirigidas a públicos adultos acabam por ser uma extensão da forma escolar (Canário, 2008: 59). Ávila (2008) diz-nos que a dependência do paradigma escolar constitui uma tendência que se acentua até meados dos anos 1990.

Em 1991 é publicada a Lei-Quadro para a educação de adultos¹⁶. Generalizam-se os cursos de nível básico organizados por unidades capitalizáveis. Cursos que ao nível dos conteúdos e métodos de ensino são muito semelhantes aos dirigidos a crianças e a jovens, mas que, ao nível da organização do tempo, são muito flexíveis, numa tentativa de se adequarem à vida quotidiana dos adultos ativos (Ávila, 2008; Aníbal, 2014). Todavia, será essa flexibilização extrema que irá ditar a extinção do modelo, constatando a tutela que o modelo não foi capaz de dar resposta às necessidades dos adultos (Aníbal, 2014).

A partir do final dos anos 1990 ocorreram mudanças significativas no campo da educação de adultos, associadas ao desenvolvimento de novos modelos de educação e formação, estruturados a partir de novas metodologias, bastante distanciadas do modelo escolar (Ávila, 2008).

O ano de 1997 é ano um particularmente significativo, uma vez que a educação de adultos passou a constar das orientações estratégicas, tanto a nível dos governos nacionais como dos organismos internacionais¹⁷. Foi neste ano que a Secretaria de Estado da Educação e da Inovação (SEII) criou um grupo de trabalho com o objetivo de analisar o desenvolvimento da educação de adultos no nosso país. Este grupo produziu

¹⁶ D-L n°74/91, de 9 de Fevereiro.

¹⁷ Foi em 1997 que decorreu a Conferência Internacional de Adultos em Hamburgo.

um relatório em que criticou os significativos retrocessos na educação de adultos no passado, identificou problemas concretos e estabeleceu propostas para a reestruturação global do subsistema de educação de adultos, propondo igualmente a criação de um mecanismo de validação de aprendizagens prévias (Melo et al., 1998). Este relatório é considerado por vários autores como sendo o embrião daquilo que viria a ser o Sistema Nacional de Validação e Certificação de Competências, implementado a partir de 1999 pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

2.1. Da ANEFA à ANQ

Em 1998, no Plano Nacional de Emprego era sublinhada a necessidade de articulação entre educação, formação e emprego. Esta articulação entre formação e educação viria a refletir o perfil inovador da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Em 1999, surge então a ANEFA¹⁸ com uma dupla tutela - Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Solidariedade Social – visando uma articulação entre as práticas e as políticas de educação e formação de adultos, direcionadas para uma (re)inserção no mercado de trabalho.

É neste contexto que em 2000 começaram a funcionar os cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). No final de 2000 foram criados pela ANEFA os primeiros quatro Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), que a partir de 2001 dão origem à Rede Nacional de Centros RVCC. Até ao final de 2006 foram criados 274 Centros RVCC, designação que se iria manter até 2007.

A criação da ANEFA constituiu um momento fundamental, pois relançou a problemática da educação e formação de adultos em Portugal. Este relançamento

¹⁸ Decreto-lei nº387/99, publicado em 28 de Setembro.

sustentou-se no reconhecimento do direito à educação e à formação ao longo da vida e também na urgência de transformação do panorama português face à educação de adultos com o intuito de dar resposta às exigências da sociedade global e às transformações da vida profissional (Carneiro et al., 2009). Segundo Ávila (2008), a ANEFA deu um novo impulso e enquadramento institucional à interligação entre dois campos de práticas até aí pouco comunicantes, o da educação e o da formação. No entanto, Lima (2002: 141) refere que o seu campo de intervenção foi consideravelmente reduzido face à pluralidade de dimensões e valências da educação de adultos, associado também à inexistência de estruturas, de recursos e de pessoal próprios. Este autor refere ainda que, apesar de a ANEFA ter tido um importante papel relativamente ao que viria a ser um sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, a sua atuação foi «objectivamente limitada por efeito da ausência de uma política pública para a educação de adultos.» (Lima, 2002:141).

Em 2002, uma nova Lei Orgânica¹⁹ extinguiu a ANEFA, sucedendo-lhe a Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) o que levou ao questionamento sobre se estariam reunidas as condições para a continuação da operacionalização de medidas estruturadas de educação e formação de adultos (Marques, 2007). Apesar de uma menor visibilidade na agenda política, foram mantidas as principais ofertas neste domínio: os cursos EFA e os processos de RVCC.

A Agência Nacional para a Qualificação²⁰ (ANQ) foi constituída em 2007 com a missão de coordenar a execução das políticas de educação e formação de jovens e adultos. A ANQ é assim considerada um dos pilares fundamentais para a estratégia de qualificação definida pela Iniciativa Novas Oportunidades (INO).

¹⁹ Decreto-lei nº208/2002 de 17 de Outubro.

²⁰ Decreto-lei nº276-C/2007 de 31 de Julho. A Portaria nº959/2007 de 21 de Agosto aprovou os Estatutos da ANQ.

2.2. A Iniciativa Novas Oportunidades - a massificação do acesso dos adultos a processos de educação e formação

Em Dezembro de 2005 é apresentada publicamente, pelo Ministro da Educação e pelo Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social, a Iniciativa Novas Oportunidades, desenvolvida no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, sendo um programa de ação que estabelecia como grande objetivo a qualificação de um milhão de adultos num período de 5 anos, i.e., até 2010. Baseava-se no pressuposto de que o nível secundário era o patamar mínimo a atingir. Esta Iniciativa «[...] parece ser uma das medidas mais sonoras em Portugal, nesta atenção renovada que se dedica às questões de educação e formação.» (Gomes, 2007: 93).

A legislação que foi surgindo dá conta do interesse em otimizar a oferta de educação e formação destinada à população adulta. Em 2006, foram introduzidas alterações na estrutura dos Cursos EFA com a intenção de dar resposta às metas estabelecidas pela Iniciativa Novas Oportunidades²¹. Em 2007, é definido o regime jurídico dos cursos de Educação e Formação de Adultos, de nível básico e de nível secundário e de níveis 2 e 3 de formação profissional²². Em 2008, são introduzidos ajustamentos no regime jurídico dos cursos EFA²³ e são regulamentadas as Formações Modulares²⁴.

Em 2007, já no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, surgiram os Centros Novas Oportunidades (CNO), que vieram substituir os Centros RVCC, locais onde a certificação de adultos surge mais estruturada e organizada, alargando a oferta formativa até ao nível secundário.

Com a INO dá-se assim uma «brutal mudança de escala [...]» (Canário et al., 2012: 7), sendo possível referir que entre 2005 e 2009 passaram pela rede de Centros Novas Oportunidades (CNO) «um milhão de adultos, dos quais 350 000 obtiveram certificação escolar de nível básico ou secundário.» (Rodrigues, 2010:31). De acordo com inúmeros autores, a INO foi o maior programa de intervenção pública no campo das políticas de

²¹ Despacho nº26401/2006 de 29 de Dezembro, dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação.

²² Portaria nº817/2007 de 27 de Julho.

²³ Portaria nº230/2008 de 7 de Março.

²⁴ Portaria nº230/2008 de 7 de Março.

educação e formação de adultos da história recente do país (Gomes, 2007; Gomes, 2012; Carneiro, 2009; Rothés, 2009; Guimarães, 2011; Capucha, 2013; 2015; Araújo, 2015a; 2015b).

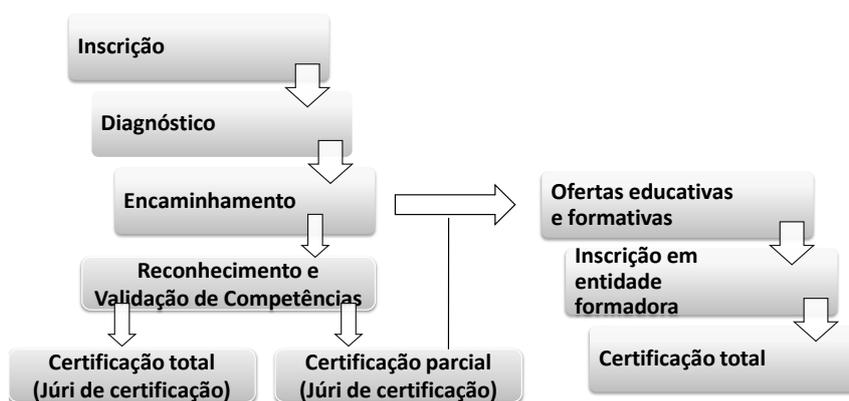
No entanto, alguns autores consideram que este crescimento repentino dos CNO afetou a qualidade da oferta em termos de educação de adultos (Cavaco, 2012; Canário et al., 2012). Cavaco fala do alargamento rápido e pouco cuidado da Rede Nacional de Centros responsáveis pelo processo de RVCC. «O excessivo enfoque nas metas quantitativas contribui para a massificação de um processo complexo, subordinado a uma lógica de certificação, reduzido, em muitos casos, a um procedimento quase meramente administrativo.» (Cavaco, 2012: 4). Canário et al. (2012) vão mais longe, afirmando que, devido ao seu carácter massivo e politicamente voluntarista, a INO foi mais um falhanço. O reconhecimento de adquiridos obtidos por via experiencial é um ponto de chegada em vez de representar um ponto de partida. «As inovações pedagógicas são, neste contexto, objeto de uma "recuperação" que as desvirtua.» (Canário et al., 2012: 8). Carmen Cavaco considera que se tratou de um programa de certificação em massa, que se esgota na obtenção de metas políticas em termos de indivíduos certificados (Cavaco, 2009).

Apesar das críticas dirigidas à INO, os Centros Novas Oportunidades (CNO) assumiram um papel fulcral pois funcionavam como "porta de entrada" dos adultos em processos de certificação e de (re)qualificação socioprofissional. Pretendia-se que a intervenção dos CNO tivesse em consideração o desafio da valorização pessoal, social e profissional, com o intuito de promover a progressão dos adultos em termos de qualificação esperando que se (re)integrassem no mercado de trabalho (Rodrigues, 2009).

Com o objetivo de compreender qual a melhor alternativa para cada adulto, ao efetuar a inscrição o adulto tomava conhecimento da missão do CNO e das possibilidades de qualificações existentes. Na fase de diagnóstico, era efetuada uma análise do perfil do adulto, sendo realizada uma entrevista individual ou coletiva onde se tentava clarificar os seus interesses e expectativas com o objetivo de definir a melhor solução para que o indivíduo pudesse adquirir uma qualificação. Em função do perfil traçado e dos

percursos de qualificação disponíveis a nível local, o adulto era então direcionado para a oferta formativa considerada mais adequada.

Figura 1 - Funcionamento dos Centros Novas Oportunidades



Fonte: ANQ (adaptado)

Vários autores consideram que a INO deveria ter continuado, reflectindo e corrigindo o que tinha funcionado menos bem (Cavaco, 2012; Freire, 2009). «[...] as perversões que resultaram da massificação não invalidam a pertinência, o carácter inovador e a utilidade social do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.» (Cavaco, 2012: 5).

[...] parece ser desejável que o empenho político posto no programa de melhoria e qualificação escolar e profissional dos portugueses seja prosseguido e não desmantelado e deturpado ao sabor das conjunturas e dos protagonistas políticos do momento, a despeito da permanente necessidade de o ajustar às condições presentes e melhorar sempre que possível. (Freire, 2009: 40).

Na realidade, com a mudança de Governo, em 2011, verificou-se o desmantelamento dos CNO, seguindo-se uma indefinição e fraca aposta na qualificação e certificação de adultos.

Importa, no entanto, compreender o modo como foi desenhada e implementada a INO, começando por caracterizar de forma sucinta a oferta que se estruturava em dois eixos de intervenção: jovens e adultos²⁵.

O primeiro eixo pretendeu dar resposta aos baixos níveis de escolaridade dos jovens através da diversificação das vias de educação e formação, procurando assegurar que, até 2010, 650 mil jovens estivessem envolvidos em qualquer modalidade de educação e formação (DGES, 2011). Este primeiro eixo concretiza-se nas Modalidades de Qualificação de Jovens, a que correspondem os Cursos de Educação e Formação (CEF)²⁶, os Cursos de Aprendizagem²⁷, os Cursos Profissionais²⁸ e os Cursos de Ensino Artístico Especializado²⁹.

²⁵ Tendo em conta o nosso objeto de estudo, apresentaremos uma breve descrição do eixo de intervenção respeitante aos jovens.

²⁶ Os **CEF** são percursos formativos flexíveis e ajustados aos interesses dos jovens, conferindo uma dupla certificação (escolar e profissional), estando direcionados para jovens com idade igual ou superior a 15 anos, com habilitações escolares inferiores ao 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e sem/com ensino secundário concluído, perante o interesse na obtenção de uma certificação profissional. Independentemente da tipologia (Tipos 1 a 7), todos os CEF integram quatro componentes curriculares: (i) sociocultural, (ii) científica, (iii) tecnológica e (iv) prática.

²⁷ Os **Cursos de Aprendizagem** têm a duração de três anos e equivalem à conclusão do ensino secundário com a obtenção de uma certificação profissional (nível 4 de qualificação), sendo o acesso ditado pelos interesses profissionais dos formandos e pelas condições de não terem mais de 25 anos e de possuírem como habilitação mínima o 3.º ciclo do ensino básico ou frequência do ensino secundário. Estes cursos caracterizam-se por serem realizados em regime de alternância, i.e., parte da formação é realizada numa entidade formadora (no caso, os Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.) e outra parte é realizada no contexto de uma entidade empregadora.

²⁸ Os **Cursos Profissionais** têm em vista a valorização do desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial local, dirigindo-se a jovens que não tenham concluído o ensino secundário e que pretendam ingressar no mercado de trabalho com uma qualificação acrescida. Curricularmente, os cursos profissionais têm três componentes: (i) formação sócio-cultural; (ii) formação científica; e (iii) formação tecnológica.

²⁹ Os **Cursos de Ensino Artístico Especializado** subdividem-se em três domínios: artes visuais/audiovisuais (ensino secundário), dança e música (ensinos básico e secundário). Tratam-se de percursos de nível básico (2.º e 3.º ciclos) ou secundário com duração variável, em função do ciclo e do domínio artístico, e que visam a aquisição de técnicas especializadas nas diferentes

O segundo eixo teve como intuito elevar os níveis de qualificação de base da população adulta, maiores de 18 anos que não concluíram o 9º ano de escolaridade ou o ensino secundário (Ministério da Educação, 2007: 22). Os percursos possíveis para a qualificação de adultos variam entre os Cursos EFA, as Formações Modulares Certificadas, os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), as Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação e, ainda, um conjunto de possibilidades construídas numa fase mais avançada da Iniciativa Novas Oportunidades para dar resposta a problemas específicos da população adulta portuguesa, como é o caso do Programa de Formação em Competências Básicas, que substituiu os anteriores cursos de alfabetização no âmbito da educação extraescolar³⁰.

Os CNO evoluíram a partir da rede de Centros RVCC constituindo-se como agentes centrais na resposta ao desafio da qualificação de adultos, consagrado na INO (Canelas, 2008: 5). O Sistema RVCC vê assim ampliado o seu âmbito de atuação e o número de unidades orgânicas que o constituem. Em 2010 existiam 450 CNO em funcionamento em Portugal Continental e na Região Autónoma da Madeira (CNE, 2011)³¹.

A partir de 2007, para além do desenvolvimento de processos de RVCC de nível básico, os CNO passam também a desenvolver processos de RVCC de nível secundário, com base no respectivo Referencial de Competências-Chave³². É nesse ano que os CNO dão também início à realização de processos de certificação para algumas qualificações profissionais. A atuação dos CNO passa também a incluir uma etapa de diagnóstico e encaminhamento, o que pressupõe uma maior articulação com as diversas entidades formadoras existentes no mesmo território e uma adequação dos percursos de qualificação às características individuais de cada candidato, mediante a sua orientação para outras modalidades integradas no Sistema Nacional de Qualificações³³, como os

dimensões artísticas. São também cursos de dupla certificação, correspondendo a percursos que permitem a obtenção de qualificações de nível 1, 2 ou 4.

³⁰ CF. ponto 2.2 onde se apresentam as várias ofertas formativas dirigidas a adultos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades.

³¹ A Região Autónoma dos Açores criou um sistema próprio que não permite a comparabilidade (CNE, 2011).

³² Estes processos de nível secundário destinam-se a adultos maiores de 23 anos ou maiores de 18 anos com três anos de experiência profissional devidamente comprovada.

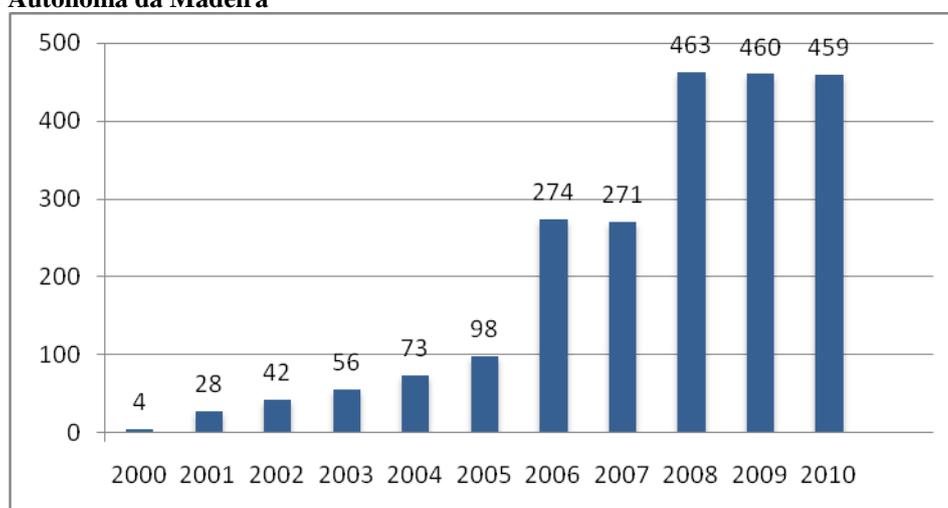
³³ Decreto-Lei nº396/2007, de 31 de Dezembro.

Cursos EFA, as formações modulares ou as vias de conclusão do secundário (CNE, 2011: 136).

Em termos concretos, esta articulação entre CNO e entidades formadoras existentes num mesmo território, por vezes até mesmo num mesmo espaço, como no caso dos CNO sediados em Centros de Formação Profissional do IEFP, onde num mesmo espaço funcionam simultaneamente o CNO e a atividade formativa, sejam os Cursos EFA ou as Formações Modulares, nem sempre funcionavam de forma articulada, não se estabelecendo uma comunicação eficaz entre as equipas do CNO e as equipas formativas. No Relatório sobre o Estado da Educação realizado pelo Conselho Nacional de Educação em 2011, esta cooperação incipiente entre os CNO e as entidades educativas e formativas que trabalham num mesmo território aparece precisamente como um dos problemas e desafios (CNE, 2011: 155), verificando-se uma "indesejável falta de articulação entre as ofertas." (Amorim et al., 2007).

A Figura 2 torna visível a evolução do número de Centros de RVCC e de CNO, verificando-se um crescimento acentuado na fase final dos Centros de RVCC, caindo ligeiramente no primeiro ano de arranque dos CNO (2007), mas crescendo acentuadamente em 2008.

Figura 2 - Evolução do Número de Centros RVCC e CNO. Continente e Região Autónoma da Madeira³⁴



Fonte: *Iniciativa Novas Oportunidades*. ANQ, Setembro 2010 (acedido a 20.04.2011); ANQEP (acedido a 26.03.2014)

Em termos de entidades promotoras, verifica-se uma grande diversidade relativamente ao tipo de entidade que acolheu um CNO: escolas do ensino regular, centros de formação profissional, empresas, municípios, associações de desenvolvimento local e regional e outras entidades.

Em 2009, surgiram os resultados dos primeiros estudos da avaliação externa à Iniciativa Novas Oportunidades, resultando de um protocolo assinado em 2008 entre a Universidade Católica e a ANQ, sendo a equipa de investigadores coordenada por Roberto Carneiro³⁵. A avaliação incidiu em dois eixos considerados fundamentais para que se pudesse analisar as políticas educativas destinadas à população adulta vigentes na época. Por um lado, pretendeu-se avaliar o modo de funcionamento dos CNO no quadro das políticas de educação de adultos e dos objetivos genéricos desta Iniciativa, da sua procura real e potencial e do seu impacto sobre os percursos sociais e profissionais dos

³⁴ Com o fim da Iniciativa Novas Oportunidades verificou-se o desmantelamento dos CNO. No entanto, os únicos dados disponíveis consideram apenas o ano de 2014 existindo no sítio da ANQEP na internet uma total ausência de dados relativamente não só aos CNO como também aos dados referentes ao número de inscritos e certificados nas diversas ofertas formativas.

³⁵ Cf. www.anqep.gov.pt

adultos que recorreram às ofertas formativas disponíveis. Por outro lado, estes primeiros estudos da avaliação externa pretendiam monitorizar e auto-avaliar a rede de implementação da Iniciativa Novas Oportunidades, no sentido de fornecer informação detalhada sobre o desempenho e grau de maturidade organizacional dos CNO e de todo o sistema de qualificação de adultos. Esta avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades considerou seis dimensões analíticas:

- as perceções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades;
- os estudos de caso de Centros Novas Oportunidades;
- o painel de avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos;
- os estudos de perceções de qualidade de serviço e de satisfação; e,
- a auto-avaliação de Centros Novas Oportunidades;
- a adequação do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa (SIGO) às necessidades de avaliação.

A primeira avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades permitiu analisar as políticas educativas para adultos, incidindo fundamentalmente nos processos de RVCC e não tanto nas outras ofertas formativas presentes nos CNO, o que se deve ao facto de os processos de RVCC assumirem uma maior visibilidade em termos do número de adultos envolvidos.

De acordo com a publicação do INE de 2009, onde são apresentados os resultados do Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA)³⁶ recolhidos em 2007, aproximadamente um terço da população com idade entre 18 e 64 anos, nos 12 meses que precederam a inquirição, desenvolveu alguma atividade de educação formal ou não formal (30,9%). Ou seja, três em cada dez pessoas realizaram alguma atividade do que se convencionou, no referido estudo, designar por aprendizagem ao longo da vida. No entanto, este valor resulta predominantemente da participação dos indivíduos em atividades de educação não formal.

³⁶ Trata-se de um inquérito comunitário aplicado com o intuito da UE e dos respectivos Estados-Membros passassem a dispor de um conjunto de dados harmonizados sobre a educação, a formação e a aprendizagem de adultos.

Nos dados relativos à segunda edição do IEFA recolhidos em 2011 e apresentados em 2013 pelo INE, verifica-se que 48,8% das pessoas com idades compreendidas entre os 18 e os 64 anos de idade participaram em atividades de aprendizagem ao longo da vida, i.e., participaram em atividades de educação formal e/ou de educação não formal nos doze meses anteriores à entrevista, o que corresponde a um acréscimo de 17,9% face aos dados recolhidos em 2007. Parece-nos que este aumento está necessariamente associado à implementação da INO.

2.3. O Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades - as várias ofertas formativas dirigidas aos adultos

Como já foi anteriormente referido, a INO incorporava várias possibilidades para a qualificação de adultos, nomeadamente os Cursos EFA, as Formações Modulares Certificadas, os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e as Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação.

Neste ponto procura-se apresentar sucintamente as modalidades disponíveis, com exceção dos Cursos EFA que serão caracterizados no ponto 2.4. pormenorizadamente.

As Formações Modulares Certificadas constituem unidades de formação modular de curta duração (UFCD), com 25 ou 50 horas, capitalizáveis, em regime modular, baseadas na capitalização de unidades de formação de curta duração. Estas Formações Modulares procuram facilitar o acesso a uma ou mais qualificações através da construção de itinerários individuais destinados a ativos empregados ou desempregados. Traduzem-se em percursos formativos flexíveis com vista à obtenção de uma qualificação escolar, ou profissional, tendo por base os referenciais para a educação e formação de adultos previstos no Catálogo Nacional de Qualificações.

Outra possibilidade é a dos Processos de RVCC, através dos quais os indivíduos que não tenham concluído a escolaridade de doze anos podem fazê-lo através da certificação de saberes adquiridos em contextos formais, não formais e informais e da sua contabilização para efeitos de formação. Depois de passarem a fase de diagnóstico, os

adultos ou são encaminhados para processos de RVCC ou, caso não reúnam as condições para frequentar um processo de RVCC, são reencaminhados para outro tipo de oferta.

As Vias de Conclusão do Ensino Secundário permitem que os adultos com um máximo de seis disciplinas em falta e que tenham frequentado planos de estudo já extintos ou em fase de extinção concluam o ensino secundário³⁷.

Parece-nos relevante apresentar dados estatísticos que nos permitam compreender a dimensão quantitativa da INO. Optámos aqui por apresentar dados de natureza mais genérica, uma vez que no capítulo sobre a qualificação de imigrantes laborais iremos analisar de forma mais detalhada as certificações de estrangeiros em Cursos EFA.

Quadro 1 - Número de indivíduos inscritos, certificados totalmente e certificados parcialmente no Eixo Adultos da INO, por modalidades de educação e formação

	RVCC (2006-2011)	Cursos EFA (2007-2011)	Formações Modulares Certificadas (2008-2011)	Vias de conclusão do Secundário (2007-2011)
Nº indivíduos inscritos	1 135 548	147 350	285 000	586
Nº indivíduos certificados totalmente	359 078	63 224	2005	432
Nº indivíduos certificados parcialmente	17 341	14 161	259 859	----

Fonte: ANQ, dados provisórios de 30 de Junho de 2011, Luís Capucha (2013)³⁸

A análise do Quadro 1 torna visível que entre 2006 e Julho de 2011 se inscreveram na INO 1 568 490 adultos, com predomínio acentuado dos processos de RVCC, com mais de um milhão de inscritos e quase 360 mil indivíduos totalmente certificados. Desde

³⁷ Decreto-Lei 357/2007, de 29 de Outubro.

³⁸ Dada a dificuldade em aceder a dados estatísticos sobre a INO desde 2011, estes dados foram retirados do artigo de Luís Capucha "Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação de adultos é uma prioridade" publicado em 2013 na Revista *Aprender*.

2008, 285 mil indivíduos inscreveram-se em Formações Modulares Certificadas. No entanto, apenas 2005 indivíduos obtiveram a certificação total.

Relativamente às Vias de conclusão do Secundário, os números são mais modestos, sendo que 586 adultos se inscreveram e 432 se certificaram, revelando, no entanto, uma elevada taxa de sucesso.

O número de adultos inscritos em Cursos EFA desde o início de 2007³⁹ esteve perto de atingir os 150 mil (147 350), salientando-se o facto de 63 224 indivíduos terem obtido a certificação total.

2.4. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)

Tendo em conta que a nossa análise incide especificamente sobre o impacto dos Cursos EFA na vida dos imigrantes e descendentes de imigrantes certificados por esta via, apresenta-se aqui a caracterização mais pormenorizada destes cursos, uma vez que as suas especificidades foram centrais no momento de definição do desenho da pesquisa que sustenta esta tese.

Os Cursos EFA destinam-se a adultos em idade ativa, com idade igual ou superior a 18 anos, que procuram melhorar os seus níveis de escolaridade e qualificação profissional. É uma resposta que articula educação e formação, oferecendo dupla certificação (escolar e profissional), ou apenas uma certificação escolar ou profissional (Rodrigues, 2009: 16). Os níveis B1, B2, B3⁴⁰ e Secundário correspondem aos níveis de ensino e os níveis 1, 2, 3 correspondem aos níveis de formação profissional⁴¹. No presente texto

³⁹ Os Cursos EFA funcionaram desde o ano 2000, no entanto, foi no âmbito da sua inclusão na INO que a oferta disponível aumenta, tendo consequentemente aumentado o número de adultos inscritos e certificados em Cursos EFA.

⁴⁰ 4º, 6º e 9º ano respetivamente.

⁴¹ A Portaria nº782/2009, de 23 de Julho define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais a aplicar ao ensino básico, secundário e superior, formação profissional e os processos de reconhecimento de competências obtidas no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.

caracterizaremos apenas os Cursos EFA de Nível Básico, pois será sobre os impactos desses cursos que incidirá a investigação no âmbito deste estudo.

Estamos perante uma «atitude formativa global na qual educação e formação são desenvolvidas num mesmo projecto formativo.» (Quintas, 2008: 94). A operacionalização de um plano curricular de um Curso EFA assenta numa atitude formativa que passa pela flexibilização das competências e estratégias para a sua aquisição pela articulação entre a componente de formação de base – que confere o grau de ensino – e a componente de formação tecnológica – que confere o nível de formação profissional. Esta estrutura vai de encontro à assunção de que é fundamental diluir cada vez mais a distinção tradicional entre as competências escolares e as competências profissionais (Gomes, 2005; Ávila, 2008; Cavaco, 2008).

Os Cursos EFA propõem um quadro curricular aberto e flexível, pois, apesar dos referenciais de competências-chave serem comuns a todos os cursos, estes não devem ser entendidos como programas a seguir de modo linear, tratando-se sim de quadros de referência que deverão ser ajustados a cada grupo de formandos específico. Trata-se de uma oferta formativa que traduz uma lógica de construção pessoal e local, respeitando o percurso de vida de cada formando (Rodrigues, 2009: 15).

O Quadro 2 permite-nos identificar a diversidade de possibilidades que os Cursos EFA oferecem relativamente ao nível básico.

Quadro 2 - Cursos EFA de nível básico e nível 1 e 2 de formação

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Duração (horas)	Certificação
---------------------------	------------------------------------	------------------------	---------------------

Cursos EFA de nível básico e nível 1 de formação

Percurso B1	Inferior ao 1º Ciclo do ensino básico	790	Certificado de qualificações (1º Ciclo do ensino básico e nível 1 de formação)
Percurso B2	1º Ciclo do ensino básico	840	Certificado de qualificações (2º Ciclo do ensino básico e nível 1 de formação)
Percurso B1+B2	Inferior ao 1º Ciclo do ensino básico	1240	Certificado de qualificações (2º Ciclo do ensino básico e nível 1 de formação)

Cursos EFA de nível básico e nível 2 de formação

Percurso B3	2º Ciclo do ensino básico	1940	Certificado de qualificações (3º Ciclo do ensino básico e nível 2 de formação e Diploma)
Percurso B2+B3	1º Ciclo do ensino básico	2390	Certificado de qualificações (3º Ciclo do ensino básico e nível 2 de formação e Diploma)
Percurso flexível a partir do processo RVCC	Inferior ao 1º Ciclo do ensino básico	(*)	Certificado de qualificações (3º Ciclo do ensino básico e nível 2 de formação e Diploma)

(*) O número de horas é ajustado em resultado do processo de RVCC, sempre que aplicável.

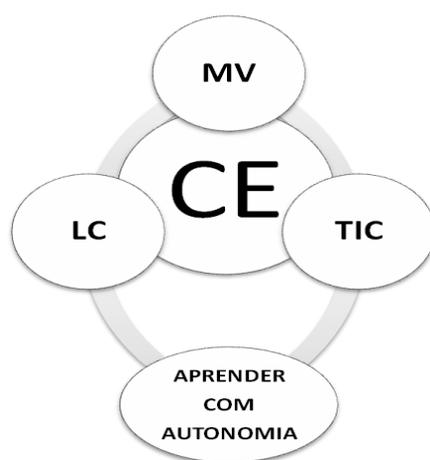
Na sua fase de implementação, os Cursos EFA estavam organizados de tal forma que a formação propriamente dita só era iniciada após um processo prévio designado *Reconhecimento e Validação de Competências (RVC)* (Ávila, 2004: 14). O objetivo era o de situar cada um dos formandos relativamente às várias competências-chave previstas no referencial.

Com este processo, os vários formandos, embora partindo, muitas vezes, de uma certificação escolar equivalente, poderão iniciar o processo de formação em etapas diferentes, em função das competências desenvolvidas ao longo da sua vida. (Ávila, 2004: 14)

Este processo de RVC era concretizado através da metodologia do Balanço de Competências e os resultados eram registados na denominada *Carteira Pessoal de Competências*. Com a incorporação dos Cursos EFA na Iniciativa Novas Oportunidades, as equipas formativas deixaram de realizar o Balanço de Competências, passando a responsabilidade do mesmo para as equipas que trabalhavam nos Centros Novas Oportunidades.

O desenho do referencial de Competências-chave estabelece uma organização em quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e contextualização das competências, consideradas todas elas necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo atual. As áreas nucleares são a *Linguagem e Comunicação (LC)*, as *Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)*, a *Matemática para a Vida (MV)* e a *Cidadania e Empregabilidade (CE)*.

Figura 3 – Áreas Nucleares dos Cursos EFA B3



Fonte: Adaptado a partir do Referencial de Competências-chave para a Educação de adultos - Nível Básico (Alonso et al., 2000)

O desenho curricular inclui ainda o módulo Aprender com Autonomia, assegurado pelo mediador do grupo, cujo objetivo é contribuir para o aprofundamento das competências pessoais e sociais que permitam ao adulto perspetivar o seu percurso de modo autónomo e ativo. Este Módulo tem como estrutura as seguintes três Unidades de Competência:

- a) consolidar a integração no grupo;
- b) trabalhar a Equipa;
- c) aprender a aprender.

As duas primeiras Unidades funcionam na fase inicial do curso, de modo a que a equipa pedagógica inicie a construção curricular do curso (Canelas, 2008). Já a Unidade C é desenvolvida ao longo do percurso de formação, com o intuito de consolidar as competências que vão sendo evidenciadas. No módulo Aprender com Autonomia o enfoque do trabalho de mediação incide sobretudo na tentativa de compreensão dos processos de formação, aprendizagem e de construção dos saberes de cada indivíduo, promovendo uma aprendizagem significativa, ajudando cada formando a procurar e a construir o seu próprio conhecimento e a refletir sobre a natureza da produção/construção do conhecimento (Canelas, 2008), adquirindo competências que possibilitem que o indivíduo possa desenvolver uma aprendizagem autónoma (Ávila, 2004).

O referencial envolve também uma área de conhecimento transversal denominada "Temas de Vida", que funciona como «nutriente de conhecimento e contextualização das competências, constituída por uma diversidade de temas e problemas socialmente relevantes e necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este nos coloca.» (Alonso et al., 2000: 11). Os Temas de Vida visam fundamentalmente garantir a transversalidade da formação, procurando garantir o seu enraizamento nas situações de vida dos sujeitos (Amorim et al., 2007: 124).

Os Temas de Vida a desenvolver devem valorizar os conhecimentos prévios e a cultura de origem dos formandos, devem também evidenciar questões e situações que os adultos que se encontrem a frequentar um Curso EFA contextualizem nas suas situações de vida e devem igualmente conduzir à resolução de problemas. A definição dos Temas de Vida não se esgota no momento inicial do percurso de formação, devendo

acompanhar o desenvolvimento de todo o percurso. Ou seja, a própria operacionalização dos Temas de Vida deve ser dinâmica e fluida já que «[...] cada actividade pode desocultar novos temas de interesse generalizado para os diferentes elementos do grupo de formação.» (Rodrigues, 2008: 63). As metodologias de formação desenvolvem-se assim numa lógica de atividades integradoras que convocam competências e saberes de múltiplas dimensões.

As denominadas "atividades integradoras" assentam no princípio da integração, trabalhando, de modo único, coerente e interdependente, todas as áreas do currículo, estruturando-se em torno de problemas significativos para os formandos - questões geradoras - no respeito pelos critérios fundamentais de construção do currículo, promovendo a pesquisa, a sistematização, a gestão e a planificação das tarefas a desenvolver. Induz assim a um conjunto de tarefas em que todos têm um papel ativo e onde todos encontram o seu lugar, exigindo, no entanto, um grande envolvimento por parte dos diferentes intervenientes no processo.

As estratégias adotadas para trabalhar os Temas de Vida são muito diversificadas, dependendo de cada equipa (Cavaco, 2008). No fundo, o que se pretende é que os adultos atribuam sentido às aprendizagens realizadas. Parte-se da assunção de que cada adulto tem uma experiência de vida própria, desenvolveu determinadas competências ao longo da sua vida, as quais assumem uma importância fulcral para as suas aprendizagens durante o curso. Cada indivíduo tem uma maneira própria de trabalhar, tem um conhecimento próprio, muitas vezes diferente dos colegas e da equipa formativa. Assim, colaborando com um ou mais colegas, há uma partilha de saberes e de formas de resolução dos problemas.

É importante que os formandos utilizem estratégias de resolução de forma significativa, para que possam compreender a lógica do processo em que estão envolvidos. As experiências de aprendizagem utilizadas para o desenvolvimento de competências são variadas, promovendo a autoaprendizagem, a autoestima positiva, bem como o reconhecimento de conhecimentos pela experiência de vida dos formandos. Por exemplo, no método expositivo, nem sempre é o formador quem expõe o tema a tratar, uma vez que procura envolver ativamente os formandos, valorizando as suas competências e os seus conhecimentos.

O modelo curricular EFA implica assim uma rutura com as práticas mais tradicionais de aprendizagem ligadas ao modelo de ensino clássico centradas no professor enquanto transmissor de saberes. Este modelo apela a uma atitude ativa dos formandos, que devem ser impelidos a desenvolver aprendizagens que sejam significativas para si.

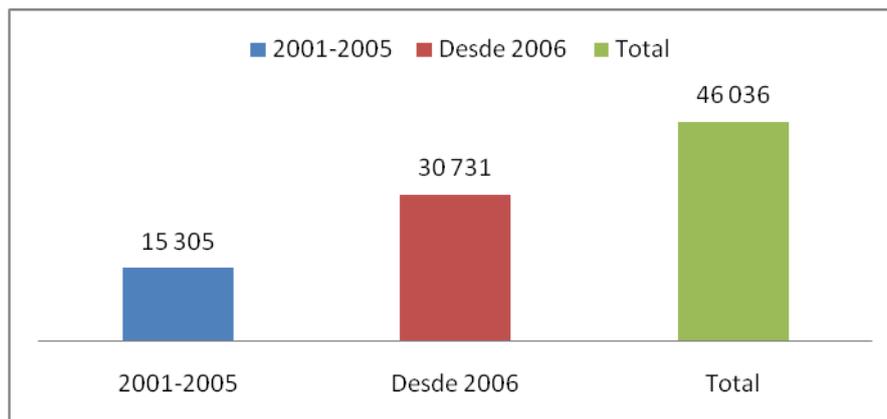
A equipa pedagógica de um curso EFA apresenta algumas especificidades, uma vez que esta metodologia flexível e dinâmica implica um trabalho colaborativo entre os vários elementos que a compõem. Neste sentido, a equipa pedagógica é constituída não só pelos formadores de cada uma das áreas da componente formação de base e da componente de formação tecnológica, como também pelo mediador pessoal e social, figura que articula e medeia a relação entre a equipa formativa e o grupo de formandos e entre o próprio grupo. É função do mediador acompanhar o grupo de formandos ao longo de todo o processo, i.e., desde o processo de recrutamento e seleção até ao final do percurso formativo, que inclui para além da formação em sala um período de formação em contexto real de trabalho. Desta feita, o mediador é uma figura central na concretização dos pressupostos concetuais que enformam os cursos EFA, cuja lógica assenta em metodologias qualitativas de valorização dos sujeitos e das suas competências adquiridas em inúmeros contextos ao longo das suas vidas (Ávila, 2004; Canelas, 2008).

Apesar de não ter a mesma expressão numérica do que os processos de RVCC⁴², verifica-se que o número de adultos certificados por via de cursos EFA aumentou de forma significativa, depois da sua incorporação na Iniciativa Novas Oportunidades. A Figura 4 dá precisamente conta deste crescente envolvimento em processos de dupla certificação. Até 2005, 15 305 adultos tinham obtido a dupla certificação em Cursos EFA de Nível Básico, sendo que de 2006 até 2009 o número duplicou, já que 30 731 adultos adquiriram esta certificação⁴³.

⁴² Onde estão inscritos 895.691 adultos, segundo os dados provisórios da Plataforma SIGO de 31 de Dezembro de 2010.

⁴³ Salientamos que os números ainda não dão conta do número de duplas certificações no Nível Secundário pois ainda não há dados disponíveis.

Figura 4 - Certificações em Cursos EFA nível Básico



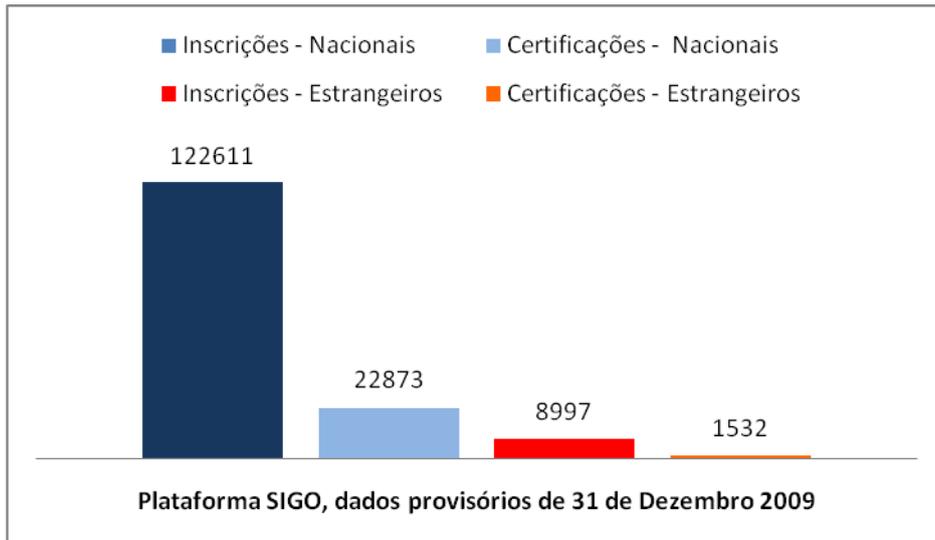
Fonte: ANQ, Novembro 2009

Este aumento de certificações está intimamente ligado ao número de Centros Novas Oportunidades que foram criados em todo o país. Recordamos que o número de CNO aumentou de forma significativa, uma vez que em 2006 - ainda com a designação de Centros de RVCC - existiam 270 Centros e, em 2009, estavam operacionais 455 CNO, o que permitiu o alargamento da oferta das várias modalidades formativas destinadas à população adulta.

A Figura 5 dá-nos conta do número de inscritos e certificados desde 2007, distinguindo nacionais e estrangeiros. É visível que os Portugueses são os que mais afluem a este tipo de cursos. No entanto, os estrangeiros já representavam 7% do universo total de inscritos e certificados em cursos EFA⁴⁴.

⁴⁴ Cf. ponto 2.3. do Capítulo 2 onde se apresentam os dados relativos aos estrangeiros inscritos e certificados em Cursos EFA B3.

Figura 5 - Inscrições e Certificações desde 2007, segundo Nacionalidade



As especificidades associadas ao Modelo EFA contribuíram de forma decisiva para a definição do nosso objeto de estudo pois considerou-se relevante procurar compreender até que ponto a especificidade deste Modelo teria (ou não) impacto na vida de todos os dias dos imigrantes e descendentes de imigrantes que viram uma possibilidade de desenvolverem as suas competências e de se certificarem por esta via.

3. O desmantelamento da Iniciativa Novas Oportunidades: um novo recuo nas políticas de educação e formação de adultos em Portugal

Num contexto de forte crise económica em que a nível transnacional organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a UE impuseram que Portugal tomasse medidas no sentido de conseguir não só o equilíbrio das contas públicas como também a diminuição do défice e da dívida pública, o que teve implicações no orçamento destinado à educação. É neste contexto que, com a tomada de posse do XIX Governo Constitucional em Junho de 2011, a educação e formação de adultos deixa de ser considerada uma prioridade em termos da política pública. No programa de governo apenas é apresentada uma medida respeitante à educação e formação de adultos, sendo referido que o Programa Novas Oportunidades deveria ser reestruturado, «com vista à sua melhoria em termos de valorização do capital humano dos portugueses e à sua credibilização perante a sociedade civil.»⁴⁵. Luísa Araújo (2015: 386) considera que no Programa do XIX Governo estava expresso o descrédito que a Iniciativa Novas Oportunidades tinha acolhido junto de alguns setores da sociedade. A educação e formação de adultos deixa de ser uma prioridade política (Rodrigues et al., 2015:82).

Numa parceria entre a Agência Nacional para a Qualificação e a Universidade Católica Portuguesa, uma equipa multidisciplinar coordenada por Roberto Carneiro desenvolveu a primeira avaliação à Iniciativa Novas oportunidades, tendo sido publicados inúmeros relatórios (Carneiro, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d), cujos principais resultados e recomendações são sintetizados num relatório final (Carneiro, 2010).

O Relatório Final de Avaliação coordenado por Roberto Carneiro considerou inúmeras dimensões de análise, nomeadamente, a emergência e consolidação da marca Iniciativa Novas Oportunidades; a qualidade do serviço e o grau de satisfação; o contributo da Iniciativa Novas Oportunidades para desbloquear a procura de qualificações; o impacto

⁴⁵ Programa do XIX Governo Constitucional, página 115. http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf, consultado a 22 de Novembro de 2015.

da iniciativa sobre as pessoas inscritas; a melhoria das competências-chave e da ligação ao mundo do trabalho; e, por último, a autoavaliação dos CNO.

Este estudo identifica inúmeros impactos, não só ao nível da aquisição de competências, como também ao nível do reforço da autoconfiança nas capacidades pessoais e o aumento da motivação para continuar a estudar. Todavia, neste relatório é referido que o impacto é menor na esfera do mercado de trabalho (Carneiro, 2010).

Os autores identificam os caminhos que, na sua perspectiva, deveriam ser assegurados: **a)** incentivar progressão na educação formal e o reforço da dupla certificação; **b)** garantir a visibilidade e utilidade das competências-chave no mundo do trabalho; **c)** criação de redes e parcerias com outros atores sociais, de dimensão global, nacional e local (Carneiro, 2010).

Em 2011, é publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) uma análise do estado da educação em Portugal que inclui um capítulo dedicado ao reconhecimento e certificação de saberes adquiridos ao longo da vida, identificando aspetos positivos - "avanços" - e aspetos negativos - "problemas/desafios". Relativamente a esta temática, o relatório do CNE identifica os seguintes aspetos positivos: **a)** reconhecimento por parte da sociedade portuguesa da importância da elevação dos níveis de qualificação da população; **b)** valorização social da Aprendizagem ao Longo da Vida e da dimensão específica da Educação de Adultos; **c)** reconciliação dos adultos pouco escolarizados com os percursos de educação e formação, por via da valorização da sua experiência de vida; **d)** significativo aumento do envolvimento de estabelecimentos de ensino e de centros de formação profissional públicos, bem como de associações empresariais e de desenvolvimento local, na criação de CNO; **e)** aumento da procura de vias de melhoria das qualificações por parte de jovens e adultos; **f)** alargamento dos processos de RVCC ao nível secundário e a algumas áreas de formação profissional; **g)** aprofundamento da articulação entre os processos de RVCC e as ofertas educativas e formativas existentes; **h)** contributo decisivo dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências para a melhoria dos níveis de qualificação da população.

Neste relatório do CNE são também identificados diversos aspetos negativos, nomeadamente: **a)** expressão reduzida dos processos de RVCC profissional a nível

nacional; **b)** inexistência de um sistema de informação que monitorize os percursos formativos dos adultos que se inscrevem nos CNO e são encaminhados para outras ofertas educativas e formativas; **c)** cooperação incipiente entre os CNO e as entidades educativas e formativas que trabalham num mesmo território; **d)** instabilidade das equipas pedagógicas dos CNO, o que se revela problemático para a evolução do sistema; **e)** Necessidade de assegurar a credibilidade e sustentabilidade do sistema através de estudos de avaliação externa e de monitorização da qualidade dos processos de trabalho dos CNO, nomeadamente das estratégias de orientação, de reconhecimento e de validação de competências desenvolvidas pelos CNO.

Em Fevereiro de 2012 é publicado o relatório da OCDE *Going for Growth, 2012* onde é recomendado que as ações da INO se expandam pois a fraca qualificação da população adulta continua a persistir em Portugal. No mesmo mês, o Decreto-lei nº36/2012 de 15 de Fevereiro extingue a ANQ, criando a Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP), sendo que «em termos de missão, atribuições, responsabilidade e estrutura em muito pouco se diferencia da ANQ, nos termos em que está redigido o diploma.» (Araújo, 2015:386). Apesar de não ter sido decretado o fim da Iniciativa Novas Oportunidades, segundo Capucha (2013), o novo governo em funções foi atuando por asfixia, levando ao progressivo abandono de programas de ALV que envolvessem a população adulta. Com o desmantelamento da oferta da INO (Araújo, 2015), muitas pessoas ficaram a meio do percurso de certificação, sem qualquer resposta acessível (Capucha, 2015).

Uma das primeiras decisões tomadas pelo executivo de Pedro Passos Coelho, neste campo, foi o de cancelar a participação de Portugal no estudo *Programme for International Assessment of Adult Competences* (PIACC) lançado pela OCDE, impossibilitando a comparação com resultados obtidos em anteriores estudos em que Portugal havia participado, também desenvolvidos no âmbito da OCDE (Capucha, 2013; Araújo, 2015b)⁴⁶, como é o caso do IALS (*International Adult Literacy Survey*). A participação de Portugal no PIACC permitiria medir as competências-chave dos adultos e poderia ser uma ocasião de avaliar se efetivamente a INO tinha promovido o facilitismo e a falta de qualidade das aprendizagens (Capucha, 2013; Araújo, 2015).

⁴⁶ Em 2000, Portugal tinha participado no *International Adult Literacy Survey*.

Todavia, a despeito de todo o trabalho desenvolvido desde a adesão de Portugal ao PIACC, i.e., desenvolvimento do quadro concetual, desenvolvimento de instrumentos de recolha e da plataforma de informática criada para o efeito, aquisição de computadores, realização de um pré-teste - 1200 inquéritos - e respetiva análise de dados, o então ministro Nuno Crato, representando o governo em funções, deu orientações para suspender a participação de Portugal no PIACC, evocando motivos associados à crise económica e aos custos financeiros, não havendo «disponibilidade financeira para participar no estudo»⁴⁷, isto apesar de na fase de preparação da participação de Portugal no PIACC terem sido investidos um milhão e duzentos mil euros (Araújo, 2015b). Abrantes e Aníbal (2014: 89) referem que é evidente que estamos perante uma nova orientação ideológica que valoriza a privatização e mercantilização da educação, que defende o paradigma da escola tradicional e autoritária.

Em Maio de 2012 são disseminados os resultados de um trabalho encomendado pelo executivo em funções ao Centro de Estudos de Gestão do Instituto Superior Técnico (Lima, 2012). Francisco Lima apresenta um relatório que pretendia avaliar os impactos que a frequência das diferentes modalidades de educação e formação de adultos, dinamizadas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, tinham tido em termos do aumento da empregabilidade e de melhoria remuneratória (Aníbal, 2014; Araújo, 2015b). Mas, «Independentemente dos resultados dos referidos estudos [...] parece ser questionável proceder à avaliação de uma política relativamente a dimensões que não estavam, efetivamente, previstas nos seus objetivos e metas.» (Araújo, 2015b: 387). Todos os impactos subjetivos foram, desta feita, desvalorizados e o baixo impacto objetivo - ao nível da empregabilidade e das remunerações - serviram de pretexto para que, em 2011, fosse iniciado um processo de encerramento progressivo de Centros Novas Oportunidades e de limitação da oferta nos centros que permaneceram em funcionamento, preparando o caminho para o ressurgimento do ensino recorrente nas

⁴⁷Jornal Público, 8-10-2013. <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/um-nivel-de-literacia-elevado-pode-valer-mais-60-de-salario-1608378>, consultado em Novembro de 2015.

escolas públicas e para a criação de um sistema dual de aprendizagem, o que passou também pela alteração do nome da Agência Nacional para a Qualificação para Agência Nacional para a Qualificação e para o Ensino Profissional (ANQEP) (Aníbal, 2014: 157). Capucha (2015: 407) refere que se tratou de uma opção ideológica que conduziu a um novo retrocesso em termos de educação e formação de adultos em Portugal.

Em termos de educação e formação de adultos, a ação do XIX governo constitucional fica marcada por um progressivo desinvestimento, pois a oferta dirigida a adultos foi residual, quebrando a dinâmica que havia sido criada nas anteriores legislaturas, onde a aposta na aprendizagem ao longo da vida foi considerada crucial. A Iniciativa Novas Oportunidades foi descontinuada sem que tivessem sido criadas alternativas de formação e educação destinadas às populações adultas (Aníbal, 2014; Rodrigues et al., 2015; Capucha, 2015).

Ainda que o contexto de crise económica não tenha sido ultrapassado, com a entrada em funções do XX governo constitucional é expectável que, em termos das políticas públicas de educação adultos, se entrará numa nova fase, que poderá corresponder a um avanço quando comparado com o enorme recuo em termos de prioridade de política pública que caracterizou a ação do XIX governo ⁴⁸.

⁴⁸ Já em 2016, com a Portaria n.º232/2016, de 29 de Agosto, que regula a criação e o regime de organização e de funcionamento dos Centros Qualifica, o XX governo constitucional cria as condições legislativas necessárias para o relançamento da educação de adultos, concebendo mecanismos de encaminhamento para ofertas de ensino e formação profissionais e relançando o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO 1

Numa investigação em que a certificação de imigrantes e descendentes de imigrantes em Cursos EFA assume um caráter central, o Capítulo 1 diz respeito à educação de adultos, uma vez em que esta constitui o "cenário" onde se enquadram os Cursos EFA. Procurou-se apresentar o campo da educação de adultos, assumindo que se trata de um campo multifacetado, heterogéneo e bastante intermitente, quando entendido na sua dimensão de política pública.

Compreender o contexto português em termos de educação de adultos, implica necessariamente que se considere o papel fundamental desempenhado pela UNESCO, pela OCDE e pela UE neste campo. Pretendeu-se trazer à discussão aqueles que se considera serem os principais contributos transnacionais para a concretização de uma política educativa dirigida a adultos pouco qualificados em Portugal. Não se tratou de apresentar de forma exaustiva o trabalho que estas instituições desenvolveram, mas sim de apontar marcos considerados cruciais.

Por outro lado, interessava também compreender as implicações inerentes à adoção de diferentes conceitos. Desta feita, foram apresentados os conceitos de Educação Permanente e de Aprendizagem ao Longo da Vida, uma vez que estas duas noções incorporam formas distintas de perspetivar a educação de adultos e o seu papel, ainda que não se considere que sejam conceitos antagónicos. Fundamentalmente, estes dois conceitos encerram em si diferentes modos de perspetivar o ator social. Se no conceito de educação permanente está subjacente que cabe ao Estado assegurar que os indivíduos têm acesso a oportunidades de educação e de aprendizagem, no conceito de aprendizagem ao longo da vida essa responsabilidade é, em certa medida, transferida para os indivíduos, uma vez que se considera que cabe aos indivíduos procurar oportunidades de educação e formação que lhes permitam progredir no mercado de trabalho. No fundo, em termos conceituais, há uma transferência de responsabilidades.

Falando da situação concreta portuguesa, o intuito foi compreender o que se passou em Portugal no período de 2000 a 2011 em termos de educação de adultos, procurando, no entanto, apresentar as linhas gerais que ditaram a concretização intermitente de uma política de educação de adultos em Portugal ao longo das últimas décadas.

Procedeu-se também à caracterização dos Cursos EFA de Nível Básico enquanto oferta formativa dirigida a adultos pouco escolarizados, apresentando o modo como estes cursos são aplicados no terreno, dando conta das especificidades do seu plano curricular.

Por último, foi apresentado um breve enquadramento do período pós Iniciativa Novas Oportunidades pois, em 2011, com a entrada de um novo Governo, Portugal entrou num novo ciclo, em termos de política de educação e formação de adultos, que mais uma vez ilustra a forma intermitente como esta área tem sido pensada e estruturada, alternando entre práticas mais coladas ao ensino e práticas mais atentas à especificidade dos adultos (Aníbal, 2014: 153). Esta mudança de abordagem sustentar-se-á num estudo encomendado pelo XIX Governo Constitucional que então entrou em funções ao Instituto Superior Técnico, coordenado por Francisco Lima. Este relatório tomou por base os aspetos negativos identificados no diagnóstico realizado pelo Conselho Nacional de Educação e centrou-se quase exclusivamente na questão da empregabilidade e nas remunerações dos adultos que participaram em percursos formativos e em processos de RVCC. As conclusões deste relatório serviram de suporte à decisão governamental de extinguir os CNO, o que conduziu a um novo - e cíclico - desinvestimento nos processos de educação e formação de adultos.

CAPÍTULO 2 - IMIGRANTES E DESCENDENTES DE IMIGRANTES EM PORTUGAL

1. Processos de integração dos imigrantes e seus descendentes - a importância da educação

Aqueles que não chegam a migrar são também tocados, enquanto familiares, amigos ou descendentes de imigrantes; ou através de mudanças ocorridas nas suas comunidades, resultantes da partida de vizinhos ou da chegada de forasteiros.

(Castles, 2005: 15).

Vivemos numa era de mobilidade humana sem precedentes (IOM, 2015); as migrações afetam a vida de um grande número de pessoas e tornaram-se cada vez mais comuns (Castles, 2005; IOM, 2015), e assumem-se como uma questão importante nas esferas política e económica (Papademetriou, 2008). A ONU estima que o número acumulado de migrantes internacionais seja de cerca de 232 milhões de pessoas (ONU, 2013), o que significa que «[...] quase nenhum país do mundo se encontra à margem das migrações internacionais ou é imune aos seus efeitos.» (Papademetriou, 2008: XV). Daí as migrações serem uma questão central nos debates a nível local, regional, nacional e internacional. O sistema migratório internacional incorpora países emissores, países recetores e países em trânsito, que estão cada vez mais unidos por um conjunto de ligações complexas (Castles, 2005; Papademetriou, 2008; Machado et al., 2011). Cada vez mais países desempenham vários papéis em simultâneo, i.e., em muitos países os fluxos de emigração e de imigração ocorrem em simultâneo. Portugal é disso exemplo.

A imigração em grande escala obriga as sociedades a renegociarem constantemente as fórmulas segundo as quais o poder político, económico e social se encontra distribuído. A ideia do Estado-Nação continua muito presente na forma de pensar e estruturar as sociedades. «[...] a maioria das sociedades contemporâneas encontra-se estruturada em torno da noção da sua quase imutabilidade.» (Papademetriou, 2008: XXXI). Apesar da

matriz do Estado-nação continuar a ser preponderante, Castles (2005: 92) refere que cada vez mais decisões que afetam a nossa vida são tomadas a um nível supranacional.

A interdependência económica - e até mesmo política - coloca países e regiões à mercê de um sistema migratório cada vez mais global, verificando-se que todos os acontecimentos económicos ou sociopolíticos têm consequências diretas ao nível dos fluxos migratórios.

Segundo Castles (2005), desde a década de oitenta do século passado, as migrações assumiram um carácter global, referindo o autor que os fluxos migratórios históricos se inverteram, que os antigos países de emigração se transformaram em novas áreas de imigração e que os fluxos migratórios se tornaram mais volumosos, mais rápidos e mais complexos (Castles, 2005). Para este autor, a globalização pode ser caracterizada como sendo o alargamento, o aprofundamento e a aceleração das interconexões à escala mundial de todos os aspetos da vida social contemporânea (Held et al., 1992:2 cit. in Castles, 2005: 21). Estamos assim perante a proliferação de fluxos transfronteiriços e de redes transnacionais (Castles, 2005: 43). A globalização alterou o contexto das migrações, que são uma das principais forças de transformação social do mundo contemporâneo. Castles (2005) considera que as migrações são processos sociais dinâmicos, sustentados por redes sociais desenvolvidas pelos migrantes de forma a humanizar e a lidar com a experiência migratória de forma mais personalizada.

No último meio século, as migrações primárias são sobretudo compostas por três grandes tipos de fluxos: as migrações de fixação definitiva, as migrações laborais temporárias e os movimentos de refugiados. «Cada um destes tipos tende a culminar na reunificação familiar, que passa a constituir-se frequentemente como o fluxo de maior dimensão, à medida que o movimento amadurece.» (Castles, 2005: 58).

Independentemente do tipo de fluxo, as migrações estão associadas à necessidade de integrar quem chega a um país que não é o seu. Genericamente, podemos definir a integração como sendo «um processo através do qual os imigrantes se tornam aceites pela sociedade, tanto na sua qualidade de indivíduos como enquanto comunidades.» (Penninx, 2008: 37). Segundo Penninx, esta é uma definição deliberadamente vaga, uma vez que os requisitos específicos de integração variam de país para país. A

responsabilidade pela integração não cabe apenas a um determinado grupo, mas sim a todo um conjunto de atores envolvidos no processo de integração. A partir do momento em que os imigrantes se instalam num país, é necessário que adquiram um lugar nessa nova sociedade (Penninx, 2008: 37). Tanto as necessidades de ordem física como as necessidades sociais e culturais devem ser tidas em conta.

A integração é, então, um processo de duplo sentido (Spencer, 2008; Hortas, 2013) que envolve dois parceiros principais: os imigrantes, através das suas características, dos seus esforços e forma de adaptação, e a sociedade recetora, através das suas interações com os recém-chegados e das suas instituições. É a interação entre ambos que determina o resultado do processo de integração. Desta feita, este processo joga-se sempre entre dois pilares, o imigrante - com as suas características individuais, as suas aspirações e predisposições para fazer parte de uma nova sociedade - e a sociedade recetora, constituída pelos indivíduos, os grupos e as instituições. «É deste jogo de aceitação e reconhecimento entre, por um lado, o imigrante e, por outro lado, a sociedade de acolhimento que se processa a integração.» (Hortas, 2013: 35).

Mas, estes dois parceiros - imigrantes e sociedade recetora - não se encontram em pé de igualdade, pois a sociedade que recebe os imigrantes desempenha um papel muito mais decisivo para o resultado do processo, uma vez que tem a função de definir e implementar as políticas públicas que irão ter impacto direto na vida de todos os dias dos imigrantes (Penninx, 2008). As medidas de integração são sempre mais eficazes quando conciliam os interesses e as necessidades dos imigrantes com os da comunidade em geral, num processo dinâmico de transformação e consolidação de uma sociedade coesa (Papademetriou, 2008).

A integração é antes de mais uma questão de âmbito local, uma vez que é a este nível que ocorrem as interações fundamentais entre os recém-chegados e as comunidades de acolhimento. É nesta escala micro, do local, que as decisões dos governos mais se fazem sentir (Papademetriou, 2008). Mas, o processo de integração não ocorre exclusivamente à escala do imigrante individual. Este processo tem então duas escalas, a individual e a coletiva, sendo crucial o papel desempenhado pelas associações de imigrantes (Penninx, 2008; Albuquerque, 2013).

As estratégias de integração podem ser definidas como sendo os modos de ajustamento dos imigrantes às condições que lhes são disponibilizadas nas sociedades de acolhimento (Machado et al., 2011). Segundo os autores, «são as formas através das quais eles [os imigrantes] lidam, na sua ação individual, familiar e de grupo, com essas condições.» (Machado et al., 2011: 29). Quando as condições se alteram, as estratégias alteram-se também. «Seja pelo lado da evolução das sociedades onde vivem, seja pelo lado da sequência das suas ações individuais, os tempos de integração dos imigrantes não são lineares.» (Machado et al., 2011: 30).

Machado et al. (2011) consideram que as estratégias de integração começam a definir-se antes da migração propriamente dita. O imigrante avalia de que forma os seus recursos e as suas competências pessoais e profissionais poderão valer-lhe na sociedade de destino. O imigrante informa-se igualmente sobre essa sociedade, as suas características, oportunidades e constrangimentos; estabelece contactos com familiares, amigos e conhecidos imigrados. Só então define o momento e as condições da sua saída do seu país e de entrada num outro país. «[...] na fase imediatamente anterior à migração, o migrante calcula, informa-se, organiza-se.» (Machado et al., 2011: 28). Castles (2005) fala-nos da importância das redes de suporte, pois são uma ajuda útil na primeira fase de integração, tornando o processo migratório mais seguro e facilitado para os migrantes e suas famílias.

Relativamente às fases do período pós-migração, os autores (Machado et al., 2011) identificam três fases distintas. A primeira fase dá conta dos anos iniciais, em que o imigrante muitas vezes está sozinho e se insere na sociedade recetora basicamente pelo trabalho. Uma segunda fase que incorpora o reagrupamento familiar, a formação de uma geração de descendentes e a inscrição na sociedade recetora por outras vias, para além do trabalho. Uma terceira fase - mais avançada -, em que a fixação definitiva do migrante e da sua família é um cenário provável. Altura em que a sua condição de migrante começa a fazer parte do passado. Apesar da ligação "à origem" poder persistir durante gerações, a imigração resulta quase inevitavelmente no estabelecimento definitivo de uma certa parte dos imigrantes na sociedade recetora (Castles, 2005).

Os espaços das estratégias de integração são múltiplos. Por um lado, temos os países recetores, com diferentes espaços e com escalas diferentes, desde o país como um todo,

aos espaços regionais e locais, i.e., locais concretos onde os imigrantes vivem e trabalham. Por outro lado, temos os países de origem, também em várias escalas. Por último, temos os países terceiros, com os quais são estabelecidas diferentes tipos de relações. Desta feita, há uma interdependência complexa não só entre os países de origem, os países de trânsito e os países de destino, como também entre os imigrantes, as suas famílias e os empregadores. É necessário que todos estes atores cooperem pois só assim poderão surgir formas de regulação sustentadas, apoiadas em decisões políticas eficazes. (Papademetriou, 2008).

Cada país de imigração possui a sua própria forma de regular a situação dos recém-chegados. Mas, segundo Castles, podemos sintetizar as modalidades em três abordagens principais relativas à incorporação dos imigrantes na sociedade, especificamente, a assimilação, a exclusão diferencial e o multiculturalismo (Castles, 2005: 63).

A assimilação encoraja os imigrantes para que aprendam a língua nacional e as práticas culturais da comunidade de acolhimento, o que implica uma transferência de lealdade, do local de nascimento para o novo país, e a adoção de uma nova identidade nacional. Conduz à incorporação dos imigrantes e dos seus descendentes na qualidade de novos cidadãos (Castles, 2005). A exclusão diferencial implica que os imigrantes são integrados temporariamente em certos subsistemas sociais, como o mercado de trabalho e o sistema de segurança social, mas excluídos de outros, como a participação política e a cultura nacional (Castles, 2005: 65). O multiculturalismo implica o abandono do mito dos Estados-nação homogêneos e monoculturais, reconhecendo os direitos da cultura e de formação de comunidades (Castles, 2005: 66). De acordo com a perspetiva multiculturalista, os imigrantes não têm que se tornar iguais aos cidadãos nacionais, uma vez que o Estado e a sociedade devem aceitá-los, possibilitando o direito à diferença (Hortas, 2013). No entanto, este ponto de vista tem sido alvo de críticas, nomeadamente o risco de poder potenciar a fragmentação social associada ao facto de estimular a coexistência de diferentes grupos sem que efetivamente promova a convivência entre eles (Hortas, 2013).

Vários autores defendem que o verdadeiro desafio consiste em passar do multicultural ao intercultural, isto é, reconhecer e valorizar a diferença (Perotti, 1997; Malheiros, 2011; Hortas, 2013). Não basta somente que as diferentes culturas consigam uma

convivência no respeito mútuo e na solidariedade, apesar do que isso só por si tem de positivo, mas devem conseguir uma interação significativa das culturas em presença (Perotti, 1997). A interculturalidade pode ser vista como um modelo que permite uma mais-valia e com a qual se ganha em crescimento e multiplicação de perspetivas, onde há um enriquecimento cultural e social e laços de partilha entre pessoas e grupos. A língua, por exemplo, é um dos elos fundamentais para que a interculturalidade seja posta em prática, contribuindo para uma plena integração, na qual os cidadãos exercem direitos e deveres de forma participada e informada (Bäckström, Castro-Pereira, 2012).

No que toca à integração, entende-se que a abordagem intercultural se afigura como sendo a mais adequada pois para além de reconhecer o direito à diferença, promove a interação efetiva entre as diferentes culturas em presença num determinado espaço social.

Penninx (2008) identifica assim duas conceções típicas de diferentes políticas de integração de imigrantes que têm sido desenhadas e implementadas nas últimas décadas em todos os países que têm lidado com fluxos migratórios numericamente significativos⁴⁹.

O autor refere que a primeira conceção típica é a das políticas geradoras de exclusão, de acordo com as quais o imigrante é considerado acima de tudo como sendo um estranho. Os países que encaram os imigrantes desta forma recusam-se a ver-se a si mesmos como sendo países de imigração. Os imigrantes têm o estatuto permanente de "convidados temporários". Trata-se de uma conceção assente na exclusão. O máximo que é feito é tornar a estadia temporária confortável. Nas políticas de trabalhadores convidados os instrumentos utilizados são arbitrários e variáveis. Normalmente estamos perante reações *ad-hoc* a problemas concretos.

A segunda conceção típica de integração de imigrantes é a das políticas inclusivas. Penninx (2008) considera que existem visões que em princípio implicam a inclusão dos imigrantes ao longo do tempo. Segundo o autor, é possível, no entanto, distinguir dois

⁴⁹ No ponto 2.2. veremos especificamente o modo como o Estado português tem desenhado as políticas de integração de imigrantes nas últimas décadas.

tipos de problematização de políticas inclusivas em relação aos imigrantes e à sua integração: a visão republicana de tipo francês e a visão anglo-americana.

A primeira destas visões - de tipo francês - evita deliberadamente conceitos como o de etnicidade, minorias étnicas ou multiculturalismo e, preferencialmente, os imigrantes deverão tornar-se cidadãos. O princípio político fundamental defendido é o da igualdade - formal - a nível individual, procurando a despolitização das questões da imigração e da integração, isto enquanto objetivo, sendo, todavia, frequentemente utilizado como argumento político, fruto da forte visibilidade que os imigrantes geralmente têm nas sociedades que os recebem.

A segunda visão - anglo-americana - considera que etnicidade e minorias étnicas são noções relevantes, o que leva a que nos recenseamentos populacionais toda a população seja oficialmente classificada. É esperado que os imigrantes acedam individualmente à cidadania. Depois de acederem, o sistema político concede-lhes um amplo espaço de atuação e manifestação coletivas. Aqui, o multiculturalismo constitui uma componente explícita do debate político.

Penninx (2008) considera que estas duas conceções inclusivas têm associada a adoção de diferentes estratégias de integração. A visão republicana de tipo francês adota estratégias assentes em princípios gerais da prioridade à igualdade no contexto de cada sistema ou no acesso a cada serviço. Já a visão anglo-americana opta pela identificação de grupos-alvo específicos e pela formulação de estratégias especificamente destinadas a cada comunidade. Estes dois modelos de tipo inclusivo são arquetípicos e deliberadamente contrastantes de forma a ilustrar as suas lógicas internas (Penninx, 2008: 46). Na realidade, existem inúmeras variações, onde se inclui o caso português. Parece-nos, por isso, relevante o modo como este autor explica as diferentes conceções de integração, pois, apesar de as caracterizar de modo polarizado, Penninx considera que em cada contexto nacional poderão existir variações que refletem uma realidade concreta. No fundo, esta forma de definir os modos de incorporação são modelos que poderão assumir inúmeras variações, dependendo das especificidades sócio-culturais de cada contexto. «[...] estas diferenças nacionais são explicáveis por maneiras especificamente nacionais de falar, de pensar, de organizar as instituições, de negociar ou de contestar a identidade nacional e as identidades resultantes da imigração.»

(Bertosi, 2012: 25-26). As singularidades nacionais explicam as diferenças que ocorrem de país para país (Bertosi, 2012).

Bertosi (2012) refere que estes modelos estão em crise e considera que devem ser questionados à luz da realidade atual. Segundo este autor, o que está em causa não é o abandono dos modelos existentes apresentando novas propostas de análise, trata-se sim de um questionamento permanente destes modelos procurando identificar novas questões (Bertosi, 2012: 11).

Independentemente dos modelos e das modalidades adotados, são várias as dimensões da integração. Spencer (2008) refere que para evitar o risco de integração segmentada, a estratégia de integração a adotar deverá ser multidimensional, procurando assegurar a integração no mercado de trabalho - tendo em conta as qualificações e experiência profissional dos imigrantes -, a inclusão social ao nível das instituições e atividades destinadas à população em geral - que permitem satisfazer as necessidades ao nível da educação, da saúde, do apoio social e da habitação -, a inclusão na vida cívica e, por último, o desenvolvimento de competências ao nível dos relacionamentos interpessoais (Spencer, 2008: 7). A integração dos imigrantes deve ser entendida enquanto responsabilidade partilhada, envolvendo diferentes atores que assumem papéis distintos e diferentes graus de responsabilidades (Spencer, 2008). A Figura 6 dá conta precisamente daquilo que Spencer designou como sendo a *teia da integração* (2008: 12). Nesta teia os imigrantes surgem no centro, pois o seu grau de empenhamento tem um papel crucial na adaptação à nova sociedade. Todavia, Spencer considera que outros atores têm que ser considerados, uma vez que sem a sua contribuição o processo de integração não se concretiza. O Estado, os empregadores, os sindicatos, as ONG, a comunicação social e o público em geral desempenham, desta forma, um importante papel, pois a integração só é possível a partir do momento que todos estes atores se envolvem e se implicam no processo de integração dos imigrantes numa determinada sociedade.

Figura 6 - A teia da integração



Adaptado de Spencer (2008)

São diversos os atores que participam e interferem na integração da população imigrante. De acordo com Penninx e Martiniello (2010 cit in Hortas, 2013: 40), é possível considerar três níveis desse processo: o individual, que se refere ao imigrante; o coletivo, referente ao grupo de imigrantes, e, por último, o institucional, que remete para as instituições públicas gerais ou específicas dos imigrantes. Ainda que em diferentes escalas, é nestes três níveis que o sistema educativo se confronta com a imigração. A definição de políticas públicas que promovam a integração efetiva dos imigrantes nas sociedades que os recebem terá necessariamente de passar pela implementação de políticas educativas inclusivas.

No contexto europeu, considera-se que as dimensões de integração compreendem quatro grandes áreas: o emprego, a educação, a inclusão social e a cidadania ativa (Oliveira e Gomes, 2014). Dado o objeto de estudo, optou-se por focar a análise na dimensão que diz respeito à educação, compreendendo, no entanto, que esta dimensão está necessariamente associada às outras dimensões, pois só articulando as diferentes dimensões será possível falar de processos de integração efetiva de imigrantes. Linda Morrice (2014) diz-nos que as migrações evocam momentos intensos de aprendizagem em todos os domínios da vida quotidiana. Segundo esta autora, os migrantes são confrontados com a necessidade de reformularem as suas vidas e, em graus variados,

construírem e modificarem as suas identidades (Morrice, 2014: 151). No limite, a imigração implica sempre que haja novas aprendizagens - dependendo largamente da distância cultural entre o país de origem e o país de destino -, daí a importância da dimensão "educação".

Em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Artigo 26 definia que toda a pessoa tem direito à educação, intenção que veio a ser reforçada, em 1976, no Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais, no 13.º Artigo. Mas, é sobretudo a partir da década de 1990 que várias instituições internacionais e supranacionais têm vindo a encarar a educação de adultos migrantes como uma plataforma crucial para resolver efetivamente as questões ligadas aos processos de integração de imigrantes.

Como já foi anteriormente referido⁵⁰, desde 1949, a UNESCO, com as suas Conferências Internacionais dedicadas à educação de adultos (CONFINTEA), tem contribuído de forma decisiva para a problematização da educação de adultos enquanto dimensão crucial das sociedades contemporâneas. Mas, no que toca à questão da educação de adultos de migrantes, até 1997, altura em que é redigida a Declaração de Hamburgo⁵¹, nas diversas CONFINTEA apenas são feitas referências vagas relativamente à educação de adultos migrantes. É o caso da Conferência de Montreal, em 1960, cujo relatório final inclui como recomendação a necessidade de ajudar os imigrantes a compreenderem a sociedade na qual são recém-chegados e a integrarem-se, ajudando-os a assimilar as normas culturais e sociais que correspondem à sua nova condição material (UNESCO, 1960: 11).

A Conferência de Jomtien na Tailândia, em 1990, leva à elaboração da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, documento onde a importância de garantir o acesso de todos à educação surge revigorado, constituindo um compromisso que pretende criar as condições para superar as disparidades educacionais. No Artigo 3 procura ser o mais abrangente possível referindo que

⁵⁰ Cf. Capítulo 1.

⁵¹ Decorrente da CONFINTEA V.

Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nómadas e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1998: 4).

Resultante da CONFINTEA V, na Declaração de Hamburgo consta a ideia de que a educação de adultos deverá refletir a riqueza que representa a diversidade das culturas, dando atenção à questão do acesso dos imigrantes políticos e económicos à educação. Esta Declaração, para além de defender que sejam concebidas novas políticas que promovam uma melhoria do acesso dos imigrantes à educação e à formação, expressa igualmente a necessidade de criação de parcerias entre os governos e as ONG (UNESCO, 1997: 383).

Na Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997) surge a ideia de que é possível promover o direito dos imigrantes e dos refugiados à educação propondo possibilidades de aprendizagem e de formação que sejam polivalentes, que favoreçam a sua participação política, económica e social, que multipliquem as suas competências e que facilitem a sua inserção. Também é realçada a possibilidade e a necessidade de nos países recetores se formar quem lida diretamente com as questões da imigração sensibilizando-os para os direitos e as condições de vida dos migrantes e dos refugiados, na perspetiva da interculturalidade.

Em termos de políticas de aprendizagem ao longo da vida desenhadas na última década ao nível da União Europeia, estas apontavam também para a necessidade de qualificar os imigrantes, dada a sua importância em termos demográficos e laborais.

O *Memorandum da Aprendizagem ao Longo da Vida*, apresentado em 2000, incluiu a preocupação com a aposta da educação e formação de populações migrantes, sendo referido neste documento que a ALV é fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva que coloque ao dispor de todos os cidadãos oportunidades iguais de acesso à ALV.

Em 2006 é estabelecido o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV)⁵², tendo como principal objetivo contribuir, através da aprendizagem ao longo da vida, para o desenvolvimento da União Europeia enquanto sociedade baseada no conhecimento e no crescimento sustentável. O PALV emerge e integra um conjunto de decisões e orientações estratégicas estabelecidas em 2000 com a Estratégia de Lisboa e pretendeu dar continuidade aos programas comunitários de ação em matéria de educação - Sócrates II⁵³ - e de formação profissional - Leonardo da Vinci II⁵⁴.

No PALV surgem alguns objetivos específicos relacionados com as questões culturais e dos migrantes, concretamente o ponto d) onde é referido que um dos objetivos é reforçar o contributo da ALV para a coesão social, a cidadania ativa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal; o ponto f) onde se menciona que o PALV visa contribuir para aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida de pessoas de todas as idades, incluindo as pessoas com necessidades especiais e os grupos desfavorecidos; e o ponto g) que considera importante promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística. De acordo

⁵² Decisão 2006/1720/CE, de 15 de Novembro de 2006, adotada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia.

⁵³ Decisão 253/2000/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 24 de Janeiro de 2000, estabelecendo a segunda fase do programa Comunitário no domínio da Educação, "SÓCRATES" (JO L 28 de 3.2.2000). O Programa SÓCRATES divide-se por cinco ações: - COMENIUS, abrange o ensino escolar (pré-escolas, escolas primárias e secundárias). Trata-se aqui de aumentar a qualidade do ensino, reforçar a dimensão europeia e promover a aprendizagem das línguas. - ERASMUS, destinado ao ensino de nível superior, universitário e pós-universitário, visa incentivar a mobilidade e a aprendizagem das línguas. - GRUNDTVIG, que envolve a educação de adultos e os outros percursos educativos, completa COMENIUS e ERASMUS, facilitando a integração dos adultos excluídos do sistema escolar. LÍNGUA, apoia de forma concentrada a aprendizagem e ensino das línguas e, por último, MINERVA, procura promover a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, dos multimédia e da educação aberta e a distância.

⁵⁴ Decisão 1999/382/CE do Conselho, de 26 de Abril de 1999, que cria a segunda fase do programa comunitário de acção em matéria de formação profissional "Leonardo da Vinci". Os principais objetivos do programa são a melhoria das aptidões e das competências das pessoas, especialmente dos jovens, na formação profissional inicial a todos os níveis, através da formação profissional em alternância e da aprendizagem, a fim de promover a empregabilidade; a melhoria da qualidade e do acesso à formação profissional contínua e da aquisição de aptidões e competências ao longo da vida, tendo em vista o aumento e o desenvolvimento da adaptabilidade; e a promoção e reforço do contributo da formação profissional para o processo de inovação, tendo em vista um reforço da competitividade e do espírito empresarial.

com o artigo 12.º da Decisão, o PALV deve contribuir para a sensibilização da importância da diversidade linguística e cultural e do multiculturalismo na Europa, bem como para a necessidade de combater o racismo, os preconceitos e a xenofobia (Duarte, 2010).

Em 2008, o Livro Verde *Migração e Mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos da UE* aborda sobretudo a temática da educação dirigida às "crianças oriundas da imigração", aos "filhos de imigrantes" e aos "alunos imigrantes", considerando-se que a adaptação à presença de um número elevado de alunos migrantes constitui, para o ensino, um desafio multifacetado ao nível da sala de aula, da escola e dos sistemas de ensino (CCE, 2008). Ainda que de forma sucinta, no ponto 29 - que se dedica à apresentação das abordagens políticas especificamente orientadas para determinados aspetos das experiências educativas dos alunos migrantes - é feita referência à educação de segunda oportunidade referindo que esta tem sido utilizada por alguns sistemas, mas que esta forma de ensino não deve nem pode tornar-se numa via paralela e segregada destinada a quem não tem sucesso no sistema de ensino tradicional. Também neste ponto é referido que a educação de adultos tem sido uma das estratégias adotadas, sobretudo no domínio das línguas, como uma forma de ajudar a pôr cobro à transmissão das desvantagens educativas e também como uma forma de facilitar a comunicação entre escola e famílias (CCE, 2008).

Em 2010, é lançada a Estratégia da UE para o Crescimento e para o Emprego para os dez anos seguintes - Europa 2020 - onde são definidas três prioridades: o crescimento inteligente - desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento e na inovação; o crescimento sustentável - promoção de uma economia mais eficaz, mais ecológica e mais competitiva; e o crescimento inclusivo - estimulação de uma economia com taxas de emprego elevadas, oferecendo simultaneamente coesão social e territorial. A necessidade de uma melhor integração dos imigrantes legais é um dos pontos abordados na Estratégia Europa 2020.

No que toca as políticas europeias, o principal enfoque relativamente ao papel da educação enquanto vetor fundamental para a integração dos adultos migrantes tem sido sobretudo o da aquisição de competências linguísticas, i.e., procura-se que os migrantes adultos tenham acesso a oportunidades formativas que proporcionem a aprendizagem da

língua do país recetor, considerando-se que só assim a integração na nova sociedade será possível. A documentação produzida no âmbito da UE e do Conselho da Europa assenta no pressuposto de que as questões linguísticas referentes aos adultos migrantes são transversais a todos os aspetos das políticas de acolhimento e de integração dos migrantes (Beacco, 2010).

Várias publicações da OCDE referem que, em termos de educação de adultos, os imigrantes deverão ser perspetivados como sendo um grupo prioritário (OCDE, 2008; 2009; 2015). Em muitos países da OCDE - Portugal é disso exemplo - os imigrantes têm dificuldade em entrar no mercado de trabalho, mesmo quando têm um nível superior de habilitações, por comparação com os nacionais do país que os recebe.

Nos estudos desenvolvidos sob a tutela da OCDE, a questão das competências linguísticas também é um dos aspetos considerados fundamentais para que os imigrantes se integrem efetivamente na sociedade que os acolhe. Desta feita, a familiaridade com a língua do país recetor é um elemento decisivo para a literacia dos imigrantes (OCDE, 2015). Num capítulo do *International Migration Outlook 2014* Huddleston (2014) refere que «To integrate adult immigrants, the point of departure is to take stock of their qualifications and skills».⁵⁵

⁵⁵ «Para integrar os imigrantes adultos, o ponto de partida é fazer um balanço das suas qualificações e competências».

2. A imigração laboral em Portugal - do contexto histórico às qualificações e situação perante o emprego dos imigrantes e seus descendentes

Em Portugal, a imigração laboral é um fenómeno relativamente recente, pois só a partir da década de noventa do século XX se verificou o aumento dos fluxos migratórios rumo ao nosso país. Importa compreender quem são os imigrantes laborais que escolheram Portugal como país de destino. Tendo em conta o objeto de estudo - o dos impactos da *experiência EFA* na vida de imigrantes e descendentes de imigrantes - parece relevante perceber o modo como os fluxos migratórios de cariz sobretudo laboral se foram fixando em Portugal, procurando identificar as nacionalidades de origem, a distribuição geográfica, a composição dos fluxos em termos de género e de escalão etário e, também, quais as suas qualificações e a sua situação perante o emprego.

Vários autores nacionais e internacionais têm sistematicamente feito referência às dificuldades inerentes à quantificação e composição dos fluxos migratórios, pois a forma de identificar e sistematizar a informação não permite comparar diferentes fontes estatísticas, sendo, por isso, difícil saber o número real de imigrantes a residir em Portugal. Assim sendo, dado a análise incidir sobretudo na década de 2000, optou-se por recorrer aos dados dos recenseamentos da população recolhidos e sistematizados pelo INE em 1991, 2001 e 2011, uma vez que se acredita que estes dados nos permitem ter uma visão panorâmica da evolução dos fluxos migratórios rumo a Portugal. A análise dos Resultados Definitivos dos Censos 2001 e 2011 e também dos Destaques publicados pelo INE a propósito da população estrangeira em Portugal, torna evidente que os fluxos resultantes da imigração ao longo da década de 2000 assumiram uma importância crescente, tornando-se num fenómeno socialmente visível e com implicações em todas as esferas da vida quotidiana em Portugal. Nos *Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População de 2011* a população estrangeira surge caracterizada de forma bastante mais pormenorizada do que nos *Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População de 2001* onde são disponibilizados dados de carácter mais geral, o que é uma evidência da crescente importância e visibilidade da imigração em Portugal.

Outra fonte importante são os Relatórios Anuais produzidos pelo SEF. Apesar da importância dos dados recolhidos, na realidade, estes dados apresentam como principal lacuna a cobertura apenas da população estrangeira com estatuto legal de residência, o que não coincide com a imigração (Peixoto e Figueiredo, 2007: 90).

Tendo em conta as limitações e constrangimentos, pensamos que só o entrecruzamento das diversas fontes estatísticas disponíveis relativamente aos imigrantes torna possível que se trace o panorama geral da imigração laboral em Portugal.

A dificuldade de quantificar acresce no caso dos descendentes de imigrantes, pois o seu estatuto legal pode ser muito diversificado e bastante difícil de identificar. Em Portugal, de acordo com a lei, «considera-se estrangeiro todo aquele que não prove possuir a nacionalidade portuguesa»⁵⁶. Um imigrante é, desde logo, estrangeiro. É uma pessoa que não tem a nacionalidade do país que o acolheu. Todo o imigrante é estrangeiro, no entanto, nem todo o estrangeiro é imigrante. Quando um estrangeiro vem a Portugal passar férias, estudar ou por questões de saúde, o seu estatuto é de estrangeiro e não de imigrante. Quando um filho de imigrantes nasce em Portugal e permanece no território toda a sua vida, caso não tenha a nacionalidade portuguesa, legalmente é estrangeiro. A categoria de análise "imigrante" tem, desta feita, fortes limitações quando o objeto de estudo são os descendentes de imigrantes (Grassi, 2007). A categoria "descendente de imigrante" é, então, uma realidade complexa que incorpora diferentes realidades. Trata-se de uma «existência composta, híbrida e complexa [...]» (Gusmão, 2004: 153).

Definir o que é um imigrante torna-se então intrincado, pois não é linear que todos os portadores de uma nacionalidade estrangeira sejam efetivamente imigrantes. Neste sentido, numa tentativa de definir este conceito, na presente pesquisa considera-se que os imigrantes são os indivíduos residentes em Portugal que possuem nacionalidade estrangeira e que nasceram no estrangeiro, e que os descendentes de imigrantes não são imigrantes, uma vez que, na maioria dos casos, não têm uma trajetória migratória e não conhecem o país de origem dos seus pais (Machado, 1996). Desta feita, nesta pesquisa, considera-se "descendente de imigrante" os indivíduos filhos de imigrantes nascidos em Portugal ou que vieram muito jovens (Machado e Matias, 2006; Seabra et al., 2011).

⁵⁶ Artigo 2º do D.L. nº 244/98, de 8/08, Lei de Imigração.

2.1. O contexto histórico da imigração em Portugal

Durante muitas décadas, Portugal foi um país fundamentalmente de emigração. O atraso económico, as guerras coloniais na Guiné-Bissau, em Angola e em Moçambique na década de sessenta do século XX e as poucas perspectivas de futuro foram fatores determinantes para a saída massiva de portugueses registada nas décadas de sessenta e de setenta do século passado (Horta, 2008: 77).

Com a Revolução de Abril de 1974, o país tornou-se simultaneamente um país de imigração. O processo de descolonização na década de 1970 e a entrada na Comunidade Económica Europeia, em 1986, contribuíram de forma decisiva para a transformação dos fluxos migratórios, tornando a imigração num fenómeno mais expressivo em Portugal. No decurso das duas últimas décadas, o país tornou-se então num país de imigração, sem que tenha deixado de ser um país de emigrantes (Peixoto, 2004; Castles, 2005; Machado e Matias, 2006; Horta, 2008). Portugal tem, assim, um regime "misto" pois é simultaneamente recetor e emissor de migrantes (Peixoto, 2004: 16).

[...] é bastante claro que Portugal se tornou hoje num país de imigração significativa e que tem agora de enfrentar questões relacionadas com a gestão da imigração, gizando políticas adequadas para o emprego, para segurança social e para a educação [...]. (Castles, 2005: 20).

À semelhança de outros países do Sul da Europa, Portugal converteu-se num país de destino de migrantes oriundos de África, da Europa e da Ásia (Horta, 2008). Os países do Sul da Europa viram alterar-se substancialmente a posição que ocupavam no quadro das migrações internacionais, seja como região de fixação, seja como plataforma de passagem de novos fluxos migratórios africanos, asiáticos e sul-americanos (Machado, 1997). Trata-se, no entanto, de um fenómeno relativamente recente.

Para compreender o fenómeno da imigração em Portugal na década de 2000, importa perceber a forma como os fluxos migratórios foram constituídos nas décadas anteriores.

Apresentam-se aqui as diferentes fases que caracterizam a história contemporânea da imigração laboral em Portugal.

Apesar do número insignificante de migrantes africanos, na década de sessenta do século passado foi promovido pelo Estado português um novo fluxo migratório de Cabo Verde. Tratava-se fundamentalmente de homens que vieram trabalhar em empregos não qualificados nas obras públicas, substituindo os portugueses que saíram para trabalhar noutros países europeus ou para combater na guerra colonial (Horta, 2008; Machado et al., 2011). Trata-se de uma "imigração de substituição" (Machado, 1997).

A segunda fase incorpora não só os fluxos gerados pela descolonização, como também os que foram gerados pela migração de retorno (Horta, 2008). A partir de 1975 até ao início dos anos oitenta do século XX deu-se a repatriação maciça dos portugueses residentes nas antigas colónias, sobretudo de Angola e Moçambique⁵⁷. Desta feita, «Os imigrantes desta fase chegaram no mesmo grande movimento de retorno dos mais de 500 mil portugueses que residiam nos territórios descolonizados [...]» (Machado et al., 2011: 36).

Durante este período, apesar dos fluxos migratórios também serem constituídos por mão-de-obra migrante, na década de setenta do século passado a imigração para Portugal foi essencialmente caracterizada por uma migração de refugiados dos PALOP (Machado, 1997). Não se trata pois de «[...] um fluxo típico de migração laboral, embora uma parte dessas pessoas se tenha inserido nos sectores do mercado de trabalho onde os migrantes laborais habitualmente se inserem.» (Machado et al., 2011: 36). Muitos dos refugiados oriundos das antigas colónias estabeleceram-se em Portugal numa base permanente. No entanto, Portugal funcionou também como uma plataforma migratória a partir da qual os recém-chegados re-emigravam para outros países europeus e para o continente americano (Horta, 2008: 80).

Nas décadas de oitenta e noventa do século XX os influxos migratórios podem ser caracterizados como sendo fundamentalmente uma migração de mão-de-obra (Machado, 1997; Horta, 2008). A década oitenta do século passado foi o período em que os fluxos migratórios africanos mais cresceram. Consolida-se a imigração Cabo-

⁵⁷ Constituíam 94% do número total de repatriações registadas (INE, 1981 cit. in Horta, 2008).

verdiana e alarga-se aos restantes PALOP, especialmente Angola e Guiné-Bissau (Machado, 1997). Trata-se assim de um movimento de migração laboral "pura" (Machado et al., 2011: 36). «Se os cabo-verdianos continuaram a ser o grupo mais numeroso, destacaram-se nesta fase também a imigração angolana e guineense, que desde então passaram a figurar entre as mais numerosas.» (Machado et al., 2011: 36). Durante a década de 1980, em Portugal a composição da população estrangeira mudou significativamente, uma vez que os influxos oriundos dos PALOP se tornaram dominantes, invertendo a tendência das décadas anteriores, em que os europeus constituíam o grupo mais numeroso (Horta, 2008).

É também nesta fase que a imigração brasileira, até então muito reduzida, ganha impulso (Machado, 1997). Num estudo publicado pelo Observatório da Imigração sobre os brasileiros em Portugal, Malheiros (2007) refere que no decorrer da década de 2000 os brasileiros se tornaram no maior grupo formal e contabilizado de estrangeiros em Portugal. Segundo o autor, «[...] a imigração do Brasil para Portugal começou como um movimento limitado de contracorrente que incluía alguns profissionais qualificados [...], em meados dos anos 80, para se tornar num fluxo significativo de imigrantes laborais, nos finais dos anos 90 e princípios do século XXI.» (Malheiros, 2007: 16)

Relativamente à imigração brasileira, podemos identificar duas vagas distintas (Malheiros, 2007; Peixoto e Figueiredo, 2007). De meados dos anos oitenta até aos finais dos anos noventa temos então uma primeira vaga, dominada por classes médias-altas, e, uma segunda vaga, pós-1999, mais numerosa e claramente dominada pela imigração laboral (Malheiros, 2007). Nesta segunda vaga, denota-se uma certa tendência para a feminização do fluxo migratório brasileiro rumo a Portugal. «os brasileiros tornaram-se num segmento específico do sistema de migrações lusófonas, centrado em Lisboa.» (Malheiros, 2007: 34)

Machado (1997) considera que são vários os fatores que favoreceram o crescimento da imigração nas décadas de oitenta e de noventa do século passado. O primeiro fator prende-se com o reforço da política de obras públicas que levou ao aumento progressivo do número de imigrantes dos PALOP a trabalhar nesse setor de atividade, sobretudo na região de Lisboa e Vale do Tejo e no Algarve. Machado (1997: 22) refere que o setor da construção civil e das obras públicas adquiriu uma dependência estrutural de mão-de-

obra imigrada. Um segundo fator, de natureza política, tem a ver com a posição do Estado português face à imigração. No entanto, a ausência de mecanismos de controle, apesar de ter permitido a entrada de imigrantes, acabou por ter consequências negativas, uma vez que o Estado incapacitou os imigrantes para o exercício de ação política (Machado, 1997). Um terceiro fator que terá favorecido o crescimento da imigração em Portugal durante este período foi o da formação de redes migratórias, que funcionam como elemento de intermediação entre os atores individuais e as forças estruturais de atração/repulsão (Machado, 1997: 23).

Desde finais dos anos noventa do século passado, na sequência da queda do Muro de Berlim, do desmembramento da União Soviética e do subsequente aparecimento de novos Estados independentes, a mão-de-obra africana foi complementada por mão-de-obra oriunda do Leste Europeu, sobretudo de países como a Moldávia, a Roménia, a Rússia e a Ucrânia. Apesar das qualificações dos imigrantes chegados dos países de Leste serem mais elevadas (Gomes e Baptista, 2003; Peixoto, 2004), «[...] sabe-se que as inserções profissionais destes indivíduos são, igualmente, precárias, e não muito distintas das dos africanos.» (Peixoto, 2004: 63).

A partir da década de 2000 assistiu-se então à entrada significativa de imigrantes oriundos de novas proveniências, nomeadamente do Brasil e dos países do Leste Europeu. «Desde o final dos anos 90, a chegada de algumas dezenas de milhar de migrantes do Leste europeu representou uma alteração importante no quadro da imigração laboral em Portugal.» (Machado, 2001: 15) Nesta década, a imigração deixou de ser quase exclusivamente lusófona, tendo-se assistido a uma diversificação das origens nacionais. Mas, «os africanos das ex-colónias continuam a ser [...] a categoria largamente predominante entre os migrantes económicos, nomeadamente em sectores como a construção civil e obras públicas e os serviços pessoais e domésticos.» (Machado, 2001: 15).

Machado et al. (2011) consideram que a partir do meio da década de 2000 até à atualidade, Portugal está num período de abrandamento do número de entradas e mudança de perfil dos que vieram para o nosso país. A emigração voltou a marcar os fluxos migratórios de forma acentuada.

O Quadro 3 dá conta da evolução do número de Autorizações de Residência em Portugal, sendo que de 1980 a 2010 o número de Autorizações de residência cresceu sempre de forma acentuada. Desta feita, em 1980 a população estrangeira em Portugal com Autorizações de Residência era de 50 750, e em 2010 rondava os 443 mil. Pela primeira vez desde 1980, em 2013, verifica-se uma descida no número de estrangeiros com Autorização de Residência (398 268).

Quadro 3 - População estrangeira com Autorização de Residência (1980-2013)

ANO	RESIDENTES
1980	50 750
1981	54 414
1982	58 667
1983	67 485
1984	73 365
1985	79 594
1986	86 982
1987	107 767
1988	94 694
1989	101 011
1990	107 767
1991	113 978
1992	123 612
1993	136 932
1994	157 073
1995	168 316
1996	172 912
1997	175 263
1998	178 137
1999	191 143

2000	207 587
2001	223 977
2002	238 929
2003	249 995
2004	263 322
2005	274 631
2006	332 137
2007	401 612
2008	436 020
2009	451 742
2010	443 055
2011	394 496
2012	414 610
2013	398 268

Fonte: SEF, *Relatórios Estatísticos, 2000-2013*

O Quadro 4 permite-nos identificar que, segundo os Censos 2011, à data de 21 de Março de 2011, residiam 394 496 estrangeiros em Portugal, representando 3,7% do total de residentes do país, o que significa mais 70% do que em 2001. Em 2011, o estrangeiro residente em Portugal era maioritariamente de nacionalidade brasileira, mulher, 34 anos de idade, solteira, católica. Residia na região de Lisboa, possuía o ensino secundário, estava empregada e em termos de profissão era trabalhadora da limpeza (INE, 2012). O Quadro 4 torna também evidente que no que toca à imigração, em Portugal, no espaço de uma década, as mulheres tornaram-se no grupo numericamente mais representativo.

Quadro 4 - População de nacionalidade estrangeira

População Residente	2001	2011
Total	226 715	394 496
Homens	123 098	188 086
Mulheres	103 617	206 410

Fonte: INE, 2012

Os Quadros 5 e 6 permitem-nos perceber que, face a 2001, as alterações mais significativas foram o forte crescimento da população brasileira, com um aumento de cerca de 78 000 pessoas bem como os acréscimos registados na comunidade ucraniana, que aumentou cerca de 23 000 cidadãos, na romena mais 21 695 pessoas, na chinesa crescimento de 9 292 pessoas e na moldava mais 7 491 pessoas. Estas três últimas comunidades eram, em 2001, pouco expressivas, não alcançando os 3 000 residentes cada.

Em contrapartida, a comunidade angolana decresceu 27,2% o que correspondeu a uma diminuição de cerca de 10 000 pessoas. Em 2001, esta comunidade ocupava o primeiro lugar no conjunto da população estrangeira com um peso de 16% do total de estrangeiros. Também a comunidade francesa registou um ligeiro decréscimo nos últimos 10 anos, menos cerca de 1 000 cidadãos.

Quadro 5 - População estrangeira com Autorização de Residência, por nacionalidade (1986-2013)

	1986		1996		2006 ⁵⁸		2013	
1º	26.301	Cabo-verdianos	39.236	Cabo-verdianos	65.485	Cabo-verdianos	92.120	Brasileiros
2º	7.470	Brasileiros	20.027	Brasileiros	65.463	Brasileiros	42.401	Cabo-verdianos
3º	6.958	Espanhóis	16.172	Angolanos	37.851	Ucranianos	41.091	Ucranianos
4º	6.326	Americanos	12.548	Guineenses	33.215	Angolanos	34.204	Romenos
5º	5.872	Ingleses	11.688	Ingleses	24.513	Guineenses	20.177	Angolanos

Fonte: Adaptado Machado (1997); Horta (2008); SEF, *Relatórios Estatísticos, 2000-2013*

⁵⁸ Para além das Autorizações de residência (stock) inclui também as Prorrogações de Autorização de Permanência e as Prorrogações de Vistos de Longa Duração.

Quadro 6 - Nacionalidades mais representativas, em 2001 e 2011

	2011	2001	Variação 2001-2011
Brasil	109 787	31 869	244,5%
Cabo Verde	38 895	33 145	17,3%
Ucrânia	33 790	10 793	213,1%
Angola	26 954	37 014	-27,2%
Roménia	24 356	2 666	815,3%
Guiné-Bissau	16 360	15 824	3,4%
Reino Unido	15 774	8 227	91,7%
França	14 360	15 359	-6,5%
China	11 458	2 176	426,6%
Espanha	10 486	9 047	15,9%
Moldávia	10 475	2 984	251,0%
São Tomé e Príncipe	10 408	8 517	22,2%

Fonte: INE, 2012

Em termos de distribuição geográfica, a Região de Lisboa concentrava mais de metade dos estrangeiros residentes em Portugal (51,6%), seguindo-se as regiões do Norte, Centro e Algarve, todas com pesos na ordem dos 13%. As regiões com menos estrangeiros residentes eram as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira onde residiam apenas 0,8% e 1,4% de estrangeiros.

De acordo com os Censos 2011, Sintra e Lisboa eram os municípios que concentravam o maior número de estrangeiros, seguindo-se Amadora, Cascais e Loures. Odivelas, Almada, Seixal, Loulé e Oeiras integravam também o conjunto dos municípios com maior número de estrangeiros (Quadro 7). Estes dez municípios concentravam 45,6% da população estrangeira residente em Portugal.

Analisando a distribuição geográfica das principais nacionalidades, verifica-se uma forte concentração na Grande Lisboa da população oriunda dos PALOP, com especial incidência nos municípios de Sintra e Amadora. Estes dois municípios concentram 35% do total da comunidade cabo-verdiana, 26,6% da angolana e 37,3% dos cidadãos da Guiné-Bissau. A comunidade com uma distribuição geográfica mais diferenciada face à totalidade da população estrangeira era a britânica, que se concentrava sobretudo na região do Algarve. Por sua vez, as comunidades ucraniana, romena e moldava eram as que se encontravam territorialmente mais dispersas.

Quadro 7 - Principais Municípios de Residência em 2011

	Nº
Total	394 496
Sintra	34 994
Lisboa	34 492
Amadora	18 883
Cascais	18 661
Loures	17 638
Odivelas	12 925
Almada	11 399
Seixal	10 649
Loulé	10 303
Oeiras	10 187

Fonte: INE, 2012

2.2. As qualificações e a situação perante o emprego dos imigrantes laborais em Portugal e seus descendentes

No que toca às habilitações (Quadro 8), os dados dos Censos 2011 evidenciam que uma percentagem significativa da população imigrante residente em Portugal (32,7%) é detentora de habilitações de nível secundário e pós-secundário. No entanto, verifica-se que 28,3% tem habilitações inferiores ao ensino Básico de 3.º Ciclo ⁵⁹.

⁵⁹ Não foi possível apresentar dados dos Censos de 1991 e de 2001 referentes às habilitações dos imigrantes entre os 15 e os 64 anos, isto porque nos relatórios do INE esta informação não aparece de forma sistematizada. Com a crescente presença de imigrantes em Portugal, a informação recolhida foi tendo em conta aspetos mais específicos e já não apenas de carácter genérico.

Quadro 8 - Nível de ensino completo da população imigrante entre os 15 e os 64 anos em 2011

	2011	
	Nº	%
Total	324 919	
Inferior ao Básico 3º Ciclo	91 781	28,3
Básico 3º Ciclo	80 059	24,6
Secundário e Pós-Secundário	106 338	32,7
Superior	46 741	14,4

Fonte: INE, Recenseamentos Gerais da População em 2011

O Quadro 9 apresenta os dados dos Censos de 2001 e de 2011 da população imigrante relativamente à sua situação perante a atividade económica. De acordo com os dados recolhidos pelo INE nos Censos de 2001, dos 190 480 imigrantes com 15 anos ou mais residentes em Portugal na altura dos Censos, 73,3% (139 625) faziam parte da população ativa, sendo que dentro deste grupo 67,1% estavam empregados e apenas 6,2% estavam numa situação de desemprego. No que toca à população imigrante inativa (26,7% do total da população imigrante registada), os estudantes constituíam o grupo com maior percentagem (8,3%).

Os dados dos censos de 2011 revelam que dos 344 557 imigrantes residentes em Portugal na altura em que foram recolhidos os dados, 61,1% faziam parte da população ativa (49,8% estavam empregados e 11,3% estavam desempregados) e 38,9% faziam parte da população inativa, o que, por comparação com os dados recolhidos em 2001, evidencia um aumento do número de imigrantes em situação de inatividade, i.e., fora do mercado de trabalho. Também se verifica que entre 2001 e 2011 aumentou o número de imigrantes em situação de desemprego.

Quadro 9 - População Imigrante segundo a condição perante a atividade económica em 2001 e 2011

	2011		2001	
	Nº	%	Nº	%
População Ativa	241 050	61,1	139 625	73,3
Empregados	196 296	49,8	127 830	67,1
Desempregados	44 754	11,3	11 795	6,2
População Inativa	153 446	38,9	50 855	26,7
Estudantes	28 945	7,3	15 718	8,3
Domésticos	15 496	3,9	10 420	5,5
Reformados	24 028	6,1	11 865	6,2
Outra situação	35 038	8,9	12 852	6,7
População total com 15 anos ou mais	344 557		190 480	

Fonte: INE, Recenseamentos Gerais da População 2001 e 2011

Em 2012, Portugal era o terceiro país da UE com a taxa de desemprego mais elevada. Nesse ano, apenas a Espanha e a Grécia registavam taxas de desemprego superiores à portuguesa. Segundo o EUROSTAT, foi a partir de 2005 que Portugal passou a registar taxas de desemprego superiores à média europeia (EUROSTAT, 2013).

Num contexto genericamente desfavorável, o desemprego não atinge todos da mesma forma, tratando-se de um fenómeno que se caracteriza pela sua natureza desigualitária e socialmente seletiva (Peixoto, 2008; OCDE, 2009; Oliveira e Gomes, 2014). O contexto português não é exceção, isto porque portugueses e estrangeiros são atingidos pelo desemprego de forma desigual, com prejuízo dos estrangeiros (Peixoto, 2008; OCDE, 2009; Oliveira e Gomes, 2014).

No Relatório Estatístico Decenal sobre os imigrantes em Portugal, publicado em 2014 pelo Observatório das Migrações, Catarina Oliveira e Natália Gomes (2014) chamam a atenção para o facto de a população estrangeira não poder ser analisada como se se tratasse de um todo homogéneo, sendo possível identificar subgrupos tendencialmente mais expostos ao desemprego (Oliveira e Gomes, 2014: 85).

Analisando os dados fornecidos pelos Censos 2001 e 2011 e observando igualmente os dados apresentados no Relatório Estatístico Decenal sobre os imigrantes publicado em 2014, no que toca ao desemprego, verificamos que os estrangeiros extracomunitários - sobretudo os nacionais dos PALOP, do Brasil e da Ucrânia - foram os mais afetados e se encontram numa situação mais vulnerável (Quadro 10). As atividades económicas geradoras de desemprego estão sobretudo relacionadas com os setores da construção civil, da restauração e o do alojamento, justamente os setores onde os imigrantes desses países mais trabalham (Oliveira e Gomes, 2014).

Quadro 10 - Taxa de desemprego por nacionalidade, em 2001 e 2011 (%)

	2001	2011
Total	6,8	13,2
Portugueses	6,7	12,9
Estrangeiros	8,5	18,6
Estrangeiros UE15/UE27 ⁶⁰	6,6	13,9
Estrangeiros Extracomunitários	8,8	19,8
Angola	13,7	29,1
Brasil	7,4	16,6
Cabo Verde	8,3	27,8
China	0,9	1,6
Espanha	6,9	11,8
França	8,1	12,9
Guiné-Bissau	12,5	32,5
Reino Unido	4,0	9,7
Roménia	3,5	16,5
Ucrânia	3,4	16,9

Fonte: Observatório das Migrações (2014)

De um modo geral, o fenómeno do desemprego tende a atingir mais as mulheres do que os homens. Portugal vai de encontro à tendência geral, sendo importante referir que as mulheres estrangeiras, quando comparadas com as nacionais, são mais atingidas pelo desemprego (Castilho, 2005; Grassi, 2007; Peixoto, 2008; Oliveira e Gomes, 2014).

⁶⁰ Em 2001, a UE tinha 15 Estados-membro. Em 2011, 27 países compunham a UE.

No Quadro 11 podemos observar a evolução do número de estrangeiros desempregados inscritos no Centro de Emprego ao longo da década de 2000. A percentagem total de estrangeiros inscritos face ao número total de inscritos passou de 2,3% em 2001 para 6,7% em 2011.

Quadro 11 - Desempregados estrangeiros inscritos no Centro de Emprego em Portugal Continental, entre 2001 e 2011

Ano	Total	Estrangeiros	
		N	%
2001	316 440	7 425	2,3
2002	371 413	14 025	3,8
2003	443 105	18 393	4,2
2004	457 864	20 036	4,4
2005	468 115	21 570	4,6
2006	440 125	21 673	4,9
2007	377 436	19 511	5,2
2008	402 545	24 203	6,0
2009	504 775	36 442	7,2
2010	519 888	36 496	7,0
2011	576 383	38 803	6,7

Fonte: IEFP; Observatório das Migrações (2014)

Conforme podemos verificar no Quadro 12, em 2011, os desempregados estrangeiros registados nos Centros de Emprego em Portugal Continental eram maioritariamente homens (53,1%), com idades compreendidas entre os 35 e 54 anos (50,6%) e com escolaridade inferior ao 3.º Ciclo do ensino básico. O Quadro 12 permite-nos igualmente comparar os valores de 2011 com os de 2009, levando-nos a concluir que nos últimos anos o desemprego dos estrangeiros mais velhos aumentou (mais 45,1% de desempregados com 55 ou mais anos), assim como os níveis de desempregados

estrangeiros com escolaridade inferior ao 1.º Ciclo do ensino básico aumentou 22%, quando comparado com os dados registados em 2009.

Quadro 12 - Desempregados estrangeiros registados em Portugal Continental, segundo o sexo, o grupo etário e os níveis de escolaridade, entre 2009 e 2011

Sexo	2009		2010		2011	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Masculino	19 397	53,2	18 903	51,8	20 594	53,1
Feminino	17 045	46,8	17 593	48,2	18 209	46,9
Total	36 442	100	36 496	100	38 803	100
Grupo etário	N.º	%	N.º	%		
18 - 24 anos	3 885	10,7	3 919	10,7	4 324	11,1
25 - 34 anos	21 067	33,1	11 463	31,4	11 664	30,5
35 - 54 anos	18 304	50,2	18 560	50,9	19 644	50,6
55 e mais anos	2 186	6,0	2 554	7,0	3 171	8,2
Níveis de escolaridade	N.º	%	N.º	%		
Inferior ao 1.º Ciclo do E.B.	4 706	12,9	5 143	14,1	5 742	14,8
Básico - 1.º Ciclo	4 020	11,0	3 976	10,9	4 109	10,6
Básico - 2.º Ciclo	5 362	14,7	5 362	14,7	5 383	13,9
Básico - 3.º Ciclo	8 262	22,7	8 017	22,0	8 441	21,8
Secundário	13 353	36,6	13 171	36,1	14 319	36,9
Superior	739	2,0	827	2,3	809	2,1
Total de estrangeiros	36 442		36 496		38 803	

Fonte: IEFP; OM (2014)

2.3. Estrangeiros inscritos e certificados em Cursos EFA

Os dados que aqui se apresentam foram fornecidos, em 2010, pela então Agência Nacional para a Qualificação - ANQ. Na altura, foram solicitadas informações relativas aos "estrangeiros" inscritos e certificados em Cursos EFA. Depois de ter sido facultada a informação requerida, partiu-se para o(s) "terreno(s)" e, com a realização das primeiras entrevistas biográficas, ficou claro que seria fundamental aceder à variável "naturalidade" para melhor caracterizar o universo em estudo, o dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes certificados/as em Cursos EFA B3⁶¹. Todavia, com a mudança do rumo da política de educação de adultos em Portugal defendida pelo Governo que entrou em funções em 2011, o acesso aos dados relacionados com a Iniciativa Novas Oportunidades foi blindado e, apesar dos inúmeros contactos estabelecidos, deixou de ser possível aceder a informação que deveria ser disponibilizada para efeitos de investigação. Tendo em conta este enorme constrangimento, a opção passou por analisar os dados fornecidos em 2010, pois permitem perceber quem são os "estrangeiros" que recorreram a esta modalidade de educação de adultos. Todavia, considera-se que teria sido importante aceder à variável "naturalidade", uma vez que possibilitaria distinguir o universo dos imigrantes do dos descendentes de imigrantes.

Quadro 13 – Novas inscrições e certificações em Cursos EFA 2007-2009, por nível de ensino

Nível de ensino	Novas inscrições		Certificações	
	N.º	%	N.º	%
Básico	68 560	52,1	24 405	100
Secundário	63 048	47,9	0	0,0
Total	131 608	100	24 405	100

Fonte: Plataforma SIGO, dados provisórios de 31 de Dezembro de 2009

⁶¹ Na Parte II - abordagem metodológica daremos conta das etapas que levaram a delimitação e especificação do universo em estudo.

O Quadro 13 dá conta do número de inscrições e de certificações em Cursos EFA desde 2007 até 2009, por nível de ensino. O facto de os Cursos EFA de nível Secundário só terem começado a funcionar em 2008, depois de uma nova revisão do regime jurídico, explica a inexistência de certificações neste nível de ensino até 31 de Dezembro de 2009. Relativamente ao nível Básico, verifica-se que até ao final de 2009 houve 68 560 novas inscrições que se refletiram em 24 405 certificações de adultos, portugueses e estrangeiros, o que corresponde a 35,6% de certificações⁶².

⁶² No que diz respeito ao universo dos adultos inscritos e certificados em cursos EFA de nível básico, apesar de existirem dados mais recentes referentes à população em geral (sem distinguir portugueses e estrangeiros), optou-se pela apresentação dos dados referentes ao período entre 2007 e 2009. A razão desta opção tem a ver com a intenção de comparação com o sub universo dos "estrangeiros", para os quais a informação que foi possível obter diz apenas respeito a este período.

Quadro 14 – Caracterização dos adultos que iniciaram e que obtiveram uma certificação em Cursos EFA entre 2007 e 2009

Sexo	Novas inscrições		Certificações	
	N.º	%	N.º	%
Masculino	48 326	36,7	7 570	31,0
Feminino	83 282	63,3	16 835	69,0
Total	131 608	100	24 405	100
Grupo etário	N.º	%	N.º	%
18 - 24 anos	28 730	21,8	3 356	13,8
25 - 34 anos	42 214	32,1	5 923	24,3
35 - 44 anos	35 413	26,9	7 866	32,2
45 - 54 anos	19 930	15,1	5 225	21,4
55 - 64 anos	4 950	3,8	1 871	7,7
65 ou mais anos	371	0,3	164	0,7
Total	131 608	100	24 405	100
Condição perante o trabalho ⁶³	N.º	%	N.º	%
Empregado	37 149	29,0	4 172	20,3
Desempregado	84 725	66,2	15 076	73,4
Outra	6 023	4,7	1 288	6,3
Total	127 897	100	20 536	100
Região (NUT II) ⁶⁴	N.º	%	N.º	%
Norte	54 354	41,3	10 144	41,6
Centro	30 211	23,0	5 707	23,4
Lisboa	26 669	20,3	4 650	19,1
Alentejo	16 113	12,2	2 882	11,8
Algarve	4 261	3,2	1 022	4,2
Total	131 608	100	24 405	100

Fonte: Plataforma SIGO, dados provisórios de 31 de Dezembro de 2009

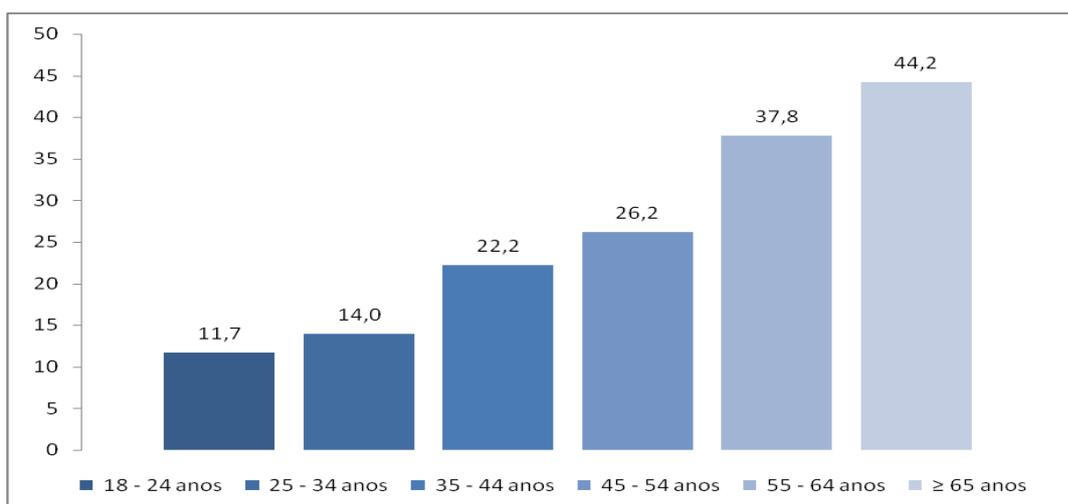
⁶³ O total não coincide porque há casos de ausência de informação.

⁶⁴ A distribuição regional é feita de acordo com o local de realização do Curso EFA.

No Quadro 14 caracteriza-se o universo de adultos - portugueses e estrangeiros - que se inscreveram e obtiveram certificação em Cursos EFA entre 2007 e 2009, tendo em conta o género, o grupo etário, a condição perante o trabalho e a região onde frequentaram um Curso EFA. Relativamente ao género, verifica-se que as mulheres constituem a maioria dos inscritos (63,3%) e dos certificados (69%).

Os grupos etários que concentram o maior número de inscrições em Cursos EFA são o dos 25-34 anos (32,1%) e o dos 35-44 anos (26,9%). São estes dois grupos etários que também concentram o maior número de certificações, sendo que o grupo dos 35-44 anos obteve o maior número de certificações (32,2%). A Figura 6 evidencia que a taxa de sucesso dos jovens é muito baixa face ao número de inscrições (11,7%). O sucesso destes cursos aumenta com a idade de quem os frequenta. A análise destes dados leva-nos a considerar que este tipo de oferta formativa se revela mais adequada para populações mais velhas, que encontram nos Cursos EFA uma oportunidade de reconhecer, validar e adquirir competências, confrontando-as com a sua experiência de vida. Ao confrontarmos as certificações face ao número de inscritos (Figura 6), de acordo com escalão etário, verificamos que a taxa de certificação aumenta à medida que a idade aumenta. Desta feita, quanto mais velhos são os indivíduos, maior é a taxa de certificação.

Figura 6 - Percentagem de certificados estrangeiros face ao número de inscritos, por escalão etário⁶⁵



⁶⁵ As percentagens foram calculadas tendo por base os valores apresentados no Quadro 14.

O Quadro 14 apresenta, também, a condição perante o trabalho. Embora sejam os cidadãos que se encontram "noutra situação" que possuem a maior percentagem de certificações face aos inscritos, a sua baixa percentagem (4,7%) indica que se trata de uma categoria pouco expressiva, em comparação com o universo dos desempregados que assumem uma maior importância (66,2%). Os dados evidenciam que os inscritos em situação de desemprego investem na certificação, sendo que a percentagem de desempregados certificados supera a percentagem de desempregados inscritos em Cursos EFA. Importa referir que, no caso de não existirem alternativas de emprego, o Centro de Emprego direciona os desempregados para as ofertas formativas disponíveis no momento. No caso de recusa, os desempregados que se encontram a receber o subsídio de desemprego perdem o direito a este apoio social.

Já no que diz respeito à região onde os adultos frequentaram um Curso EFA, verifica-se que a maioria o fez no Norte (41,3%), no Centro (23%) e em Lisboa (20,3%). O Algarve é a região onde há menos inscritos, e conseqüentemente menos certificações, se registaram (3,2% e 4,2%, respetivamente).

Se olharmos para as novas inscrições e certificações em Cursos EFA segundo a nacionalidade, o Quadro 15 torna claro que 93,2% das 131 608 inscrições foram realizadas por indivíduos de nacionalidade portuguesa. Dos 8 997 estrangeiros inscritos, apenas 5,5% eram oriundos dos PALOP e do Brasil. Relativamente às certificações obtidas em Cursos EFA, 22 873 das 24 405 certificações obtidas foram alcançadas por indivíduos de nacionalidade portuguesa. Realça-se que, no caso dos portugueses, a percentagem de certificação (93,7%) é ligeiramente superior à percentagem de inscrições (93,2%). Se observarmos os dados relativos às diferentes nacionalidades cuja língua oficial é o português, verificamos que, no caso dos angolanos e dos brasileiros inscritos e certificados em Cursos EFA entre 2007 e 2009, a percentagem de certificações é inferior à percentagem de inscrições. No caso dos inscritos de nacionalidade cabo-verdeana, guineense, moçambicana e santomense, a percentagem de certificações é idêntica à percentagem de inscrições em Cursos EFA, entre 2007 e 2009.

Quadro 15 – Caracterização dos adultos que iniciaram e que obtiveram uma certificação em Cursos EFA entre 2007 e 2009, segundo o país de nacionalidade

País de nacionalidade	Novas inscrições		Certificações	
	N.º	%	N.º	%
Portugal	122 611	93,2	22 873	93,7
Angola	2 310	1,8	397	1,6
Brasil	1 272	1,0	107	0,4
Cabo Verde	1 511	1,1	274	1,1
Guiné-Bissau	1 190	0,9	212	0,9
Moçambique	283	0,2	40	0,2
S. Tomé e Príncipe	637	0,5	123	0,5
Outros ⁶⁶	706	1,3	379	1,6
Total	131 608	100	24 405	100

Fonte: Plataforma SIGO, dados provisórios de 31 de Dezembro de 2009

Analisando agora apenas os dados relativos aos adultos de nacionalidade estrangeira (Quadro 16), tal como no caso dos inscritos de nacionalidade portuguesa (Quadro 14), a maioria dos indivíduos de nacionalidade estrangeira inscritos em Cursos EFA são mulheres (60,1%), independentemente da nacionalidade de origem. Se observarmos de forma discriminada os países de nacionalidade, verificamos que as percentagens de mulheres inscritas são sempre superiores a 50%.

⁶⁶ Optou-se pela agregação as nacionalidades sobre as quais não incide a nossa análise.

Quadro 16 - Adultos de nacionalidade estrangeira que iniciaram Cursos EFA entre 2008 e 2010, segundo a nacionalidade e o género

País de nacionalidade	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Angola	435	35,2	802	64,8	1237	100
Brasil	339	36,0	605	64,0	944	100
Cabo Verde	317	42,4	430	57,6	747	100
Guiné-Bissau	293	48,8	314	51,7	607	100
Moçambique	57	34,3	109	65,7	166	100
S. Tomé e Príncipe	169	45,7	201	54,3	370	100
Outros	366	39,2	567	60,8	933	100
Total	1996	39,9	3010	60,1	5006	100

Fonte: Plataforma SIGO, dados provisórios de 30 de Setembro de 2010

Se observarmos o Quadro 17, verificamos que das 1 182 certificações EFA obtidas entre 2008 e 2010 por adultos de nacionalidade estrangeira, 66,3% foram obtidas por mulheres estrangeiras. Esta elevada taxa de certificação feminina poderá estar associada a um investimento pessoal das mulheres, que encaram a aquisição de mais competências e de uma certificação escolar e profissional como uma forma de quebrar a sua vulnerabilidade laboral. No caso específico das mulheres imigrantes, a maioria insere-se no setor do serviço doméstico, caracterizado por uma forte precariedade e instabilidade dos vínculos laborais. Baptista (2011) fala de uma segregação ocupacional da mulher imigrante, enquanto resultado de um processo de discriminação em que género e etnicidade são fatores que contribuem para a precariedade laboral. Perspectiva-se, assim, que, através da certificação em Cursos EFA, as mulheres imigrantes procuram combater a invisibilidade a que frequentemente estão sujeitas (Baptista, 2011), procurando escapar à inserção em segmentos do mercado de trabalho mais desqualificados (Baganha et al., 1999; Gonçalves e Figueiredo, 2005; Peixoto, 2008).

Quadro 17 – Adultos de nacionalidade estrangeira que obtiveram uma certificação EFA entre 2008 e 2010, segundo a nacionalidade e o género

País de nacionalidade	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Europa	61	34,3	117	65,7	178	100
América do Norte	7	70,0	3	30,0	10	100
Ásia	3	25,0	9	75,0	12	100
Angola	71	24,9	214	75,1	285	100
Brasil	59	29,5	141	70,5	200	100
Cabo Verde	59	35,5	107	64,5	166	100
Guiné-Bissau	63	45,7	75	54,3	138	100
Moçambique	11	26,8	30	73,2	41	100
S. Tomé e Príncipe	43	46,2	50	53,8	93	100
Timor	1	50,0	1	50,0	2	100
Outros	20	35,1	37	64,9	57	100
Total	398	33,7	784	66,3	1182	100

Fonte: Plataforma SIGO, dados provisórios de 30 de Setembro de 2010

Em termos de grupo etário, verificamos que a maioria dos estrangeiros que iniciaram Cursos EFA entre 2008 e 2010 estavam em idade ativa, sobretudo com idades compreendidas entre os 18 e os 44 anos, tratando-se assim de jovens adultos de nacionalidade estrangeira (Quadro 18). No caso dos indivíduos de nacionalidade cabo-verdiana e guineense e santomense, a maioria dos inscritos nos Cursos EFA tinham idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos; no caso dos indivíduos de nacionalidade angolana e brasileira, a maioria tinha idades compreendidas entre os 25 e 34 anos. Apenas no caso de Moçambique a maior percentagem de inscritos se verifica no grupo dos 35-44 anos.

Quadro 18 – Adultos de nacionalidade estrangeira que iniciaram Cursos EFA entre 2008 e 2010, segundo a nacionalidade e o grupo etário

País de nacionalidade	18-24 anos		25-34 anos		35-44 anos		45-54 anos		55-64 anos		+ 65 anos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Angola	247	20,0	421	34,0	401	32,4	146	11,8	21	1,7	1	0,1	1237	100
Brasil	307	32,5	329	34,9	228	24,2	73	7,7	7	0,7	0	0,0	944	100
Cabo Verde	343	45,9	199	26,6	117	15,7	66	8,8	20	2,7	2	0,3	747	100
Guiné-Bissau	334	55,0	150	24,7	79	13,0	39	6,4	4	0,7	1	0,2	607	100
Moçambique	14	8,4	46	27,7	52	31,3	43	25,9	9	5,4	2	1,2	166	100
S. Tomé e Príncipe	137	37,0	134	36,2	64	17,3	29	7,8	5	1,4	1	0,3	370	100
Outros	297	31,8	332	35,5	239	25,6	49	5,2	16	1,7	2	0,2	935	100
Total	1679	33,5	1611	32,2	1180	23,6	445	8,9	82	1,6	9	0,2	5006	100

Fonte: Plataforma SIGO, dados provisórios de 30 de Setembro de 2010

Em termos das certificações EFA obtidas por formandos de nacionalidade estrangeira, o Quadro 19 permite que se observe que 33,6% tinham idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos, 27,5% tinham idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos e 26,1% dos formandos estrangeiros que obtiveram uma certificação EFA tinham idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos. Ou seja, 87,2% dos estrangeiros certificados em Cursos EFA desde 2008 estavam em idade ativa. Tal como no número de inscrições, também nas certificações há variações de acordo com a nacionalidade de origem. Desta feita, no caso dos certificados de origem cabo-verdiana e guineense a percentagem mais elevada de certificações corresponde às idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos (31,9% e 53,6% respetivamente). Já no caso dos indivíduos portadores das nacionalidades angolana, brasileira e santomense, a maior percentagem de certificados situa-se no escalão etário 25-34 anos (35,1%, 37,5% e 38,7% respetivamente).

Se confrontarmos o número de estrangeiros inscritos em Cursos EFA desde 2008 (Quadro 18) com o número de certificações obtidas (Quadro 19), verificamos que 23,6% dos estrangeiros inscritos em Cursos EFA obtiveram certificação, o que significa que a taxa de certificação é inferior à dos portugueses certificados em Cursos EFA de nível básico (36,5%).

Quadro 19 – Adultos de nacionalidade estrangeira que obtiveram uma certificação em Cursos de Educação e Formação de Adultos entre 2008 e 2010, segundo a nacionalidade e o grupo etário

País de nacionalidade	18-24 anos		25-34 anos		35-44 anos		45-54 anos		55-64 anos		+ 65 anos		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Europa	50	28,1	70	39,3	48	27,0	7	3,9	2	1,1	1	0,6	178	100
América do Norte	7	70,0	3	30,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	100
Ásia	4	33,3	2	16,7	5	41,7	0	0,0	1	8,3	0	0,0	12	100
Angola	46	16,1	100	35,1	94	33,0	38	13,3	6	2,1	1	0,4	285	100
Brasil	45	22,5	75	37,5	58	29,0	19	9,5	3	1,5	0	0,0	200	100
Cabo Verde	53	31,9	41	24,7	33	19,9	29	17,5	8	4,8	2	1,2	166	100
Guiné-Bissau	74	53,6	33	23,9	22	15,9	7	5,1	1	0,7	1	0,7	138	100
Moçambique	3	7,3	10	24,4	16	39,0	11	26,8	1	2,4	0	0,0	41	100
S. Tomé e Príncipe	28	30,1	36	38,7	21	22,6	8	8,6	0	0,0	0	0,0	93	100
Outros	15	26,3	27	45,6	12	21,1	3	5,3	1	1,8	0	0,0	57	100
Total	325	27,5	397	33,6	309	26,1	122	10,3	24	2,0	5	0,4	1182	100

Fonte: Plataforma SIGO, dados provisórios de 30 de Setembro de 2010

O Quadro 20 mostra-nos que a maioria dos adultos de nacionalidade estrangeira que iniciaram Cursos EFA entre 2008 e 2010 fizeram-no na região de Lisboa (3 030 de um total de 5 006 inscrições). Na região do Porto verificaram-se 765 inscrições entre 2008 e 2010. E mais uma vez é na região do Algarve que se registam menos inscritos (apenas 3,8%)

O Quadro 20 evidencia que foi na região de Lisboa que um maior número de angolanos, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos e santomenses iniciaram Cursos EFA entre 2008 e 2010.

Quadro 20 – Adultos de nacionalidade estrangeira que iniciaram Cursos de Educação e Formação de Adultos entre 2008 e 2010, segundo a nacionalidade e a região (NUT II)⁶⁷

Nacionalidade	Norte		Centro		Lisboa		Alentejo		Algarve		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Europa	228	36,0	193	30,4	114	18,0	61	9,6	38	6,0	634	100
América do Norte	10	43,5	8	34,8	2	8,7	0	0,0	3	13,0	23	100
Ásia	4	9,5	14	33,3	23	54,8	1	2,4	0	0,0	42	100
Angola	145	11,7	151	12,2	875	70,7	37	3,0	29	2,3	1 237	100
Brasil	205	21,7	172	18,2	392	41,5	110	11,7	65	6,9	944	100
Cabo Verde	25	3,3	36	4,8	631	84,5	30	4,0	25	3,3	747	100
Guiné-Bissau	17	2,8	43	7,1	520	85,7	9	1,5	18	3,0	607	100
Moçambique	32	19,3	38	22,9	80	48,2	12	7,2	4	2,4	166	100
S. Tomé e Príncipe	16	4,3	35	9,5	313	84,6	3	0,8	3	0,8	370	100
Timor-Lorosae	0	0,0	0	0,0	8	88,9	1	11,1	0	0,0	9	100
Outros	83	36,6	62	27,3	72	31,7	4	1,8	6	2,6	227	100
Total	765	15,3	752	15,0	3 030	60,5	268	5,4	191	3,8	5 006	100

Fonte: Plataforma SIGO, dados provisórios de 30 de Setembro de 2010

O Quadro 21 mostra-nos que a maioria das certificações EFA obtidas por formandos estrangeiros entre 2008 e 2010 ocorreram na região de Lisboa (54,9%), o que se prende com o facto desta região ter o maior número de inscrições. No que toca a adultos estrangeiros, a região Norte e a região Centro obtiveram o mesmo número de certificações EFA.

⁶⁷ A distribuição regional é feita de acordo com o local de realização do Curso de Educação e Formação de Adultos.

Quadro 21 – Adultos de nacionalidade estrangeira que obtiveram uma certificação em Cursos de Educação e Formação de Adultos entre 2008 e 2010, segundo a nacionalidade e a região (NUT II)⁶⁸

Nacionalidade	Norte		Centro		Lisboa		Alentejo		Algarve		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Europa	66	37,1	60	33,7	33	18,5	11	6,2	8	4,5	178	100
América do Norte	5	50,0	3	30,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	10	100
Ásia	2	16,7	5	41,7	4	33,3	1	8,3	0	0,0	12	100
Angola	45	15,8	40	14,0	175	61,4	17	6,0	8	2,8	285	100
Brasil	50	25,0	48	24,0	68	34,0	26	13,0	8	4,0	200	100
Cabo Verde	4	2,4	12	7,2	130	78,3	13	7,8	7	4,2	166	100
Guiné-Bissau	2	1,4	12	8,7	111	80,4	1	0,7	12	8,7	138	100
Moçambique	6	14,6	10	24,4	22	53,7	2	4,9	1	2,4	41	100
S. Tomé e Príncipe	6	6,5	8	8,6	77	82,8	1	1,1	1	1,1	93	100
Timor-Lorosae	0	0,0	0	0,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0	2	100
Outros	23	40,4	11	19,3	17	29,8	2	3,5	4	7,0	57	100
Total	209	17,7	209	17,7	641	54,2	74	6,3	49	4,1	1182	100

Fonte: Plataforma SIGO, dados provisórios de 30 de Setembro de 2010

Relativamente aos Cursos EFA, apesar de os portugueses constituírem o maior grupo que recorre a este tipo de oferta formativa, os dados apresentados levam-nos a considerar que, em termos de formação, esta foi uma alternativa a que muitos estrangeiros recorreram - voluntaria ou involuntariamente - quando se viram confrontados com uma situação de desemprego.

⁶⁸ A distribuição regional é feita de acordo com o local de realização do Curso de Educação e Formação de Adultos.

3. Políticas de integração dos imigrantes e dos seus descendentes em Portugal

A formulação e implementação de políticas de integração eficazes exige que se compreenda a lógica dos processos de integração e que se tenha capacidade para mobilizar o apoio popular e de assegurar uma base de apoio política. Frequentemente a atuação política mantém uma relação problemática com a imigração (Penninx, 2008).

A atitude da Europa em relação à imigração é ambivalente. Por um lado, existe um receio substancial em relação às mudanças sociais e culturais associadas à imigração e à possibilidade das migrações ameaçarem a sustentabilidade dos Estados-Providência europeus. Por outro lado, verifica-se um reconhecimento crescente da necessidade que a Europa tem de trabalhadores em idade ativa, tornando impossível a retórica da *imigração zero* (Papademetriou; O'Neill, 2008).

Apesar das diretrizes estabelecidas pela União Europeia, cada Estado-membro define e operacionaliza as políticas de integração de forma distinta, tendo em conta a especificidade do seu contexto social, económico e político.

Com tempos de permanência distintos, os imigrantes oriundos de diversos países apresentam diferentes estratégias de integração na sociedade portuguesa, em que o domínio - ou não - da língua portuguesa é um importante elemento no processo de integração. A diversidade de origens nacionais dos fluxos migratórios que entretanto se fixaram em Portugal colocam novas questões e levantam desafios.

Em Portugal, a partir de meados da década de noventa do século passado, o fluxo intenso de mão-de-obra estrangeira pouco qualificada atingiu proporções de tal forma elevadas que se impôs a adoção de políticas de integração que permitissem o pleno acesso à cidadania e incentivassem a participação dos imigrantes (Horta, 2008). Desta feita, «A crescente atribuição de direitos aos imigrantes foi entendida como sendo de importância fundamental para o bom funcionamento de uma sociedade democrática.» (Horta, 2008: 1).

Numa altura em que o desemprego de estrangeiros acompanha a subida do desemprego de nacionais, o Plano de Integração de Imigrantes aponta a formação profissional como

uma resposta crucial para a qualificação de imigrantes laborais⁶⁹, pois constituem uma mão-de-obra fundamental para o desenvolvimento económico do país (Peixoto, 2008).

São vários os estudos que consideram que esta mão-de-obra pouco qualificada é crucial para a economia do país (Carvalho, 2004; Peixoto, 2008; 2011; Machado et al., 2011). A crescente escassez de mão-de-obra nacional para a execução de tarefas eminentemente físicas e com exigência mínima de qualificações veio a constituir terreno fértil para uma ocupação massiva destes postos de trabalho por imigrantes (Carvalho, 2004). Tal como afirma Peixoto (2008), esta mão-de-obra estrangeira apresenta, no geral, taxas de atividade superiores à restante população portuguesa, concentrando-se sobretudo naquilo que Portes (1999) designa de mercado secundário, i.e., mercado de trabalho cujo estatuto jurídico é precário e o recrutamento se baseia nas origens étnicas e não em qualificações. No entanto, no atual contexto económico, em Portugal, estes imigrantes são cada vez mais afetados por elevados índices de desemprego (Peixoto e Iorio 2011; Machado et al., 2011).

O facto de os imigrantes constituírem 5% do total da população em Portugal e 10% da população ativa, conduziu à necessidade de se criarem mecanismos legais que permitissem a regulamentação, a monitorização e a integração dos imigrantes na sociedade portuguesa. Durante muitas décadas, em Portugal, a maioria dos imigrantes laborais não tinha direito à residência permanente e não era incluída nos acordos assinados por sindicatos e patrões. Sendo assim, sob o ponto de vista do patrão e do país que os recebia, os trabalhadores estrangeiros não exigiam grande compromisso, nem representavam custos elevados a longo prazo.

A lei da Imigração⁷⁰ e a lei da Nacionalidade⁷¹ constituem instrumentos fundamentais para a regulação da integração dos imigrantes e servem de base para regulamentar este fenómeno em Portugal. Contudo, têm sido desenvolvidos outros instrumentos de apoio à integração dos imigrantes que também operam com muita força nestes processos jurídico-legais.

⁶⁹ Cf. Planos para a Integração de Imigrantes (2007-2010; 2010-2013) in: www.oi.acidi.gov.pt.

⁷⁰ Lei n.º 23/2007, de 4 de Julho.

⁷¹ Lei orgânica n.º 2/2006, de 17 de Abril.

A partir da década de 1990, um novo contexto e o aumento significativo dos fluxos de entrada exigiram da sociedade portuguesa o desenvolvimento de uma política de acolhimento e de integração de imigrantes. É neste enquadramento que, em 1996, é criado o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), órgão dependente do Primeiro-ministro e do Ministro da Presidência e desde 2007 com a designação de ACIDI IP (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural Instituto Público)⁷².

Ao ACIDI I. P. foi atribuída a missão⁷³ de promover a integração dos imigrantes e minorias étnicas na sociedade portuguesa, de assegurar a participação e a colaboração das associações representativas dos imigrantes, parceiros sociais e instituições de solidariedade social na definição das políticas de integração social e de combate à exclusão, assim como acompanhar a aplicação dos instrumentos legais de prevenção e proibição das discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica. Na estrutura do ACIDI existiam dois órgãos essenciais para a integração dos imigrantes: o Centro Nacional de Apoio ao Imigrante (CNAI) e o Observatório da Imigração, órgãos que se mantiveram no atual Alto Comissariado para as Migrações (ACM).

Os CNAI foram criados em 2004 com a intenção de dar resposta a algumas das dificuldades sentidas pelos imigrantes no seu processo de integração em Portugal. O que se pretendeu foi criar um centro que reunisse, num mesmo espaço, diferentes serviços, instituições e gabinetes a que usualmente os imigrantes têm que recorrer. Um dos fatores de inovação dos CNAI prende-se com a utilização de mediadores interculturais, de diferentes origens, dominando diferentes línguas, preparados para prestarem serviços de apoio aos imigrantes, tendo em conta as suas variadas origens. Um aspeto importante prende-se com o facto de estes mediadores, eles próprios, terem vivido experiências migratórias idênticas àqueles que os procuram. Os mediadores possibilitam que o atendimento seja realizado em 12 línguas e dialetos distintos. Caso surja alguma pessoa

⁷² O Decreto-Lei n.º 31/2014 de 27 de fevereiro veio estabelecer o Alto Comissariado para as Migrações, I.P., que sucede ao Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. entretanto extinto.

⁷³ A missão específica do ACIDI encontra-se consagrada no Decreto-Lei n.º 167/2007 de 3 de Maio.

que fale um idioma que não seja dominado por nenhum dos mediadores, existe a possibilidade de se recorrer ao Serviço de Tradução Telefónica, que cobre cerca de sessenta idiomas.

Em 2003, foi criada a Rede de Centros Locais de Apoio à Integração de Imigrantes (CLAII). Esta Rede integra cerca de 100 gabinetes distribuídos por todo o país, procurando que seja prestado um atendimento personalizado. Os CLAIIs são gabinetes de acolhimento, informação e apoio descentralizado, com ligação aos CNAI, visando ajudar a responder a necessidades de várias ordens dos imigrantes, nomeadamente no que toca à regularização da situação migratória, à aquisição da nacionalidade, ao reagrupamento familiar, às questões do trabalho, da segurança social, da saúde e da educação, entre outras que possam eventualmente surgir. Os CLAIIs procuram igualmente dinamizar atividades na área da interculturalidade a nível municipal.

Com a criação do Observatório da Imigração, o então ACIDI pretendeu aprofundar o conhecimento sobre esta realidade em Portugal, para poder definir, executar e avaliar políticas eficazes de integração para as populações imigrantes. O Observatório da Imigração tem um sítio na internet⁷⁴ cujo objetivo é a disponibilização do acervo de informação de forma gratuita e em regime de repositório aberto acessível a todos que queiram conhecer esta problemática e fomentar a recolha de dados ou de informações complementares. Este Observatório⁷⁵ estimula igualmente a investigação em colaboração com instituições científicas e académicas competentes na matéria, procurando, desta forma, fundamentar, orientar e melhorar as políticas públicas com incidência na problemática da imigração. Promove igualmente seminários, colóquios, debates e outras atividades que promovam o melhor conhecimento dos fenómenos associados a movimentos de população que escolhem Portugal como país de fixação. O Observatório da Imigração pretende intervir essencialmente como um catalisador de atividade e um promotor de redes de cooperação académica, científica e institucional.

A identificação e a implementação de políticas de integração tornaram-se questões centrais da agenda dos Estados comunitários. Não existindo um padrão definido de boas práticas para todos os Estados, cada Estado deverá definir as suas boas práticas. O

⁷⁴ O www.oi.acidi.gov.pt foi substituído pelo www.om.acm.gov.pt

⁷⁵ Atual Observatório das Migrações.

MIPEX "Migration Integration Policy Index" reuniu um conjunto de 140 indicadores sobre aspetos concretos das políticas de integração de imigrantes em vinte e cinco Estados- membros da União Europeia e em três países não pertencentes à UE - Canadá, Noruega e Suíça. De acordo com a avaliação de 2006⁷⁶, Portugal ocupa uma posição favorável no *ranking* relativamente a várias das dimensões de análise consideradas, nomeadamente, no acesso ao mercado de trabalho, na reunificação familiar e na anti-discriminação, dimensões em que ocupa a segunda posição do *ranking*.

Em Abril de 2011, foram apresentados os resultados da terceira edição do estudo *Migrant Integration Policy Index - MIPEX II e III* (Niessen et al., 2007, Huddleston et al. 2011). Trata-se de um projeto que, desde 2004, avalia e compara as políticas de imigração vigentes em 31 países (os 27 Estados-membros da União Europeia e a Noruega, a Suíça, o Canadá e os Estados Unidos da América), através de 148 indicadores. À semelhança da segunda edição deste estudo, Portugal continua a ser o segundo país com melhores políticas de integração de imigrantes, numa lista liderada pela Suécia. Para avaliar o caminho que o imigrante tem que percorrer até à sua plena integração no país de acolhimento, este ranking tem em conta sete áreas dentro das políticas de integração: acesso ao mercado de trabalho; reagrupamento familiar; educação; participação política; residência permanente; acesso à nacionalidade e anti-discriminação. Portugal obtém o primeiro lugar no que concerne ao acesso à nacionalidade e às políticas de reagrupamento familiar.

No contexto nacional, o Plano para a Integração de Imigrantes (PII), em vigor desde 2007, reflete as diretrizes definidas no plano transnacional relativamente às políticas de integração dos imigrantes e dos descendentes de imigrantes. O primeiro PII (2007-2009)⁷⁷ integra 122 medidas delineadas para a integração efetiva dos imigrantes no contexto português distribuídas por diferentes áreas de intervenção⁷⁸, tendo em conta

⁷⁶ Está prevista uma atualização de dois em dois anos.

⁷⁷ Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, DR 85 SÉRIE I de 2007-05-03. O PII foi elaborado a partir de um trabalho conjunto de todos os ministérios com contributos das organizações da sociedade civil recolhidos durante um período de discussão pública e que resultou num documento que espelha as sensibilidades da sociedade portuguesa.

⁷⁸ As áreas de intervenção definidas no PII I são: Acolhimento (4 medidas), Trabalho, emprego e formação profissional (9 medidas), Habitação (8 medidas), Saúde (9 medidas), Educação (16 medidas), Justiça (11 medidas), Sociedade da informação (2 medidas), Desporto (5 medidas),

não só uma perspetiva setorial - trabalho, habitação, saúde e educação - como também uma perspetiva transversal, incluindo questões relacionadas com o racismo e discriminação, igualdade de género e cidadania.

Das 122 medidas definidas, várias expõem estratégias para o acesso à educação e à qualificação dos imigrantes e seus descendentes. No que toca à educação, o PII I traça sobretudo medidas que visam favorecer o combate ao abandono e insucesso escolar dos descendentes de imigrantes. Mas traçam-se igualmente medidas que visam a intensificação dos programas dedicados ao ensino da língua portuguesa, como também para reforçar a formação profissional dirigida às comunidades imigrantes. A questão da necessidade de formar os docentes para a interculturalidade e de apetrechar as escolas com materiais interculturais também surgem como medidas essenciais para melhorar o acesso à educação dos imigrantes e dos seus descendentes.

Entre 2010 e 2013 esteve em curso o PII II⁷⁹, que veio dar continuidade ao trabalho realizado em termos de políticas públicas para a integração de imigrantes em Portugal. O relatório de avaliação da implementação das medidas do PII I concluiu que as metas propostas foram alcançadas, propondo, no entanto, a implementação de um novo Plano.

O PII II inclui 90 medidas e abrange uma intervenção em dezassete áreas, duas delas novas: diversidade e interculturalidade e idosos imigrantes⁸⁰. O PII II assentou na avaliação do Plano anterior e na identificação das necessidades de intervenção para o período 2010-2013, beneficiando novamente do contributo de todos os ministérios e da

Descendentes de imigrantes (7 medidas), Direito de viver em família - reagrupamento familiar (1 medida), Racismo e discriminação (6 medidas), Liberdade religiosa (2 medidas), Associativismo imigrante (7 medidas), Media (2 medidas), Relações com os países de origem (6 medidas), Acesso à cidadania e direitos políticos (5 medidas), Igualdade de género (5 medidas), Tráfico de seres humanos (4 medidas).

⁷⁹ Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010, de 17 de Setembro.

⁸⁰ As áreas de intervenção definidas no PII II são: Acolhimento (6 medidas), Cultura e língua (7 medidas), Emprego, formação profissional e dinâmicas empresariais (10 medidas), Educação (10 medidas), Solidariedade e segurança social (2 medidas), Saúde (6 medidas), Habitação (5 medidas), Justiça (8 medidas), Racismo e discriminação (4 medidas), Acesso à cidadania e participação cívica (2 medidas), Associativismo imigrante (4 medidas), Descendentes de imigrantes (6 medidas), Idosos imigrantes (2 medidas), Relações com os países de origem (4 medidas), Promoção da diversidade e da interculturalidade (7 medidas), Questões de género (5 medidas), Tráfico de seres humanos (4 medidas).

participação da sociedade civil, em especial através das associações de imigrantes ou associações e organizações que trabalham com imigrantes. Neste novo Plano as medidas relacionadas com educação surgem diluídas em diversas áreas de intervenção, o que evidencia a importância da educação enquanto dimensão de integração dos imigrantes e dos seus descendentes. Apesar de o principal enfoque continuar a ser o das crianças e dos jovens filhos de imigrantes, várias medidas apontam para a importância do conhecimento da língua portuguesa e surgem igualmente medidas destinadas a combater o desemprego de imigrantes. Nos dois PII (2007-2009 e 2010-2013) a educação enquanto dimensão crucial para a integração dos imigrantes e seus descendentes em Portugal assume, desta forma, uma importância transversal⁸¹. No segundo PII verifica-se um reforço das medidas destinadas aos adultos imigrantes, sobretudo ligadas ao reconhecimento, certificação e validação de competências, à facilitação e promoção do acesso à formação profissional e ao emprego e também ao reforço do ensino da língua portuguesa a adultos estrangeiros.

⁸¹ Cf. ANEXO I - Medidas ligadas à educação nos Planos para a Integração dos Imigrantes (2007-2009; 2010-2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO 2

Numa época em que as migrações assumem uma centralidade e uma globalidade que obriga as sociedades a (re)negociarem constantemente o modo como estão organizadas, no Capítulo 2, abordou-se a integração dos imigrantes e dos seus descendentes dando especial realce à importância da dimensão "educação", neste processo que envolve não só o imigrante enquanto indivíduo, como envolve também diversos intervenientes na sociedade que o acolhe. Se se tiver em conta que as migrações internacionais implicam a necessidade de integração num país que não é o de origem, percebe-se claramente que a educação é uma dimensão crucial para que este processo dinâmico, de duplo sentido, decorra de forma positiva e inclusiva. Nesta perspetiva, a integração deve ser entendida enquanto responsabilidade partilhada.

Nas últimas décadas, várias instituições internacionais (como é o caso da UNESCO, da OCDE e da UE) têm vindo a reforçar a necessidade de se apostar na educação e na formação de populações migrantes, dando especial enfoque à importância da aquisição de competências linguísticas e à educação de segunda oportunidade, não numa perspetiva de segregar e criar uma via paralela do sistema de ensino, mas sim com o intuito de pôr cobro à transmissão de desvantagens educativas. Morrice (2014) diz-nos que a imigração evoca sempre momentos intensos de aprendizagem.

Neste capítulo procurou-se igualmente traçar os contornos gerais da realidade imigratória em Portugal, incidindo na problemática da migração laboral, fenómeno que, a partir da década de 1990, assumiu uma visibilidade social e teve implicações em todas as esferas da sociedade portuguesa. Também se procurou compreender o que esconde a categoria genérica de "imigrantes", isto porque a análise de fontes estatísticas evidenciou que esta categoria é bem mais complexa do que aparenta e inclui várias subcategorias nem sempre evidentes na forma como é apresentada a informação estatística. Desta feita, os dados sobre imigrantes incluem, frequentemente, dados sobre descendentes de imigrantes, que, apesar de terem nascido e crescido em Portugal, como não detêm a nacionalidade portuguesa são colocados dentro desta categoria, mesmo não tendo um projeto migratório vivido na primeira pessoa.

Também se pretendeu compreender de que forma as questões da integração - sobretudo em termos da educação - são pensadas no contexto português, procurando apresentar as medidas de política educativa dirigidas a populações migrantes, que têm sido desenhadas e implementadas

nas últimas décadas. A análise destas medidas conduziu à constatação de que, no que toca à integração de migrantes em Portugal, a educação assume uma importância transversal.

Relativamente aos estrangeiros envolvidos em Cursos EFA de nível Básico, com base nos dados fornecidos pela ANQ - atual ANQEP - procurou-se proceder à caracterização extensiva do universo em análise, i.e., imigrantes e descendentes de imigrantes inscritos/as e certificados/as em Cursos EFA B3. Os dados evidenciaram que os/as imigrantes que se inscrevem em Cursos EFA de nível básico estão em idade ativa e em situação de desemprego, verificando-se que são as mulheres imigrantes quem mais se inscrevem neste tipo de oferta formativa. Perspetiva-se que a frequência e dupla certificação num curso EFA poderá, de algum modo, contribuir para combater a invisibilidade social a que frequentemente estão sujeitas.

PARTE II - ABORDAGEM METODOLÓGICA

NOTAS INTRODUTÓRIAS À PARTE II

A segunda parte dá conta do enquadramento metodológico da investigação.

Esta parte é constituída pelo Capítulo 3 onde se procura apresentar de forma pormenorizada a metodologia de investigação adotada. Para tal, começa-se por relembrar os objetivos gerais e específicos da investigação, para, num segundo momento, apresentar o percurso realizado e as opções que foram feitas em termos da utilização do método biográfico, enquanto abordagem transversal a toda a investigação desenvolvida. Este Capítulo inclui igualmente a descrição dos instrumentos de recolha de dados que sustentaram o trabalho. Apresenta-se também o modelo de interpretação das entrevistas biográficas, dando conta das diversas etapas que constituíram o processo de tratamento e de interpretação dos dados recolhidos. Por último, procede-se à caracterização dos/as imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as, explicando as etapas por que se passou para aceder a sujeitos que cumprissem os requisitos definidos no âmbito desta investigação, i.e, ter concluído com sucesso um Curso EFA B3 e ser imigrante ou descendente de imigrante.

CAPÍTULO 3 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

1. Metodologia de investigação

1.1. Objetivos da investigação

De acordo com o que foi avançado na introdução, esta investigação surge fundamentalmente da enunciação da pergunta de partida *Que tipo de impacto é percecionado pelos imigrantes e descendentes de imigrantes certificados em Cursos EFA B3?*

O intuito é analisar os impactos que os Cursos EFA B3 têm nas trajetórias de vida dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes certificados/as nas dimensões pessoal, social e profissional. Para tal, fatores como a motivação para a frequência de um Curso EFA B3 e o género dos entrevistados parecem ser relevantes para identificar os diferentes tipos de impactos percecionados relativamente à frequência e à certificação obtida num Curso EFA B3. Não se pretende apenas perceber se a certificação EFA B3 teve impactos a nível profissional, refletindo-se no incremento de melhores condições socioprofissionais dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as no âmbito desta investigação. Procura-se igualmente, entre outras dimensões relevantes, perceber se a certificação num Curso EFA B3 contribuiu - ou não - para o incremento da autoestima e se proporcionou - ou não - um alargamento das redes de relacionamento interpessoal.

O principal objetivo é, desta feita, analisar o impacto da *experiência EFA* na vida de imigrantes e descendentes de imigrantes, adultos com baixas qualificações escolares e profissionais, que voluntaria e involuntariamente⁸² se viram envolvidos em processos de dupla certificação - escolar e profissional.

⁸² Em muitos casos, a frequência de um curso EFA B3 surgiu como imposição do IEFP, como condição obrigatória para que continuassem a receber o subsídio de desemprego ou o Rendimento Social de Inserção.

1.2. Percurso(s) de Investigação - Coordenadas e opções do(s) uso(s) do biográfico

Porque nós somos feitos de histórias, não é de a-dê-ênes e códigos genéticos, nem de carne e músculos e pele e cérebros. É de histórias.

Afonso Cruz, *Os Livros que Devoraram o meu Pai*

É também mais fácil construir o que aceitamos recordar. Essa narrativa torna-se a realidade, a única em que acreditamos e defendemos.

Isabela Figueiredo, *Cadernos de Memórias Coloniais*

Construir um objeto de estudo a partir das observações no terreno exige uma dialética entre observações empíricas e teoria. A realização de uma pesquisa empírica em ciências sociais envolve sempre o acionamento de procedimentos teórico-metodológicos de observação do real. No fundo, trata-se de uma estruturação estratégica da pesquisa, o que se revela basilar para que o investigador tenha presente o seu objeto de estudo. Schmitter (2008) refere que fazer as escolhas estratégicas certas aumenta o valor dos dados recolhidos. No entanto, este autor adianta que não há uma única estratégia ou conjunto de estratégias para pesquisar todos os temas. De acordo com a sua perspetiva, tudo depende do nosso ponto de partida (Schmitter, 2008).

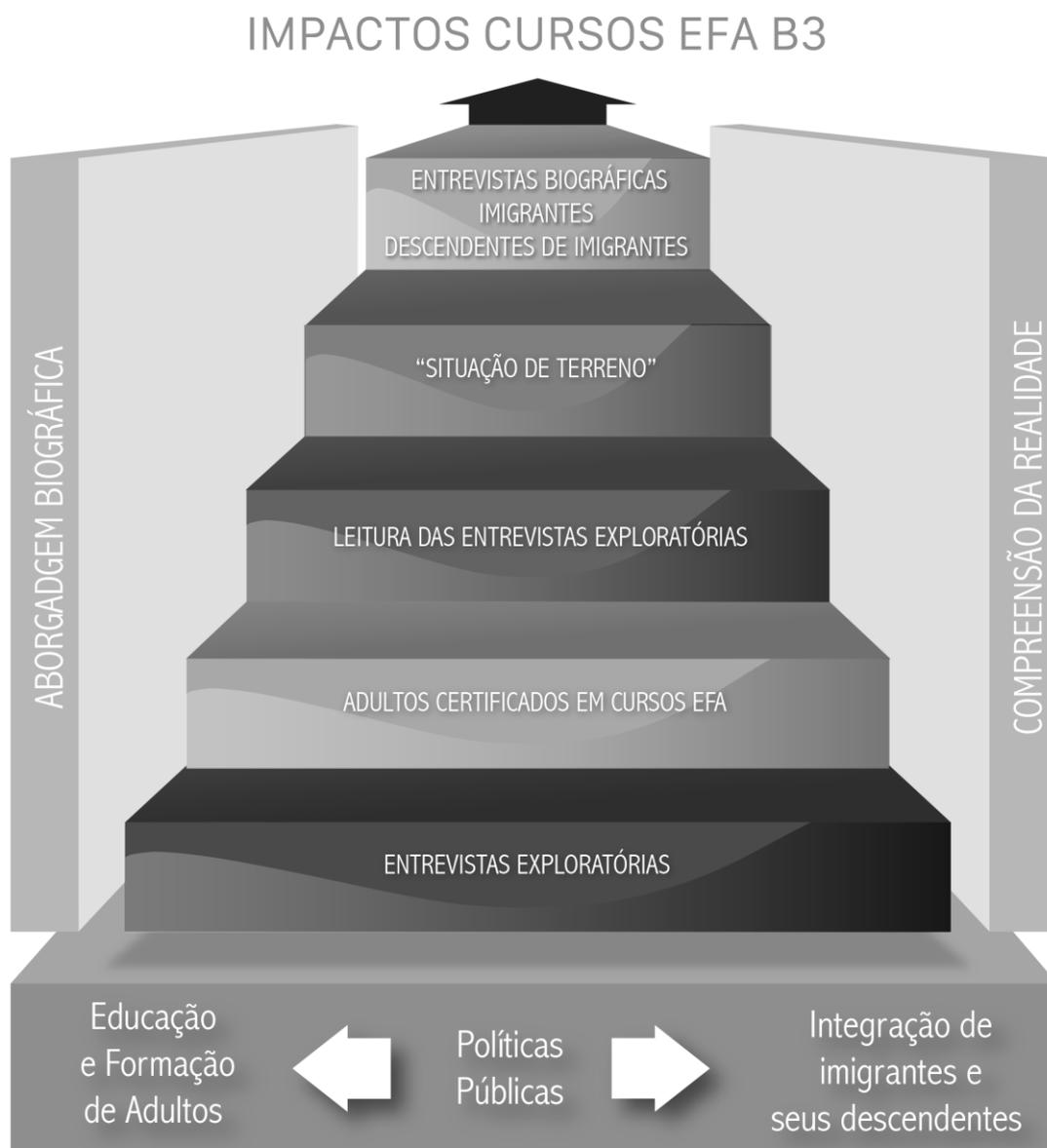
A explicitação das diversas fases de uma pesquisa é crucial, nomeadamente as implicações da entrevista no entrevistador e nos entrevistados – fonte por vezes de angústias e dúvidas – expondo de forma clara os procedimentos que conduziram à interpretação e à tradução dos relatos dos entrevistados em termos da análise de um segmento da realidade, suscetível de infinitas (re)interpretações.

Parece fundamental que haja lugar para uma flexibilidade metodológica que, no fundo, é um traço de reflexibilidade premente na dialética entre terreno, dados recolhidos e produção de teoria. Assim, «S'adapter au terrain suppose des allers et retours entre les phases de recherche [...]»⁸³ (Demazière; Dubar; 2007:60). A própria organização final da nossa investigação reflete estas idas e vindas ao terreno, uma vez que o objeto de estudo se (re)construiu de forma dinâmica, numa escuta permanente daquilo que o terreno nos ia dando a observar, não descurando a função de comando da teoria (Almeida; Pinto, 1986).

Em termos genéricos, a Figura 8 dá conta do modo como a dialética entre a teoria e o(s) terreno(s) de observação foi enriquecendo a definição do objeto de estudo.

⁸³ "Adaptar-se ao terreno pressupõe idas e vindas entre as fases da pesquisa."

Figura 8 – Percursos de Investigação



Durante o ano curricular do Programa de Doutoramento em Sociologia defini genericamente o objeto de estudo, i.e., o impacto da *experiência EFA* na vida dos adultos certificados. Uma vez que pretendia levar a cabo entrevistas biográficas⁸⁴, pareceu ser pertinente recolher testemunhos recorrendo a entrevistas exploratórias. Como objetivo geral, é possível dizer que com estas entrevistas exploratórias desejava perceber se a forma como tinha sido estruturada a *conversa com objetivos* permitiria responder às questões de investigação. Na realidade, estas entrevistas vieram a revelar-se cruciais para a definição clara do objeto de estudo.

Por motivos inerentes à minha atividade profissional⁸⁵, mantinha, na altura, contacto diário com adultos que estavam a concluir ou que tinham recentemente concluído um Curso EFA B3 de dupla certificação com sucesso. Solicitei a sua colaboração, pedindo-lhes que dessem o seu testemunho, focando não só aspetos relacionados com o Curso EFA B3, como também com a sua trajetória de vida até ao momento de entrada no Curso EFA B3, procurando igualmente conhecer as suas expectativas em relação ao futuro. Os únicos critérios estabelecidos no momento de seleção dos adultos que iria entrevistar foram, por um lado, o estar a concluir ou ter recentemente concluído um Curso EFA B3, por outro lado, o disponibilizar-se para a *situação de entrevista* permitindo que a mesma fosse gravada em suporte áudio.

No espaço de duas semanas foram então realizadas nove entrevistas exploratórias, o que superou as expectativas iniciais, uma vez que não esperava que os adultos se voluntariassem para uma conversa intermediada pela utilização de um gravador. As entrevistas permitiram desocultar a diversidade de nacionalidades de adultos que frequentavam Cursos EFA de nível básico. Foram assim entrevistados/as adultos/as com as seguintes nacionalidades:

- Portuguesa (três mulheres e um homem);
- Angolana (um homem);

⁸⁴ Cujá aplicação não implica a definição rigorosa de questões, mas antes a definição de tópicos a abordar, de modo a captar a trajetória de vida dos entrevistados, dando especial enfoque aos impactos percebidos pelos imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados relativamente aos Cursos EFA B3 frequentados.

⁸⁵ Durante dez anos, fui formadora de Cidadania e Empregabilidade e Mediadora em Cursos EFA de nível básico dinamizados por diferentes tipos de operadores públicos e privados.

- Caboverdiana (um homem e uma mulher);
- Guineense (duas mulheres);

Estas entrevistas exploratórias revelaram-se assim essenciais, pois vieram legitimar muitas das observações que ia fazendo no terreno, nomeadamente a presença de imigrantes nos Cursos EFA B3, tendo igualmente conduzido à desocultação de aspetos que, no meu entender, são essenciais para que se compreenda os reais impactos da *experiência EFA* percebidos pelos sujeitos em análise.

Quando iniciei a recolha de testemunhos pretendia então entrevistar imigrantes certificados em Cursos EFA B3. No entanto, o terreno reservou-me surpresas. Os primeiros "imigrantes" entrevistados eram, na realidade, estrangeiros nascidos e criados em Portugal. Por razões que na maioria dos casos lhes era completamente estranha, estes "imigrantes" eram portadores de nacionalidades várias que não as do país que os vira nascer. Ou seja, entrevistei angolanos, cabo-verdianos e santomenses que pouco ou nada conheciam do seu suposto "país de origem". Legalmente eram estrangeiros, mas, na realidade, eram portugueses sem que esse direito lhes fosse oficialmente reconhecido.

Considera-se que só é possível aceder à visão do mundo do *Outro* se se conseguir descodificar o que é dito, sendo, por isso, fulcral adquirir conhecimentos prévios do fenómeno em estudo. Só a partir de um mergulho na realidade que se pretende conhecer, construído com base na confrontação e articulação de múltiplos olhares, será então possível compreender os discursos dos sujeitos em análise a propósito da certificação que adquiriram via Curso EFA B3 e dos impactos que, na sua perspetiva, se refletiram nas suas interações quotidianas.

Partindo assim do contexto macro-estrutural que define uma trajetória coletiva assente num contexto temporal específico, foi minha intenção perceber os diferentes impactos daquilo que designei como *experiência EFA*. Até porque «narratives are always contextual, communal, and relational [...]»⁸⁶ (Stanley e Temple; 2008: 278). Esta

⁸⁶ «As narrativas são sempre contextuais, comunais e relacionais [...]»

compreensão da *experiência EFA* implica mergulhos com diferentes intensidades nos usos do biográfico.

São múltiplas as abordagens possíveis do biográfico numa investigação, i.e., desde "incurções" no biográfico mais ou menos superficiais⁸⁷, até "mergulhos" mais profundos na abordagem biográfica, como é o caso das entrevistas biográficas e, no limite, das histórias de vida.

Mas, o biográfico coloca alguns problemas, designadamente no que diz respeito ao conhecimento em si mesmo, às questões da verdade e da validade dos testemunhos dos sujeitos entrevistados. Nesta investigação, o conhecimento é assumido como sendo um produto construído nos contextos dialogais, estando sempre presente uma tensão entre verdades objetivas e subjetivas. Desta feita, interessava-me não tanto saber se aquilo que os sujeitos partilham do seu percurso é verdadeiro ou não, mas sim perceber o modo como constroem o seu ponto de vista. Idalina Conde⁸⁸ diz-nos que numa biografia o objetivo não é produzir prova, mas antes produzir evidência baseada na observação.

Frequentemente nas investigações sociológicas as entrevistas diluem-se num todo, como se a sua aplicação fosse simples e não causasse dúvidas nem angústias. Todavia, o investigador é, ele próprio, um ator social com constrangimentos e sentindo desconforto perante alguns dos desafios que uma pesquisa coloca. Desta feita, apesar de conhecer muitos dos imigrantes e descendentes de imigrantes que entrevistei, a utilização do gravador provocou algum desconforto inicial, não só nos entrevistados como também na entrevistadora. Habitados a conversas constantes e informais, o simples facto de utilizar o gravador atribuiu uma certa formalidade e artificialidade à situação de entrevista. No entanto, na maioria dos casos, passado algum desconforto inicial, o gravador acabou por ser esquecido e as entrevistas decorreram de modo fluído, tendo sido possível estabelecer uma relação empática com os nossos entrevistados. Flick (2009) refere que com a evolução das tecnologias a utilização de equipamento de

⁸⁷ Estamos a falar de dimensões biográficas em questionários e da apresentação de perfis biográficos.

⁸⁸ In: Seminário "Abordagens Biográficas, Memória, Histórias de Vida", CIES- ISCTE, 19 de Fevereiro 2009.

gravação fez com que os gravadores se tornassem mais familiares para os possíveis entrevistados.

Encaramos a biografia como uma interlocução em que tanto entrevistador como entrevistado são perspectivados como sujeitos. Arfuch fala-nos precisamente de uma *ideia dialógica da comunicação* (2007: 56). Daí a importância de um diálogo marcado pela confiança, pois só assim as pessoas falam e contam a sua história, exprimindo e transmitindo a sua experiência, as suas convicções e o seu ponto de vista (Arfuch, 2007; Lechner, 2009). Mas, parece-nos relevante realçar que «[...] les entretiens ne nous livrent jamais des 'faits' mais des 'mots'.»⁸⁹ (Demazière; Dubar; 2007: 7). Segundo os autores, estas palavras expressam o que o sujeito vive ou viveu, o seu ponto de vista em relação ao mundo que é *o seu mundo* e que o sujeito define à sua maneira (Demazière; Dubar; 2007).

Daí que na presente investigação a palavra não seja encarada como sendo transparente, constitui antes uma *construção dialógica complexa* (Demazière; Dubar; 2007: 7). Stanley e Temple dizem-nos que, na vida, contar é o sentido básico da troca social. Todavia, segundo estes autores «telling is the spoken quotidian, but also contains the unexpected and unpredictable, ensuring that tension is central to 'making sense of it all'.»⁹⁰ (Stanley e Temple; 2008: 278).

Mais do que nos questionarmos sobre o que é que as pessoas contam, parece importante compreender como é que as pessoas contam, ou seja, como é que constroem a sua história. No limite, o biográfico traz sempre a pressão do vivido. Pujadas diz-nos que as histórias de vida trazem-nos essencialmente «[...] una interpretación, una lectura de un proceso personal y/o social.»⁹¹ (Pujadas, 2000).

⁸⁹ «As entrevistas nunca nos dão 'factos' mas sim 'palavras'.»

⁹⁰ "Contar é o quotidiano falado, mas também contém o inesperado e o imprevisível, garantindo que a tensão é central para dar sentido a tudo o que é contado."

⁹¹ "[...] uma interpretação, uma leitura de um processo pessoal e/ou social."

1.3. Instrumentos de recolha de informação

Olha-se um acontecimento a partir de um certo ponto e fica-se com uma determinada certeza. Olha-se o mesmo acontecimento de um outro ângulo, ou de uma outra distância, e lá se vai a tal certeza.

José Eduardo Agualusa, *Cartaria*

Numa investigação fundamentalmente qualitativa foram vários os instrumentos utilizados com vista à compreensão do fenómeno em análise, i.e., o dos impactos da certificação EFA B3 percebidos pelos imigrantes e descendentes de imigrantes que adquiriram dupla certificação por via desta oferta formativa. Apresentam-se aqui as opções em termos dos instrumentos a que se recorreu para a concretização desta pesquisa.

a) A observação participante

Como foi anteriormente referido, durante dez anos desenvolvi a minha atividade profissional na área da educação de adultos, desempenhando simultaneamente funções de mediadora e de formadora de Cidadania e Empregabilidade. Foi precisamente esse envolvimento quotidiano com esta realidade que me despertou para a curiosidade científica de encontrar respostas para muitas das situações, transformações e tensões que íamos presenciando no terreno. A escolha do Programa Doutoral em Sociologia no ISCTE-IUL surge precisamente desta necessidade de pesquisar e analisar cientificamente muitas das observações e situações com que me ia deparando quotidianamente.

No entanto, considero que, apesar desta permanência prolongada no terreno que constitui o objeto de estudo, efetivamente só a partir da entrada no Programa Doutoral em Sociologia comecei a estar cientificamente mais atenta à realidade que agora

constituía o meu objeto de estudo. Lima (1997) refere que fazer trabalho de campo no contexto em que vivemos e que nos é familiar pode ter vantagens, mas não é de modo algum um terreno de abordagem mais "fácil". A autora fala do *excesso de conhecimento do contexto que investigamos* (Lima, 1997: 108), o que poderá conduzir «[...] a interpretações precipitadas, enviesadas e repletas de lugares-comuns, do material que analisamos.» (Lima, 1997: 108).

De acordo com a estratégia metodológica delineada, como procedimento de partida, optei pela observação participante, procurando observar de forma *cientificamente treinada* (Malinowski, 1997) o meu objeto de estudo.

Segundo Bogdan e Taylor (1975), a observação participante é um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos. No caso concreto desta pesquisa, as interações em contexto de sala de formação permitiram-me aceder ao modo como os adultos iam vivenciando e se transformando ao longo dos dezoito meses de formação.

A observação participante ativa tem vantagens, nomeadamente a possibilidade de estabelecer uma relação de cumplicidade com os sujeitos. «Elle permet une entrée facile dans l'école en réduisant les résistances des membres du groupe; elle diminue l'ampleur de la perturbation que le chercheur introduit dans la situation 'naturelle' et permet au chercheur d'observer les normes, les valeurs, les conflits du groupe. Sur une période prolongée, ils ne peuvent demeurer cachés»⁹². (Hargreaves, 1967, cit. in Lapassade, 1991). Tenho consciência que esta estratégia implica riscos, pois a sobreposição do papel de formadora com o papel de investigadora é fonte de algumas tensões. Contudo, considero ter alcançado um certo distanciamento, existindo momentos em que, não descurando o meu papel, consegui observar as interações com um olhar cientificamente informado. Enquanto formadora e/ou mediadora estabeleci contacto diário com adultos a frequentar Cursos EFA de nível básico durante muitos meses. Muitas conversas informais e discussões sobre a formação e a sua importância surgiram ao longo do

⁹² "Ela permite uma entrada mais fácil na escola reduzindo as resistências dos membros do grupo; faz diminuir a extensão da perturbação que o investigador introduz na situação "natural" e permite que o investigador observe as normas, os valores, os conflitos do grupo. Durante um período prolongado, eles não podem permanecer ocultos."

percurso. Depois de terminada a relação formadora/formando(a), manteve o contacto mais ou menos constante, seja através do telefone, das redes sociais - mais especificamente através do *Facebook* -, e, em alguns casos, pessoalmente. Depois de terminado o Curso EFA B3, a internet facilitou assim o contacto com muitos/as antigos/as formandos/as. Trata-se, sem dúvida, de uma nova forma de observação que se revelou bastante proveitosa enquanto instrumento de investigação. Flick (2009: 238) refere que a pesquisa qualitativa não escapa aos efeitos da revolução digital e tecnológica do início do século XXI.

Foram também cruciais as conversas informais e quotidianas com outros formadores e com outros mediadores a propósito dos Cursos EFA, até porque ao longo da década de 2000 fui assistindo ao aumento da oferta formativa para adultos, que conduziu a um aumento do número de adultos - formandos, formadores, mediadores e outros agentes ligados à educação e formação - envolvidos em Cursos EFA⁹³.

b) O diário de campo

Registar as observações revelou-se um instrumento crucial. No caso concreto desta pesquisa, o "diário de campo" assumiu múltiplos formatos. Por um lado, registei em cadernos de pesquisa as minhas impressões, comentários e ideias que iam surgindo à medida que ia realizando as observações no(s) terreno(s). Por outro lado, no computador, criei um documento em que ia refletindo sobre os avanços e constrangimentos da pesquisa desenvolvida, procurando entrecruzar teoria e observações de terreno.

⁹³ Depois de muitas conversas, solicitei a duas pessoas que me dessem uma entrevista que pudesse ser gravada pois as conversas constantes que com elas fui tendo revelaram-se fundamentais para a construção do nosso objeto de estudo. Trata-se de um formador e mediador com experiência em vários contextos e de uma coordenadora pedagógica numa Cooperativa que dinamizou vários Cursos EFA de nível básico.

Todas as observações de terreno foram registadas *a posteriori* e nunca no momento de observação, pois pareceu-me intrusivo e constrangedor fazê-lo à frente dos sujeitos que observava.

Compilar as notas de campo num único documento revelou-se uma tarefa difícil, mas extremamente útil no momento de redação da tese. Esta compilação corresponde a uma primeira fase do labor analítico, uma vez que contribuiu para a definição das dimensões de análise que considerei serem pertinentes.

c) As entrevistas biográficas

Com vista ao acesso à perspectiva dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes relativamente aos seus percursos e aos impactos da *experiência EFA*, a entrevista biográfica afigurou-se como sendo a estratégia correta. Isto porque neste tipo de entrevista é dada a primazia à fluidez do discurso dos entrevistados tendo por base não um guião rígido, mas dando antes espaço para o estabelecimento de um diálogo, em que o ator social em análise dá conta da sua experiência, das suas vivências, mas de uma forma não linear. O que se pretende com esta técnica é, segundo Machado Pais (2001), captar os sentidos dos sujeitos a propósito das (des)continuidades da sua vida. Tratou-se pois de analisar percursos de vida, recorrendo aos testemunhos de imigrantes e descendentes de imigrantes envolvidos neste processo de dupla certificação. Os sujeitos constituem, desta feita, o objeto principal do estudo. A narração da própria vida surge enquanto expressão da interioridade e afirmação do *eu mesmo* (Arfuch, 2007). Trata-se assim de aceder ao ponto de vista dos sujeitos (Pujadas, 1992). Conde (1993a; 1994) diz-nos que trabalhar sobre o indivíduo implica uma *translação do olhar*, em que o anónimo e silencioso de cada um passa a ser perspectivado como património coletivo.

Tal como já foi anteriormente adiantado, o intuito era não tanto aceder a histórias de vida, mas sim colocar a vida dos sujeitos envolvidos em história, tentando captar as não linearidades dos seus quotidianos a partir do seu próprio ponto de vista. Daí que tivesse claramente a intenção de levar a cabo entrevistas biográficas, pois considerei que só assim seria possível aceder aos percursos e aos diferentes impactos sentidos pelos

sujeitos em análise, tendo em conta que «uma história não é uma sequência "uniforme" de acontecimentos, mas é um traçado, por vezes sinalizado por acontecimentos marcantes, momentos de transição que confirmam trajectórias ou contribuem para as redefinir.» (Lalande, 1998:877). Uma narrativa de vida é assim uma construção complexa, supondo uma construção de sentido de factos experienciados espacio-temporalmente (DGFV, 2002).

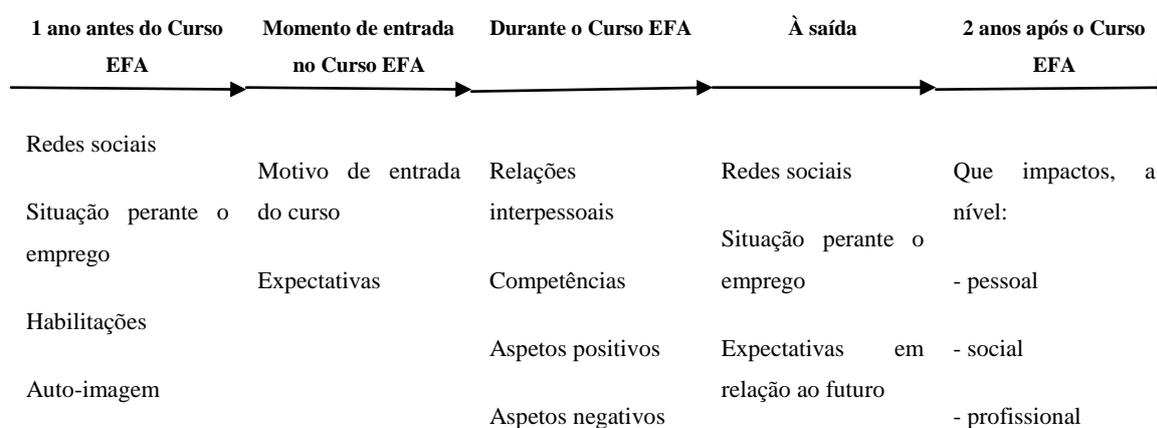
De forma crítica, Kaufmann refere que muitos cientistas sociais continuam a considerar que o investigador, no momento da entrevista, deverá adotar uma postura impessoal e o mais neutral possível, «une absence en tant que personne ayant des sentiments et d'opinions.»⁹⁴ (Kaufmann, 1996: 17). Enquanto investigadora posiciono-me no pólo oposto, aquele que considera que inevitavelmente a relação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado é basilar quando o objetivo é captar relatos de vida, plenos de sentidos e estados de alma relativamente ao que um sujeito pretende – intencional e não intencionalmente – partilhar com aquele estranho que aspira ouvir o que ele tem para dizer. Relacionar é, desta feita, interferir. Logo, o investigador não pode – nem deve – desejar esse tipo de neutralidade, pois, tal como Kaufmann (1996) refere, a não personalização das questões faz eco na não personalização das respostas. Para encontrar a boa pergunta, a solução é que nos coloquemos intensamente à escuta do que é dito e que vamos refletindo sobre essa escuta enquanto o entrevistado fala. A entrevista tem um ritmo que é útil sentir e controlar. O investigador não deve ter medo dos silêncios. Conde (1993b) refere que as *mitodologias pessoais* são transferidas para a relação da entrevista. O face a face das entrevistas inscreve-se, desta feita, num dispositivo que tem dimensões teóricas, ideológicas, epistemológicas, políticas e afetivas (Delory-Momberger, 2009: 25) que interferem no modo como conduzimos a entrevista.

A recolha de diferentes narrativas, de diferentes sujeitos que viveram experiências similares, permite que ultrapassemos «[...] as singularidades de cada narrativa e construir progressivamente uma representação sociológica das componentes sociais (colectivas) dessa situação em estudo.» (Bertaux, 1997: 33).

⁹⁴ «Uma ausência enquanto pessoa que tem sentimentos e opiniões.»

A figura 9 pretende dar conta dos momentos que considerei fulcrais para uma auto e hetero reflexão dos impactos que os Cursos EFA B3 têm nos percursos de vida dos/das imigrantes e dos descendentes de imigrantes entrevistados/as. Esta figura serviu de referência no momento de registo das entrevistas biográficas, pois apesar de as termos conduzido de acordo com o princípio da *escuta ativa*, ter um documento de suporte revelou-se crucial pois permitiu que mantivéssemos o rumo da *conversa com objetivos*.

Figura 9 - Percursos e Impactos dos Cursos EFA B3



Esta linha do tempo pareceu ser apropriada, uma vez que se pretendia captar, através do discurso dos/as entrevistados/as, os impactos do Curso EFA de nível básico nas suas vidas. Num desenho de pesquisa ideal, teria sido relevante entrevistar os/as imigrantes e os/as descendentes de imigrantes no momento em que tinham ingressado no Curso EFA B3, mas, como tal não foi possível - por limitações de recursos e de tempo inerentes à investigação desenvolvida no âmbito do doutoramento - optei por entrevistar imigrantes e descendentes de imigrantes certificados num Curso EFA B3 há pelo menos dois anos. Nas entrevistas, procurei que os/as entrevistados/as reconstruíssem o seu percurso, tentando perceber como era a sua vida antes de terem iniciado o Curso. Também se pretendia entender as razões que os/as tinham levado a inscreverem-se neste tipo de oferta formativa, assim como as expectativas que tinham em relação ao Curso no momento de ingresso.

Outra linha temporal que pretendi explorar foi o período do Curso; identificar a importância (ou não) das relações interpessoais que estabeleceram no decorrer da frequência do Curso EFA B3, perceber se os/as entrevistados/as sentiram ter desenvolvido novas competências durante o Curso e registar as suas opiniões relativamente aos aspetos positivos e negativos do processo, pareceu ser relevante.

A opção de uma distância de pelo menos dois anos entre a conclusão do Curso EFA B3 e a realização da entrevista prende-se com o facto de se considerar que esse intervalo temporal levaria os/as entrevistados/as a olharem de forma mais crítica para o percurso que tinham realizado, identificando eventuais impactos que, de acordo com a sua opinião, o Curso EFA B3 teve nas suas vidas.

Com vista a orientar a *conversa com objetivos* utilizámos um documento que suportou a condução das entrevistas, tendo sido consideradas as seguintes dimensões:

1. pontos a focar em relação à trajetória migratória

Situação no país de origem	Família Educação Profissão
Projeto migratório rumo a Portugal	Idade com que veio para Portugal Motivo da vinda para Portugal
Trabalhar em Portugal	Local de fixação Integração Apoios Atividades profissionais

2. pontos a desenvolver em relação ao Curso EFA B3

1 ano antes do curso	Redes sociais Situação perante o emprego Habilitações Auto-imagem
Momento de entrada no curso EFA	Motivo de entrada do curso Processo de seleção Expectativas
Durante o curso EFA	Relações interpessoais Competências Aspetos positivos Aspetos negativos Aquisição do computador
À saída do curso EFA	Redes sociais Situação perante o emprego Expectativas em relação ao futuro

3. pontos a desenvolver em relação aos impactos percecionados

2 anos após a conclusão do curso EFA B3	Que impactos, a nível: - pessoal - social - profissional
--	---

Sempre que houve oportunidade e disponibilidade para tal, os sujeitos foram entrevistados em dois momentos distintos, procurando captar a sua visão da sua trajetória em fases diferentes das suas vidas. No entanto, nem todos os sujeitos foram entrevistados em duas ocasiões, ou porque não se disponibilizaram para isso - falar da vida pode assumir uma certa violência emocional - ou porque a ida para outro país - o de origem ou um outro país da União Europeia - impossibilitou que fosse gravada uma nova entrevista ⁹⁵.

2. Dispositivo de tratamento e análise da informação - modelo de interpretação das entrevistas de cariz biográfico

O que se faz com essa palavra do outro?

Chistine Delory-Momberger (2012)

A compreensão e a interpretação pressupõem um mundo de sentido partilhado entre o *eu* e o *outro*, entre o passado e o presente. Ou seja, a vida tem que ser compreendida a partir dela própria e da experiência do mundo. O que permite a concretização deste diálogo é a linguagem, ferramenta fundamental no processo de partilha entre intérprete e interpretado, uma vez que define a especificidade do mundo humano. «C'est dans et par le langage que le social "prend forme", et c'est par la parole que les sujets humains

⁹⁵ cf. Capítulo 4, onde são apresentadas as biografias dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as. Antes de cada retrato, é apresentada uma breve descrição tendo em conta o número de entrevistas realizadas, as condições de realização das entrevistas e da existência (ou não) de contactos com os/as entrevistados/as para além da situação concreta de entrevista. Nessa descrição também se faz referência ao facto de ter ou não um conhecimento prévio da pessoa entrevistada.

(les Moi qui sont aussi des Je) se socialisent en s'appropriant ces formes.»⁹⁶(Demazière; Dubar; 2007: 38).

O facto de considerar que deve ser dada prioridade às palavras como fonte de conhecimentos, pressupõe uma conceção particular do trabalho de entrevista. Teorizar a partir dos dados do "terreno" supõe que se dê uma atenção particular à forma como esses dados são recolhidos, escritos, apresentados e interpretados pelo investigador (Demazière; Dubar; 2007: 8). Muitos investigadores na área das ciências sociais são confrontados com as palavras das pessoas, colocando-se a questão de como analisar as entrevistas dos sujeitos. Demazière e Dubar (2007) dão conta das duas posturas que, no seu entender, são as mais utilizadas na análise qualitativa - a ilustrativa e a restitutiva -, sendo que estes autores defendem uma outra postura, a analítica.

A postura ilustrativa consiste em fazer uma utilização seletiva da palavra das pessoas, submetendo-a às necessidades de demonstração conduzidas pelo investigador (Demazière; Dubar; 2007: 16). Aqui, a palavra das pessoas é fragmentada em função de categorias definidas pelo investigador e independentemente da maneira como as pessoas colocam em palavras os seus próprios propósitos, i.e., «la parole des individus est analysée comme un réservoir d'opinions et d'anecdotes, et non comme la trace d'une production de sens, dans l'interaction d'enquête, des expériences vécues.»⁹⁷ (Demazière; Dubar; 2007: 19).

Segundo os autores, estamos perante uma utilização seletiva das entrevistas, uma vez que são escolhidos extratos para alimentar um raciocínio e/ou exemplificar uma demonstração.

Quanto à postura restitutiva, a palavra dos sujeitos é considerada como sendo transparente pois exprime as estratégias dos "membros" que são diretamente interpretáveis desde que conheçamos o contexto específico do objeto de estudo, o que leva a que seja privilegiada a descrição, que recorre à utilização da palavra de uma forma exhaustiva (Demazière; Dubar; 2007: 29). De acordo com esta postura, o

⁹⁶ «É na e através da linguagem que o social "toma forma", e é através da palavra que os sujeitos humanos (e os seus vários "eus") se socializam apropriando-se destas formas.»

⁹⁷ «A palavra dos indivíduos é analisada como um depósito de opiniões e de anedotas, não como um traço de produção de sentido, na interação da entrevista, das experiências vividas.»

sociólogo assume-se como porta-voz dos sujeitos e tem a função de objetivar os seus saberes.

Por oposição a estas duas posturas⁹⁸, Demazière e Dubar defendem que, com vista à reconstituição do sentido, deve ser adotada uma postura analítica, uma vez que o investigador leva a cabo um diálogo centrado no sujeito e provoca a expressão de sentimentos, de julgamentos, de relatos, de argumentação que ele sabe que possuem, para o sujeito, *um sentido subjetivo* (Demazière; Dubar; 2007: 34). A perspetiva analítica defendida pelos autores não considera a palavra como uma realidade inconsistente ou instrumental, mas sim como uma fonte essencial e problemática da análise social. Trata-se de ter em conta os dados e a produção de conhecimentos, sendo dada prioridade ao trabalho empírico. Há, desta feita, uma relação estreita entre recolha de dados, análise e teoria, isto porque o objetivo não é começar com uma teoria para de seguida a provar. Começa-se sim por um domínio de estudo e procura-se fazer emergir o que é pertinente nesse domínio, aqui «[...] la recherche est une théorisation [...], c'est-à-dire, une élaboration progressive et continue de concepts, propriétés et relations jusqu'à l'écriture de résultats jugés convaincants.»⁹⁹ (Demazière; Dubar; 2007: 49). Guerra (2014: 62) diz-nos que a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva - que procura dar conta do que nos foi narrado - e uma dimensão interpretativa - que decorre das interrogações do investigador face a um determinado objeto de estudo.

Partindo do pressuposto de que a análise de conteúdo não constitui um procedimento neutro (Guerra, 2014), relativamente à análise do material empírico recolhido, na presente investigação foram várias as etapas percorridas. Num primeiro momento, as entrevistas foram transcritas integralmente e sujeitas a uma leitura preliminar que conduziu à identificação das categorias de análise, sendo que nos interessava fundamentalmente analisar os impactos pessoais, sociais e profissionais percebidos pelos nossos entrevistados a propósito da dupla certificação que tinham obtido por via de um Curso EFA B3, tendo como pano de fundo a sua trajetória de vida. A primeira leitura revelou desde logo ser crucial para compreender quais as motivações que tinham

⁹⁸ Isto, apesar de os autores adiantarem que em algumas pesquisas também optam por recorrer a estas posturas, ainda que não o façam de modo exaustivo e central.

⁹⁹ «[...] a investigação é uma teorização [...], ou seja, uma elaboração progressiva e contínua de conceitos, propriedades e relações até à redação dos resultados considerados convincentes.»

levado os nossos entrevistados a frequentar um Curso EFA B3 e que expectativas os/as nossos entrevistados/as tinham em relação ao seu futuro.

Em termos de análise, o processo foi dividido em dois momentos distintos:

- 1) a elaboração das biografias dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes que entrevistei;
- 2) a análise dos impactos percebidos pelos nossos entrevistados.

Numa segunda fase, após a escuta e a leitura atenta das entrevistas, conhecer aquilo que os/as imigrantes e descendentes de imigrantes transmitiam a propósito da sua trajetória revelou-se uma etapa fundamental, pois permitiu identificar os constrangimentos, sucessos e insucessos que marcaram os seus percursos de vida e que os tinham conduzido até à frequência de um Curso EFA B3. Antes de analisar os impactos propriamente ditos, considerou-se fundamental apresentar as biografias dos/das entrevistados/as, procurando identificar diferentes tipos de trajetórias.

Consciente de que por vezes não é possível traçar a fronteira entre a descrição e a interpretação (Gil, 1998), o processo de redação das biografias revelou-se uma fase crucial pois permitiu um conhecimento aprofundado do material que tinha sido recolhido através das entrevistas. Como resultado desse processo de "mergulho" no material recolhido, emergiram as categorias de análise que conduziram à elaboração de um dicionário de categorias¹⁰⁰, e que serviu de base para a análise e compreensão dos impactos percebidos pelos/as imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as.

Numa última fase, partindo do discurso dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistado/as, foram, então, analisados os impactos percebidos relativamente à frequência e certificação num Curso EFA B3.

¹⁰⁰ ANEXO III.

3. Os imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados

3.1. O acesso aos imigrantes e descendentes de imigrantes - etapas de uma etnografia multi-situada

Foram vários os espaços e contextos que permitiram o contacto com imigrantes e descendentes de imigrantes. O facto de ter exercido funções como formadora e simultaneamente como mediadora em Cursos EFA proporcionou o contacto frequente com muitos adultos que se viram envolvidos neste tipo de oferta formativa.

A minha atividade profissional foi desenvolvida em diferentes tipos de instituições, salientando-se profundas diferenças no modo de operacionalizar os cursos EFA. Numa entidade pública com a qual colaborei, com muita oferta formativa, os Cursos EFA apareciam e eram dinamizados como sendo apenas mais um tipo de oferta, dentro das inúmeras hipóteses disponibilizadas. Já em entidades do foro privado com as quais colaborei, a preocupação em compreender a filosofia dos cursos EFA era uma realidade presente diariamente, até porque muitas destas entidades apenas dinamizavam um ou dois cursos EFA em simultâneo, o que permitia que o acompanhamento fosse mais intenso, mais próximo e mais personalizado.

As observações que fui realizando refletem os diferentes modos de operacionalizar os Cursos EFA B3 ao longo da década de 2000, denotando-se também um aumento considerável deste tipo de cursos dirigidos a adultos pouco escolarizados, sobretudo a partir do momento em que foram inseridos dentro da oferta formativa proporcionada pela Iniciativa Novas Oportunidades.

Nove dos/das entrevistados/as chegaram até mim através da minha rede de contactos, sendo que não eram desconhecidos, pois tinham sido meus formandos ou tinha exercido a função de mediadora nas turmas de que tinham feito parte. Mas, o facto de querer refletir sobre a situação de entrevista levou-me a contactar outras entidades para que pudesse aceder a imigrantes e descendentes de imigrantes que só conhecesse no

momento de realização da entrevista. Desta feita, num primeiro momento, foram enviados *emails* para as associações de imigrantes e Centros Locais de Apoio ao Imigrante (CLAI) situados na área da Grande Lisboa.

Dada a fraca a taxa de resposta a estes *emails*, num segundo momento, contactei telefonicamente as mesmas entidades, momento em que me apercebi que muitas das associações de imigrantes registadas no site do então ACIDI já não se encontravam ativas. Dos telefonemas feitos resultaram alguns contactos que me permitiram aceder a imigrantes e descendentes de imigrantes que reuniam os pré-requisitos definidos no âmbito desta pesquisa, i.e., ter terminado com sucesso um Curso EFA B3 há pelo menos dois anos. Foram entrevistados seis sujeitos, desconhecidos até ao momento em que foi realizada a entrevista.

Por último, o facto de parte dos Cursos EFA B3 em que fui formadora e/ou mediadora funcionar em bairros de realojamento permitiu um contacto próximo com muitos/as imigrantes e descendentes de imigrantes, o que se revelou fundamental para a observação quotidiana do contexto que estava a estudar. Nem todos os contactos estabelecidos resultaram em entrevistas formais e gravadas. Todavia, os contactos que fui estabelecendo, todas as conversas informais levadas a cabo, assim como as observações de terreno, revelaram-se cruciais para uma melhor compreensão do objeto de estudo, i.e, a dos impactos pessoais, sociais e profissionais percebidos pelos/as imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as no âmbito da presente investigação.

Há potenciais entrevistados que me dão "negas" constantemente. Mostram-se disponíveis, mas, na realidade, vão adiando a entrevista. Frequentemente venço-os pela exaustão, outras vezes simplesmente sou derrotada e não consigo realizar a entrevista. Falar da vida não é fácil. Predispor-se para partilhar parte da sua história de vida, ainda que controlando aquilo que se pretende dizer, não é tarefa simples. Obriga-nos a falar dos aspectos positivos da nossa trajetória, mas também nos obriga a, de algum modo, falarmos das nossas derrotas, daquilo que é menos conseguido na nossa vida. Talvez esta seja a base da resistência a falar de nós. É muito interessante ver o modo como as pessoas se entregam (ou não)

ao longo da entrevista. Depois de criada a empatia (quando se consegue criar), os entrevistados vão partilhando de forma mais intensa a sua história. Ficam por contar algumas histórias. Mas conhecendo algumas das histórias percebo que contá-las é encarado como sendo uma experiência violenta. Nem sempre é bom recordar.

Diário da investigação, 3 de dezembro de 2013

3.2. Para uma caracterização dos imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados

Sendo uma investigação predominantemente intensivo-qualitativa, esta pesquisa não teve como ambição ser representativa do universo em estudo. Trata-se de uma amostra intencional em que se procurou espelhar a heterogeneidade de perfis de imigrantes e descendentes de imigrantes certificados em Cursos EFA B3.

Importa, no entanto, referir que aceder aos indivíduos nem sempre foi fácil, sendo que, tal como já foi anteriormente referido, em alguns casos as conversas informais não se refletiram em entrevistas gravadas, pois algumas pessoas não se disponibilizaram para tal, uma vez que falar da vida é uma experiência frequentemente tensional. Alguns indivíduos com quem fomos falando ao longo da pesquisa de terreno referiram que não queriam gravar uma entrevista sobre o seu percurso, pois consideravam que essa experiência seria demasiadamente dolorosa. Nestes casos, as conversas informais não se converteram em entrevistas gravadas, dada a indisponibilidade demonstrada, contribuindo, no entanto, para uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Passa-se então à caracterização dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes que acederam à situação de entrevista, sendo que em sete casos - quatro mulheres e três homens - foram dois os momentos em que se realizaram as entrevistas, i.e., no momento de conclusão do Curso EFA B3 e pelo menos dois anos após a sua conclusão.

No Quadro 22 apresenta-se uma caracterização sucinta dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as¹⁰¹.

Foram realizadas um total de vinte e duas entrevistas de cariz biográfico - sete pessoas foram entrevistadas em dois momentos distintos e oito pessoas foram entrevistadas apenas uma vez -, num total de 992,76 minutos de gravação. Foram entrevistadas oito mulheres e sete homens, com idades compreendidas entre os 25 anos e os 49 anos¹⁰². Todos/as os/as entrevistados/as residiam na área da Grande Lisboa no momento em que foi realizada a entrevista.

Todos/as os/as imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as eram oriundos de países africanos cuja língua oficial é o português, especificamente:

- Angola (três homens e duas mulheres);
- Cabo Verde (um homem e uma mulher);
- Guiné-Bissau (dois homens e quatro mulheres);
- Moçambique (uma mulher);
- São Tomé e Príncipe (um homem).

No momento de ingresso no Curso EFA, a maioria dos/das entrevistados/as - sete - era detentora do 8.º ano de escolaridade, cinco tinham o 6.º ano, dois possuíam o 7.º ano de escolaridade e um tinha o 4.º ano. Neste último caso, importa referir que o Curso EFA em que ingressou não era do tipo B3, mas sim B2+B3.

Relativamente ao estado civil, a maioria dos entrevistados estava casada - cinco mulheres e cinco homens -, um homem era solteiro, duas mulheres e um homem estavam separados e uma mulher era viúva. Com a exceção de um caso, todos os entrevistados têm filhos, sendo que o homem que não tem filhos tem sobrinhos a cargo devido à morte prematura de uma irmã.

¹⁰¹ Cf. Anexo II - Imigrantes e descendentes de imigrantes certificados em Cursos EFA B3 - Fichas de caracterização.

¹⁰² A idade dos entrevistados reflete o momento em que foi realizada a entrevista, sendo que nos casos em que foram realizadas duas entrevistas tivemos em conta a idade dos sujeitos no momento da segunda entrevista.

No que toca à situação perante o emprego, cinco mulheres e três homens estavam desempregados no momento em que foi realizada a entrevista. Três mulheres e quatro homens tinham emprego no momento da entrevista.

Relativamente ao local onde frequentaram o Curso EFA, seis entrevistados realizaram o curso num centro de formação do IEF, quatro numa ONG, quatro numa cooperativa e um entrevistado frequentou o curso num estabelecimento prisional. Salienta-se que a maioria dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as frequentaram o Curso EFA B3 numa instituição de direito privado.

Em termos de área de certificação, há uma clara divisão relativamente aos cursos frequentados pelos homens e pelas mulheres. No caso dos homens entrevistados, trata-se de áreas de certificação profissional que se inserem genericamente na área da construção civil, com exceção da instalação e reparação de computadores. No caso das mulheres entrevistadas, prevalecem as áreas do cuidar de crianças e de idosos, sendo que uma das mulheres entrevistadas obteve a sua certificação profissional na área das limpezas e uma outra na instalação e reparação de computadores. Só dois dos entrevistados (um homem e uma mulher) trabalham na área em que obtiveram certificação profissional, em ambos os casos no local onde realizaram a formação em contexto real de trabalho, i.e., o estágio.

Quadro 22 - Caracterização sucinta dos/as imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as

Nome ¹⁰³	Idade	Origem	Posição actual no ciclo de vida	Escolaridade anterior à frequência do Curso EFA B3	Curso EFA B3 em que obteve certificação	Local onde realizou o Curso	N.º de entrevistas realizadas	Condição perante o trabalho
Francelino	49	Guiné Bissau	Casado, três filhos	8.º ano	Instalação e Reparação de Computadores	ONG	1	Técnico de Informática/formador
Benvinda	46	Guiné Bissau	Casada, dois filhos	6.º ano	Instalação e Reparação de Computadores	ONG	1	Desempregada
Conceição	42	Angola	Casada, quatro filhos	8.º ano	Agente de Geriatria	Cooperativa	2	Auxiliar num Lar de Idosos
Alda	40	Angola	Separada, um filho	7.º ano	Mesa e Bar	IEFP	1	Empregada doméstica
Necante	39	Guiné Bissau	Solteiro sem filhos (com sobrinhos menores a cargo)	8.º ano	Instalação e Reparação de Computadores	ONG	1	Desempregado
Fernando	42	Descendente (Cabo Verde)	Casado, um filho	4.º ano	Serviços Rápidos (B2+B3)	IEFP	2	Apoio domiciliário
Elsa	38	Guiné Bissau	Viúva, dois filhos	8.º ano	Agente de Geriatria	Cooperativa	2	Desempregada
José	37	Angola	Casado, um filho	7.º ano	Eletricidade	IEFP	1	Desempregado
Domingos	37	Angola	Casado, um filho	8.º ano	Eletricidade	IEFP	1	Segurança num condomínio privado
Carla	37	Guiné Bissau	Separada, seis filhos	6.º ano	Acção Educativa	Cooperativa	2	Desempregada
Elvis	28	Descendente (São Tomé e Príncipe)	Casado, dois filhos	6.º ano	Instalação e Reparação de Computadores	Estabelecimento Prisional	1	Jardineiro
Fatumata	35	Guiné Bissau	Separada, dois filhos	8.º ano	Agente de Geriatria	Cooperativa	2	Desempregada
Paula	28	Descendente (Cabo Verde)	Casada, três filhos	8.º ano	Acção Educativa	IEFP	1	Recepcionistas de Motel
Pedro	36	Angola	Separado, dois filhos	6.º ano	Manutenção Hoteleira	IEFP	2	Desempregado
Terry	26	Moçambique	Casada com dois filhos	6.º ano	Serviço de Andares	ONG	2	Desempregada

¹⁰³ Como todos os entrevistados quiseram manter o seu nome, optou-se por não incluir os apelidos mantendo, no entanto, o seus nomes próprios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO 3

*Quem construiu Tebas, a das sete portas?
Nos livros vem o nome dos reis,
mas foram os reis que transportaram as pedras?
[...]*
in: Bertold Brecht, *Perguntas de um operário letrado*

No Capítulo 3 foi apresentada a metodologia adotada para a realização desta investigação.

Num primeiro momento, foram enunciados os objetivos gerais e específicos da investigação, para, num segundo momento, apresentar o percurso e as opções que foram sendo feitas em termos da utilização do método biográfico, enquanto abordagem transversal a toda a investigação desenvolvida. Neste capítulo, foram igualmente apresentados os instrumentos de recolha de dados que sustentaram o trabalho, dando conta as várias etapas por que a pesquisa foi passando. Foi também exposto o modelo de interpretação das entrevistas biográficas, dando conta das diversas etapas que constituíram o processo de tratamento e de interpretação dos dados recolhidos neste projeto em concreto. Por último, procedeu-se à caracterização dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as.

Numa pesquisa que se construiu com idas e vindas ao terreno (Demazière; Dubar, 2007) e que teve por base uma dialética entre terreno(s) de pesquisa e teoria, neste capítulo procurou-se, não só apresentar a abordagem biográfica, como também se procurou refletir sobre as implicações do recurso à abordagem biográfica numa investigação onde a trajetória migratória dos/das imigrantes e dos/das descendentes de imigrantes assume particular importância. Ainda que, no caso destes últimos, não tenha havido uma trajetória migratória vivida na primeira pessoa, assume-se, no entanto, que as escolhas dos seus progenitores afetam os seus percursos de vida. Isto apesar do tema central ser o dos impactos da certificação num Curso EFA B3.

Lechner (2015) diz-nos que a pesquisa biográfica dá-se por tarefa explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social, o que, no entender de Ferraroti (2013: 39), implica uma *historicidade não-historicista*, i.e., implica uma rutura com a noção de história enquanto sucessão diacrónica no sentido de verificação de um significado global detido pelas elites. Ferraroti (2013: 57) refere que todo o comportamento e ato individual surgem nas suas formas mais individuais como síntese horizontal de uma estrutura social. A pesquisa biográfica

permite, assim, perceber como é que as experiências são interpretadas pelos indivíduos (Roberts, 2002). Aqui, os indivíduos são encarados enquanto *criadores de sentidos* (Roberts, 2002), agindo de acordo com os significados através dos quais dão sentido à existência social.

A metodologia adotada assenta no pressuposto de que é possível ler a sociedade através de uma biografia (Poirier, et al., 1995; Vieira, 1999; Ferraroti, 2013; Souza, 2015), encarada enquanto construção complexa que ultrapassa as singularidades de cada narrativa, contribuindo para a compreensão do fenómeno em estudo (Bertaux, 1997), neste caso, o dos impactos da *experiência EFA*.

PARTE III - INTERAÇÕES E DISCURSOS SOBRE OS IMPACTOS DOS CURSOS EFA: apresentação e discussão dos resultados

NOTAS INTRODUTÓRIAS À PARTE III

A terceira parte dá conta dos resultados da componente empírica da investigação. Esta parte é constituída por dois capítulos.

No Capítulo 4, são apresentadas as biografias dos/das entrevistados/as, distinguindo dois tipos de discurso a propósito das trajetórias de vida: os trajetos marcados por pequenas vitórias - *vontade de vencer supera as dificuldades* - e os trajetos marcados pelas dificuldades, que subdividimos em dois grupos - *o peso da infância e a gestão da escassez*.

No capítulo 5, analisam-se os impactos percecionados pelos imigrantes e descendentes de imigrantes a propósito daquilo que se designou como *Experiência EFA*, procurando compreender se as suas trajetórias de vida influenciam, de algum modo, o tipo de transformações decorrentes da certificação num Curso EFA B3.

CAPÍTULO 4 - VIDAS QUE SE CONTAM - BIOGRAFIAS DE IMIGRANTES E DESCENDENTES DE IMIGRANTES CERTIFICADOS EM CURSOS EFA

Quando é importunada com perguntas, a recordação assemelha-se a uma cebola, que quer ser descascada, para que possa vir à luz aquilo que é legível, letra a letra: raramente de forma unívoca, muitas vezes como escrita em espelho, ou de qualquer outro modo cifrado.

Günter Grass, *Descascando a cebola*, 2006

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.

Ecléa Bosi, 2005

Por se considerar que são fundamentais para a compreensão dos impactos da *experiência EFA* percebidos pelos entrevistados, no presente capítulo são apresentadas as suas biografias, reconstituindo-as à luz dos aspetos que nos pareceram ser cruciais para a compreensão do fenómeno em estudo. A interpretação dos discursos produzidos pelos/as imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as evidenciou que a própria forma como os sujeitos refletem sobre o impacto da *experiência EFA* nas suas vidas está intimamente relacionada com o seu percurso de vida e com o modo como se foram integrando na sociedade portuguesa. Apesar de os agruparmos em diferentes categorias, não foi nosso intuito tornar estanque essa categorização, pois as suas vidas não têm sido de modo algum lineares. No entanto, o discurso produzido a propósito do passado e do Curso EFA B3 retrata claramente a sua visão relativamente à sua vida no momento da entrevista. Ou seja, o discurso produzido está temporalmente localizado, refletindo os constrangimentos e os (in)sucessos do presente. Trata-se assim de um passado construído com o olhar das condições vivenciadas pelos nossos entrevistados no momento em que acederam a gravar a

entrevista. O momento da vida e o lugar social que cada sujeito ocupa no presente influencia aquilo que ele recorda sobre a sua trajetória de vida (Barros, 2006: 113).

Na linha de outros trabalhos (Machado et al., 2011), na presente pesquisa ficou claro que grande parte dos nossos entrevistados gere quotidianamente a escassez de recursos a que se vêem sujeitos. Estamos perante indivíduos com um quadro de constrangimentos por vezes muito pesados, mas que, ainda assim, revelam capacidade de ação e encaram a educação como sendo uma ferramenta fundamental para mudarem a sua situação de precariedade (Machado e Silva, 2009). Efetivamente, a escola e os sistemas de formação em geral têm um papel crucial em sociedades onde o conhecimento é encarado como sendo o motor de desenvolvimento (Machado e Silva, 2009).

A análise das entrevistas conduziu à identificação de dois tipos de discurso a propósito das trajetórias de vida: os trajetos marcados pelas pequenas vitórias - *vontade de vencer supera as dificuldades* - e os trajetos marcados pelas dificuldades, que subdividimos em dois grupos - *o peso da infância* e *a gestão da escassez*. A questão da situação perante o emprego e, no caso de desemprego, a gestão da escassez, parece ser crucial no modo como o discurso é produzido pelos entrevistados a propósito da sua trajetória de vida e também sobre os impactos que percecionam relativamente à *experiência EFA*.

As histórias de vida que aqui se relatam resultam não só das entrevistas biográficas levadas a cabo, como também das inúmeras conversas informais que fomos mantendo através de contactos presenciais e virtuais - redes sociais - com os nossos entrevistados. As entrevistas visaram sobretudo captar o seu olhar relativamente ao Curso EFA B3 que frequentaram e onde obtiveram uma dupla certificação, escolar e profissional. Mas, no momento de análise, ficou patente que a sua perceção refletia muito daquilo que tinha sido o seu percurso de vida. Daí a tentativa de reconstruir as suas vidas, pois pareceu ser fulcral para a compreensão do modo como falavam sobre a *experiência EFA*. Nas *Vidas que se contam* fica claro que quando falamos de nós procuramos atribuir sentido àquele que foi sendo o nosso percurso, com as nossas angústias, com os momentos difíceis vividos, mas também com as nossas vitórias e conquistas. Fernando, um cabo-verdiano de 38 anos que viveu desde os dois anos em Portugal, é disso um exemplo evidente. Entrevistado em dois momentos distintos da sua vida, três anos de distância entre a primeira e a segunda entrevista levam a que fale da *experiência EFA* de modo muito

distinto, provavelmente fruto do próprio curso da sua vida. A imagem transmitida na primeira entrevista, a de que iria certamente encontrar emprego na área em que se certificou, assim como da importância das aprendizagens no domínio da língua portuguesa falada e escrita, diluiu-se na segunda entrevista, onde fica evidente que uma reflexão *a posteriori* da *experiência EFA* levou a que identificasse as fragilidades do Curso e a falta de eficácia do mesmo em termos de empregabilidade, que o levou a arranjar emprego numa área distinta daquela em que se certificou. Com uma certificação na área da mecânica automóvel, Fernando acaba por arranjar um emprego na área do apoio domiciliário.

As histórias que aqui se contam evidenciam diferentes graus de profundidade, refletindo elas próprias a relação dialógica estabelecida entre entrevistadora e entrevistados.

As narrativas produzidas pela maioria dos/as entrevistados/as a propósito da sua trajetória de vida evidenciam percursos marcados por trabalhos precários, instáveis e com salários baixos, o que vai ao encontro de inúmeros estudos nacionais e internacionais realizados a propósito da temática dos imigrantes laborais. Num estudo onde foi comparada a situação face ao emprego para imigrantes em vários países europeus, a OCDE apresentou dados que confirmam que, em termos de integração laboral, em Portugal, os imigrantes oriundos dos países africanos, cuja língua oficial é o português, são os mais desfavorecidos, sendo referido que estes trabalhadores ganham significativamente menos do que os outros grupos de imigrantes presentes no mercado laboral português e são desproporcionalmente afetados pelo desemprego, quando comparados com imigrantes oriundos de outras partes do mundo, estando fundamentalmente concentrados em ocupações pouco qualificadas (OCDE, 2008). Mesmo depois de se considerar os baixos níveis de escolaridade, estes imigrantes correm um maior risco de desemprego (OCDE, 2008).

Com exceção de um dos entrevistados - que por motivos inerentes à sua condição de deficiente físico nunca trabalhou na área da construção civil - antes de frequentarem o Curso EFA B3 todos os homens entrevistados trabalhavam na área da construção civil - nas profissões menos qualificadas deste setor - e todas as mulheres entrevistadas trabalhavam na área das limpezas, seja em casas particulares, seja em empresas de limpezas. Procurei entrevistar sujeitos/as que tivessem trabalhado noutros setores

profissionais, no entanto, não consegui encontrar nenhum imigrante ou descendente de imigrante que no período anterior à frequência do Curso EFA B3 não tivesse trabalho no setor da construção civil - no caso dos homens - e no setor das limpezas - no caso das mulheres.

O Quadro 23 sintetiza o modo foram organizados os perfis dos/das entrevistados/as, distinguindo os trajetos marcados pelas dificuldades - o peso da infância e a gestão da escassez - dos trajetos marcados pelas pequenas vitórias. Considerou-se relevante identificar a situação laboral no momento em que foram realizadas as entrevistas - com emprego ou desempregado/a -, uma vez que os discursos recolhidos evidenciam a centralidade desta dimensão nas suas vidas.

Um traço comum a todos os/as entrevistados/as é a saída precoce da escola. Nos seus discursos, é perceptível que esta decisão, mais ou menos voluntária, teve consequências profundas nas suas trajetórias de vida. Na presente investigação as lógicas familiares também emergem como sendo determinantes.

Quadro 23 - Síntese dos perfis dos entrevistados

	TRAJETOS MARCADOS PELAS DIFICULDADES		TRAJETOS MARCADOS PELAS PEQUENAS VITÓRIAS
	O peso da infância	A gestão da escassez	
Com emprego	Alda, Elvis	Domingos	Conceição, Francelino, Fernando e Paula
Desempregado/a		Elsa, Pedro, Carla, Fatumata, Necante, Benvinda e Terry	José

4.1. Os trajetos marcados pelas pequenas vitórias - vontade de vencer supera as dificuldades

Todos os/as imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as lidam, no seu dia-a-dia, com dificuldades de ordem económica. No entanto, a análise das suas narrativas sobre os seus trajetos de vida evidenciam diferentes formas de gerir essas dificuldades e, de um modo geral, revelam uma vontade de lutar contra a situação de precariedade.

Conceição, Francelino, José, Fernando e Paula têm trajetos marcados por pequenas vitórias, em que a vontade de vencer permitiu que, de algum modo, conseguissem atingir uma certa estabilidade, isto apesar das dificuldades financeiras com que se deparam sistematicamente no quotidiano.

Conceição, 42 anos, natural de Angola, dupla nacionalidade, auxiliar de geriatria

Conceição foi minha formanda num Curso EFA B3 em que fui mediadora, o que implicou que mantivéssemos contacto diário durante mais de um ano e meio. Foram realizadas duas entrevistas. A primeira em Junho de 2011, um mês depois de um curso ter terminado, e foi gravada nas instalações onde tinha funcionado a ação de formação. A segunda entrevista foi gravada em Novembro de 2013, na casa de Conceição. Mantivemos o contacto até ao momento em que foi viver para Angola, altura em que o contacto passou a ser raro.

*Tento dar o máximo carinho que eu tenho
para os meus filhos. Aquilo que não tive.*

Sempre fui batalhadora.

Conceição nasceu em Luanda em 1968. É a mais nova de seis irmãos. Quando tinha cinco anos a sua mãe morreu. Apesar do afeto dos seus irmãos, Conceição sentiu falta do carinho da tia que a criou. *Queria que ela me tratasse como filha também, como tratava as filhas dela.* Em 1986, quando tinha 17 anos, vem para Portugal, acompanhando uma das primas que veio fazer um tratamento porque estava *com uma doença devido ao clima.*

Em Angola, Conceição estudou até ao 6.º ano de escolaridade. Já em Portugal, fez os 7.º e 8.º anos de escolaridade tendo chegado a frequentar o 9.º ano que não conseguiu concluir, pois entretanto ficou grávida. *Tive de me sustentar e procurar trabalho.* Com a ida do pai da sua filha para França, Conceição viu-se na condição de mãe solteira. *Tive que virar uma mulher que era pai e mãe.* Ainda tentou conciliar os estudos com o trabalho, mas não aguentou porque tinha que acordar às cinco da manhã e estudar à noite tornou-se assim inviável. *Não consegui aquele objetivo de continuar a estudar, tive de parar.* O primeiro trabalho que encontrou foi nas limpezas. Tinha 22 anos quando nasceu a sua filha e, perante o acréscimo das despesas, Conceição teve que encontrar novos trabalhos. É nessa altura que vai trabalhar para uma lavandaria perto da sua casa. *Só tinha hora de entrada, não tinha hora para sair. [...] A minha filha, como*

estava no infantário próximo de casa, ia buscá-la e ficava lá até à hora de sair. Dessa época recorda que passou dificuldades, pois a tia não viu com bons olhos a gravidez. Apesar do dinheiro que ganhava mal chegar para si e para sua filha, como continuou a viver em casa da tia, Conceição contribuía para o orçamento familiar, entregando grande parte do seu salário à tia. As dificuldades que viveu levaram a que ponderasse voltar para Angola, uma vez que os seus cinco irmãos tinham aí permanecido, mas acabou por decidir ficar em Portugal. Desde que vive em Portugal, só foi uma vez a Luanda, em meados da década de noventa, quando a sua filha era bebé. Na altura, senti vontade de ficar pois a vida em Portugal era difícil. Mas, como se viviam tempos ainda mais difíceis em Angola, optou por voltar para Portugal. O contacto com a família que vive em Angola é mantido sobretudo por telefone, pois as ligações à internet ainda são demasiadamente dispendiosas.

Nos momentos difíceis que viveu nessa época, Conceição refere que encontrou apoio nas pessoas que professavam a sua religião, Testemunhas de Jeová, referindo que em muitos momentos foram essas pessoas que lhe valeram, ajudando-a a conciliar a sua vida familiar, enquanto mãe solteira sem apoio da tia e das primas, e a sua vida profissional, com horários exigentes e frequentemente fora de horas. Em 1996, quando a filha tinha quatro anos conhece o atual marido e decidem ir morar juntos. *A partir daquele momento, começou a minha vida a mudar. Já não tinha aquela dificuldade em que o dinheiro que ganhasse tinha que dar tudo à minha tia. Já tinha alguém para me ajudar a criar a minha filha. Sempre a considerou como filha. Ele também tinha uma filha que estava em Angola. A filha veio e não houve mudanças nenhuma. Sempre igual. Juntos tiveram três filhos e Conceição diz que o que é para os outros é para as nossas filhas.*

Conceição sente-se integrada em Portugal e refere que o processo de aquisição da nacionalidade portuguesa foi um processo relativamente simples, uma vez que depois de duas Autorizações de Permanência facilmente acedeu à nacionalidade. No entanto, fala das dificuldades por que passou para que a sua filha mais velha conseguisse adquirir a nacionalidade portuguesa, isto apesar de ter nascido em Portugal. *Só tinha três anos que estava com Autorização de Permanência em Portugal quando tive ela. Por direito,*

tinha de estar há cinco anos que era para ela poder ter automaticamente a nacionalidade. A sua filha só conseguiu aceder à nacionalidade depois de fazer 18 anos.

Em termos laborais, conta que foi tendo vários empregos na área das limpezas e em refeitórios de empresas. Brinca com o facto de ter ficado sempre três anos em cada emprego. Sempre que deveria passar a efetiva, Conceição era despedida e via-se obrigada a procurar outro emprego. Antes de entrar no Curso EFA B3 de Geriatria, Conceição estava desempregada. Apesar de estarem contentes com o seu trabalho, o emprego no refeitório termina porque se viu confrontada com o facto de não receber salário há vários meses. Conceição relata com emoção o seu último dia de trabalho no refeitório da farmacêutica onde trabalhou. *O último que tive lá, foi um dia que... como vou dizer? [...] Eu não esperava. Fizeram-me uma surpresa muito grande, não a minha empresa, mas as pessoas lá da farmacêutica. [...] Compraram-me um bolo, todos deixaram de trabalhar e ficaram na sala à minha espera para se despedirem de mim. Aí, fiquei assim muito emocionada, até chorei. Eles viam-me sempre a rir e disseram-me assim: “Não estamos habituados a ver a dona Conceição a chorar, só a rir”. Foi muito comovente mesmo, gostei muito. Como a empresa estava a ir abaixo, com poucos recursos, eu tive que me despedir porque ficava meses e meses que não recebia e com família... Tive que me despedir para ver se arranjava uma outra coisa. Conceição inscreveu-se no Centro de Emprego, mas para todos os lugares para que era chamada ou lhe diziam que era velha de mais ou argumentavam que procuravam pessoas mais novas para o lugar. Então as pessoas a partir dos 40 não comem? Mas, mesmo assim não fiquei desmoralizada. Por sugestão das cunhadas, que lhe dizem que estão a ser feitos uns cursos que ensinam uma profissão e dão para concluir os estudos, opta por se inscrever num Centro de Novas Oportunidades, até porque, segundo ela, *para não ficar em casa, vale a pena fazer alguma coisa.* Com a inscrição feita fora do prazo, apesar de lhe terem dito que seria pouco provável que entrasse no curso de Geriatria, Conceição manteve as esperanças e acabou por ser chamada para uma entrevista. *Não estava com muita esperança de ser uma das selecionadas porque eram quarenta pessoas, mais de quarenta, e depois só selecionavam dezasseis pessoas. Achei um privilégio.* No mesmo dia que soube que tinha sido escolhida para o curso, surgiu uma oportunidade de trabalho como ajudante de cozinha. Depois de alguns momentos de dúvida relativamente ao caminho a seguir, Conceição acabou por optar pelo Curso EFA B3 de*

Geriatrics, muito porque, nas sucessivas entrevistas de seleção por que teve que passar, considerou que era uma boa oportunidade, uma vez que teria hipótese de aprender uma profissão e, simultaneamente, concluir o 9.º ano, antiga ambição sua. Quando fala do Curso diz-nos que *gostei muito. Foi maravilhoso! Sentei outra vez numa secretária, numa cadeira*. Fala também do apoio que o marido e os filhos lhe deram. Considera que sem o apoio da família, teria sido impossível concluir o curso. Conceição realizou o estágio curricular num lar de idosos perto de sua casa. *Fui bem recebida. Foi um bom desafio. [...] Pensei que não era capaz de ser uma pessoa boa*. Diz que inicialmente sentiu alguma dificuldade em lidar com os idosos, sobretudo com a parte referente à sua higiene íntima. *Nunca vi uma pessoa nua, não é? [risos] Estar a ver um homem nu?! Pronto, uma mulher vai que não vai, agora um homem nu ainda ficava assim um bocadinho... E então a tutora que estava a ensinar-me disse "olha, isso é normal. Não te aflijas porque isso é normal". E também estava naquela, porque lá no curso a gente não fez mesmo com pessoas, não fizemos prática com pessoas. [...] E também não limpámos, não é? Fizemos, mas a fingir. Agora ali era tudo realidade. "Será que vou conseguir estar a lavar as pessoas e a limpar?" Mas... foi passando e fui-me habituando. Agora eu vejo aquilo como normal. E fico bem porque sinto-me bem a ajudar as pessoas. As pessoas que precisam.*

A avaliação positiva no estágio teve como consequência que fosse convidada para ficar aí a trabalhar. *Consegui ficar lá no sítio onde fiz o estágio e já acho aquilo normal*. Conceição conta que trabalhar com idosos tem sido uma aprendizagem e sobretudo gosta de *ajudá-los, dar-lhes carinho, ficar a falar com eles*. Refere que o trabalho não é fácil, é pesado e exige que se tenha sobretudo muita paciência. *Desde que acabei o curso, não é, fiquei onde eu fiz o estágio e tenho continuado lá até hoje. Até hoje, trabalho lá. A única diferença é trabalhar aos fins-de-semana e aos feriados! [risos]. É um bocadinho complicado para quem tem filhos, mas pronto, vou conciliando assim.*

Conceição gosta do bairro onde mora, da vizinhança e valoriza o facto de viver num apartamento comprado por si e pelo seu marido. Considera positivo o facto de ter conseguido um empréstimo bancário. Segundo ela, o Estado português facilita a vida aos estrangeiros, *desde que a pessoa possa e pague, dá a oportunidade.*

Os horários exigentes e a vida de todos os dias levaram a que suspendesse alguns dos seus projetos *temporariamente, porque tenho esperança de vir a poder voltar a estudar*. Conceição gostava de tirar a carta de condução, de fazer um curso de inglês e de conseguir concluir o 12.º ano de escolaridade.

Imaginava a sua velhice em Portugal, preferencialmente no Alentejo, região que não conhece mas que ambiciona conhecer. *Eu nunca lá fui, nunca lá fui. Mas tenho tanto desejo de conhecer o Alentejo. Gosto tanto das pessoas do Alentejo. Não sei porquê, não sei porquê. Mas é um sítio aqui de Portugal que eu admiro muito. Gosto. Depois o meu marido diz – que ele já trabalhou lá em Évora – ele diz que vai-me levar lá na Praça do Giraldo que é para eu conhecer. Mas, sei lá, gosto tanto das pessoas do Alentejo. Não sei porquê. E eu digo assim: “Ah, um dia se eu tivesse dinheiro arranjava uma casa no Alentejo, acabava lá os meus dias”*. Mas, a grave crise económica instalada em Portugal teve consequências diretas na sua família. O marido, que durante mais de uma década teve um emprego estável na área da construção civil como manobrador de máquinas pesadas, confrontou-se com o desemprego e com a dificuldade de pagar as contas da família. Voltar a Angola foi a solução encontrada para superar as enormes dificuldades financeiras. Numa primeira fase, o seu marido foi para Luanda, sendo que um ano depois Conceição e o filho mais novo, com 7 anos, juntaram-se a ele, mantendo, no entanto, o apartamento num subúrbio de Lisboa. Depois de mais de vinte anos em Portugal, Conceição considera que esta é a sua terra e ambiciona ter condições para poder voltar, encarando a ida para Angola como uma situação provisória.

Francelino, 50 anos, natural da Guiné-Bissau, técnico de informática e ajudante de ação direta numa IPSS

Entrevistei o Francelino numa única ocasião. A entrevista decorreu nas instalações da AFAIJE (Associação dos Filhos e dos Amigos da Ilha de Jeta) em Março de 2012. O seu nome foi-me indicado pelo presidente da Associação e só conheci o Francelino pouco antes da entrevista. No final da reunião mensal de associados da AFAIJE entrevistei-o no seu gabinete. Inicialmente, o Francelino não estava muito recetivo, mas, pouco a pouco, a conversa foi ficando mais fluída o que permitiu uma partilha não só sobre o curso como também sobre o seu percurso migratório. Voltei a vê-lo em algumas ocasiões em que me desloquei à associação de que é um dos dirigentes.

Porque eu sou sempre assim, não posso ficar parado.

Francelino nasceu na Guiné-Bissau, na Ilha de Jeta, em 1962. O facto de ter contraído poliomielite fez com que ficasse com uma deficiência física, que, durante muitos anos, o impediu de calçar sapatos. Refere que estudou até ao 8.º ano de escolaridade e, em termos profissionais, tornou-se técnico bibliotecário na cidade de Bissau.

Em 1994, ao abrigo de um protocolo com a Biblioteca Nacional de Portugal, com o intuito de aí realizar um estágio de seis meses, vem pela primeira vez para Lisboa, ficando a viver numa pensão na Avenida 5 de Outubro. Em Portugal, toma consciência de que as possibilidades de aqui obter tratamento são francamente mais vastas do que na sua terra natal, a Guiné-Bissau. Francelino apercebe-se assim que há a possibilidade de melhorar as suas capacidades de locomoção graças a tratamentos desenvolvidos nos hospitais portugueses. *Eu sou deficiente físico, andava descalço, então apanhei uma Junta Médica e vim para cá.* Em 1995 é operado no Hospital de Coimbra e permanece até Setembro 1996 em Portugal, pois os tratamentos que tem de fazer estendem-se no tempo. Antes de voltar para Bissau Francelino decide aproveitar o processo de legalização que se encontrava em curso. [...] *no final do tratamento aconteceu que estavam a fazer legalizações dos imigrantes, eu nessa altura aproveitei [...]. Como estava no grupo com as condições que eles exigiam, então resolvi fazer o pedido de Autorização de Residência.* Todavia, como o processo estava demorado, depois de

terminados os tratamentos, Francelino opta por regressar ao seu país, voltando para o seu emprego na Biblioteca. A instabilidade política, a morte da primeira mulher e de uma filha são apontadas por Francelino como sendo as razões que o levaram a querer voltar para Portugal, pois, com dois rapazes pequenos para criar, encara esta decisão como sendo a única alternativa possível. *Com aquele conflito militar de 98 as coisas tornaram-se muito mais complicadas. Faleceu a minha primeira esposa. Faleceu a minha filha. [...] Tinha dois meninos à mão e a situação estava muito difícil, mesmo! E, então, apanhei um outro estágio, do meu local de serviço para a Biblioteca Nacional outra vez, por causa do Programa PorBase que nós aplicávamos na Biblioteca. Eu vim. Depois, no final do estágio, o meu serviço não estava em boas condições naquela altura. A gente trabalhava três, quatro meses sem ganhar e ficava lá.* Francelino decide tentar a sorte e fica em Portugal. Os dois filhos menores ficaram na Guiné-Bissau com familiares. Desta vez vai viver com a mãe, que, depois de ter vindo de França para Portugal, se tinha instalado numa barraca num bairro de lata no Concelho de Cascais. Com vista à obtenção de uma habitação camarária, o Programa Especial de Realojamento permite que Francelino e a sua mãe sejam recenseados. Uns anos mais tarde foi realojado, mas já sem a mãe que entretanto tinha falecido.

Dada a sua deficiência física, Francelino sabe que trabalhar na construção civil não é uma opção. Surge a hipótese de alugar um quiosque no Martim Moniz e decide agarrar a oportunidade. *Quando cheguei, como não tinha trabalho, aluguei um contentor, um quiosque no Martim Moniz. Eu saía de lá, do Fim do Mundo, eu saía no primeiro comboio que era às cinco e meia. Ia à Vasp, à Bola e essas coisas, comprava lá os jornais e abastecia logo o quiosque e vendia as coisas lá. [...] Francamente estava num sítio muito bem localizado e tinha muito negócio.* Mas tudo muda quando Francelino recebe uma carta da Câmara Municipal de Lisboa informando-o de que o quiosque seria encerrado pois estava prevista a construção de um grande prédio da EPUL no passeio onde se situava o seu quiosque. Francelino fica então sem trabalho. *Fiquei parado nessa altura. E fiquei, está a ver... o que é que eu posso fazer? Qual era o negócio em que eu podia entrar outra vez? Como é que eu ia sustentar a família? Felizmente apareceu o Curso e pronto!* Francelino aproveita assim o Curso EFA B3 de Técnico de Informática dinamizado pela associação de imigrantes de que é dirigente. Quando fala do Curso, só aponta aspetos positivos e tem pena que muitos dos seus colegas não tenham

aproveitado a oportunidade que lhes foi dada. *O tempo que estamos a passar dentro de uma sala, se não saímos com bom aproveitamento para conseguirmos emprego, para mim é um tempo perdido. É bom entrar na sala, adquirir conhecimentos, sair e continuar já com a sua carreira!* Francelino considera que muitos guineenses não sabem comunicar eficazmente em português e vê nos cursos uma oportunidade de melhorar as competências linguísticas na língua portuguesa, pois, apesar de ser a língua oficial no seu país, na realidade, desde a independência a utilização do português foi caindo em desuso. [...] *é esta situação da língua que dificulta muito a vida dos imigrantes. [...] não digo todos, mas principalmente os da Guiné. Porque na Guiné nós não temos o hábito de falar português. Mesmo o relacionamento em casa, com as famílias, é em crioulo. [...] só quando a gente vai à escola é que se fala português. Tirando a escola, na rua é só o crioulo ou a língua materna de cada etnia. É só isso. E esta é uma dificuldade com que os imigrantes guineenses se deparam.* Mas Francelino refere que, mesmo nas escolas na Guiné-Bissau, o português é cada vez menos utilizado. *Muitas as escolas, até hoje, falam crioulo naturalmente. Até os professores falam crioulo. E depois, por um determinado tempo, se calhar, talvez na hora da leitura, a gente lê em português, mas depois tudo o resto é em crioulo.* Ainda relativamente à importância do Curso, Francelino considera que as mulheres guineenses que frequentaram o curso deveriam ter aproveitado a oportunidade que lhes foi dada. *Era isso que eu falava com as mulheres, quando nós estávamos a tirar o curso, todas elas eram empregadas domésticas ou de serviços de limpeza. Acabaram a formação e voltaram para o mesmo serviço. Para mim, não acho bem. Porque eu chamava sempre a atenção na sala. “Olha, esta é a oportunidade que nós temos! Na Guiné não há ninguém que vai a uma formação e recebe dinheiro. Ninguém! Vais à formação, a bolsa é do Estado, se adquirires conhecimento é contigo, se não adquirires o problema é seu. Agora estamos cá em Portugal, ali há oportunidade para toda a gente. Só não faz, ou só não... as pessoas não sabem aproveitar essas oportunidades na formação. Estamos aqui, estamos a receber, empenhem-se, estudem, quem sabe qualquer dia vocês vão sair deste trabalho de limpeza e vão sentar num gabinete, numa secretária, a trabalhar com pessoas honestas.” No entanto, esta é uma das coisas... Eu chamava a atenção, mas ninguém ouvia aquilo que eu dizia!* O estágio curricular foi realizado na Santa Casa da Misericórdia do concelho onde reside, onde acabou por ficar a trabalhar. Atualmente

desempenha funções de técnico de informática e ajudante de acção directa que concilia com a sua atividade enquanto dirigente associativo numa associação guineense que procura ajudar não só os guineenses em Portugal, como também procura promover a melhoria das condições de vida na Guiné-Bissau, sobretudo na área da saúde e da educação. *No final do curso, a Santa Casa integrou-me na equipa. Agora já sou funcionário do Quadro e, pronto, continuei a dar formação e neste momento trabalho com o Rendimento Social de Inserção, com as famílias beneficiárias [...]. Trabalho como técnico de informática e como ajudante de acção directa.* Queixa-se dos efeitos da crise económica em Portugal que se refletiu na diminuição do envolvimento dos associados nas atividades dinamizadas pela associação e na fraca participação nas reuniões mensais. *E nota-se logo, aqui na nossa associação, quando nós estamos a reunir, nós temos um espaço lá no meu serviço, nós reuníamos lá, nos domingos em que tínhamos as reuniões. E, como havia muita gente, na sala normalmente estavam 30, 40 sócios, pelo menos, e agora só são estes [participaram sete pessoas na reunião mensal]. Ainda hoje, veio essa gente, porque no mês passado éramos só quatro.*

Francelino foi pai recentemente e essa é uma das razões apontadas para querer permanecer em Portugal. Considera que, apesar da crise e das dificuldades económicas, as condições de vida são francamente melhores aqui, referindo que a Guiné-Bissau vive um período conturbado e que os sistemas de saúde e educativo ainda têm muitas falhas. Espera inclusivamente trazer o filho de 14 anos para junto de si. Para a velhice, Francelino anseia voltar à sua terra de origem. *Um dia eu tenho que voltar para a Guiné, de certeza! [...] Eu estou cá, estou a trabalhar, faço os meus descontos... Mas há-de chegar um dia pois a idade não perdoa, se eu tiver de arrumar reforma e tudo, o que é que eu vou fazer aqui? Eu vou voltar para a minha terra e ficar lá e pronto!*

José, 37 anos, natural de Angola, desempregado

José tinha sido meu formando num Curso EFA B3. Dois anos depois de ter terminado o curso contactei-o através do Facebook e, quando lhe pedi que desse o seu testemunho, disponibilizou-se de imediato para gravar uma entrevista. Em junho de 2011 encontramos-nos num café perto da sua casa. A meio da entrevista apercebi-me que o gravador não estava a funcionar. Reiniciámos a conversa tentando focar todos os aspetos que tinham sido abordados até esse momento, no entanto, nem tudo o que conversamos ficou gravado. Temos mantido o contacto através do Facebook, agora mais esporádico porque, em 2015, José decidiu voltar para Luanda e o acesso às redes sociais tornou-se mais difícil para ele.

Eu acho que estou arrependido por ter emigrado [...]. Em vez de dar um passo para a frente dei um passo para trás.

José nasceu em Angola, em Luanda, em 1975. Tem dois irmãos e duas irmãs. Estudou até ao 8.º ano de escolaridade, tendo desistido quando começou a trabalhar na Marinha como ajudante de eletricista. Em 1999, quando tinha 26 anos, vem viver para Portugal, pois as condições de vida e a instabilidade política do seu país levam-no a decidir emigrar. *A minha vinda para Portugal é mais à procura de melhores condições de vida. Isso é que me trouxe cá. E quis estudar, mas não pude.* A sua mulher e a sua filha só se juntam a si passados alguns meses. José é o primeiro a emigrar pois considera que é importante encontrar casa e emprego antes de trazer a família para junto de si. Já em Portugal, com o nascimento de um filho rapaz, a família aumentou.

Quando chegou a Portugal foi morar para casa de uns primos em Oeiras, mas passado pouco tempo consegue alugar uma casa no concelho de Cascais. Quando surge a hipótese de comprar casa, José não hesita e opta pelo concelho de Sintra, isto apesar de preferir a linha de Cascais. *O empréstimo que me foi dado não deu para comprar uma casa na linha de Cascais. Dava mais era para comprar na linha de Sintra.* Em várias ocasiões José faz referência à importância da zona onde se reside. No seu discurso fica claro que considera que viver na linha de Sintra é algo de negativo e que gostaria de mudar para outra área *menos problemática.*

Desde que chegou a Portugal trabalhou sempre na área da construção civil com contratos de trabalho temporários. José refere que trabalhou um pouco por todo o país. Depois de vários vistos de trabalho e de uma Autorização de Residência, José consegue adquirir a nacionalidade portuguesa. Refere que *as políticas de integração portuguesas são políticas de louvar, são boas*. Apesar disso, considera que o processo de integração nem sempre é fácil, pois a forma como os portugueses olham para os imigrantes africanos nem sempre é positiva e dá conta que em diversas ocasiões se sentiu discriminado. A sua estratégia de integração passou por adotar os hábitos portugueses, articulando-os com as suas origens. *Tenho mais hábitos angolanos porque sou angolano. Nasci em Angola, cresci em Angola, já vim para cá com 26, se a memória não me falha... 27. Portanto, tenho mais hábitos angolanos. Mas se é preciso integrar-me, eu integro-me! Integro-me na cultura portuguesa.*

José gosta de levar uma vida pacata. Em relação aos tempos livres diz que gosta de estar em casa a ver televisão ou a ler. Eventualmente gosta de *ver montras* com a sua mulher e com o seu filho.

A crise no setor da construção civil leva-o a procurar outras alternativas, mas dada a dificuldade em arranjar emprego, José decide inscrever-se no Centro de Emprego onde lhe é proposto que frequente um Curso EFA B3 de Técnico de Eletricidade que lhe permitiria não só adquirir uma certificação profissional, como também concluir o 9.º ano de escolaridade, objetivo de longa data interrompido pela dificuldade em articular a sua vida profissional e familiar com a prossecução dos estudos. José decide aproveitar a oportunidade. *Eu já antes tinha querido fazer um curso, mas não havia nada. Quando fiquei desempregado apareceu esta oportunidade e eu agarrei-a!* Do Curso recorda sobretudo a boa relação com os colegas e com o formador da componente técnica. Considera que as instalações e as condições dadas para aprender (no seu caso aperfeiçoar) a área de eletricidade eram muito boas. Só tem pena que o estágio seja tão curto pois considera que um mês é claramente pouco tempo para realizar formação em contexto real de trabalho. *Quando começamos a integrarmo-nos e a trabalhar bem, o estágio acaba.*

Depois de terminado o curso, José vai arranjanado trabalhos temporários na área da eletricidade. A situação profissional instável acaba por antecipar o seu desejo de voltar a

Angola. No final de 2013 José volta para Luanda. Tal como quando decidiu vir para Portugal, vai antes da sua família para ter tempo de se estabelecer. Em Junho de 2014, a sua mulher e o seu filho mudam-se para Angola. Em Portugal fica a sua filha, pois com 22 anos, emprego e a vida organizada, prefere ficar no país onde cresceu e que sente como seu.

Fernando, 42 anos, natural de São Tomé e Príncipe, ajudante domiciliário

Em Novembro de 2009, entrevistei pela primeira vez o Fernando. A entrevista foi gravada nas instalações do Centro de Formação uma semana depois de ter terminado o curso. Em Novembro de 2013, depois de algumas desmarcações, - o Fernando esteve a trabalhar durante algum tempo numa obra pública no norte do país - encontrámo-nos num café perto de sua casa e gravámos a segunda entrevista. Mantivemos o contacto, sobretudo através das redes sociais.

Aquilo que nós não fazemos de pequenos, arrependemo-nos em adultos. E quando nos arrependemos o que é que acontece? Queremos recuperar nem que seja um pouco daquilo que perdemos.

Filho de cabo-verdianos, Fernando nasceu em 1971, em São Tomé e Príncipe, uma vez que em 1965 os pais foram trabalhar para as roças do café naquele país. *Naquelas alturas que estavam a recrutar gente, os portugueses estavam lá nas roças do café e a levarem gente de Cabo Verde para São Tomé. Foi quando os meus pais foram.* Em 1971 o pai veio para Portugal para trabalhar na construção civil. Um ano depois, a família junta-se e Fernando vem para Portugal com um ano de idade. *Foi naquela altura que havia aqueles barcos que traziam os cabo-verdianos para Portugal. Naquela altura, nós os cabo-verdianos, era como se fossemos portugueses. Tínhamos bilhete de identidade português e tudo.* Como o seu pai estava a trabalhar em obras no concelho de Cascais, a família fixa-se nessa zona, passando por várias casas. Com oito filhos para criar, os pais de Fernando optam por arriscar ocupar um apartamento abandonado nos arredores do Estoril. *Vimos morar para o bairro novo de Alcoitão porque, na altura, as casas estavam lá fechadas, abandonadas. Porque, segundo a história, havia um engenheiro que meteu o dinheiro da obra no bolso e fugiu para o Brasil. Então aquilo ficou abandonado, tinha água, tinha luz, tinha tudo. [...] O meu pai primeiro teve medo, mas depois, como as coisas estavam difíceis (nós éramos muitos, nós éramos oito filhos), o meu pai disse "bom, vamos arriscar!". E viemos morar para ali.*

Fernando conta que não gostava da escola. Estudou até aos 14 anos, mas só conseguiu concluir o 4.º ano de escolaridade. *Estudei até aos 14 anos, mas como a minha aplicação na escola era muito má mesmo... Eu queria era praia. Eu escondia a mala no mato e ia para a praia. [...] Fiquei pela 4.ª classe.* Foi com essa idade que começou a trabalhar na construção civil como servente. Tem boas recordações dessa altura pois *foi uma altura muito boa, porque a construção civil estava em alta em Portugal.* Aos 17 anos já era pedreiro e aos 18 anos decide ir viver sozinho. Entretanto, juntou-se com uma mulher de quem teve um filho. *Arranjei uma mulher. Portuguesa. Com quem tenho um filho com 14 anos. [...] Estive junto com ela cinco anos. Depois separámo-nos.* Vai então viver com uma brasileira com quem está há 15 anos e com quem teve um filho, atualmente com 11 anos.

Até à entrada no Curso EFA B2+B3 de Serviços Rápidos, Fernando sempre trabalhou na construção civil, mas nunca fez descontos. *Nunca meti na cabeça em fazer descontos, nem me preocupava com os documentos. [...] Nunca fiz descontos! E... por causa de nunca ter feito descontos, agora estou com um problema até de renovação de documentos. Por que eu só tratei dos documentos uma vez. Eu tinha aí mais ou menos 28 anos. [...] Foi quando eu tratei da primeira residência. Mas era uma residência de um ano... [...] depois ela caducou. Ela caducou e eu nunca me preocupei em renovar.* Fernando conta que o que o levou a não querer tratar da sua legalização prende-se com o facto de os vários patrões que foi tendo não quererem fazer contrato de trabalho. Apesar de ainda não ter conseguido obter a nacionalidade portuguesa, Fernando considera-se português. *Eu não sou africano! Eu sou português! Porque é assim, com a idade que eu vim... eu vim com um ano e meio. Eu nasci em 71, eu vim para cá em 72. [...] Qual é a identificação que eu tenho com África? Nenhuma! [...] Eu não sou africano. O que é que eu sei de África? O mínimo. De Portugal? Ótimo!*

Devido à crise económica, o trabalho na construção civil começa a escassear e Fernando decide inscrever-se no Centro de Emprego. *E então chamaram-me para saber se eu queria fazer um curso. E eu interessei-me. Interessei-me porque era mais uma profissão que eu ia aprender [...] e até me dava a equivalência ao 6.º ou ao 9.º ano.* Realça o facto de ter conseguido melhorar as suas competências de escrita que associa à aquisição a preço reduzido de um computador portátil, pois a vontade de comunicar via

internet fez com que quisesse aprender a escrever com menos erros ortográficos. Fernando ambicionava trabalhar na área em que se certificou, o que, na realidade, não chegou a acontecer. O seu discurso a propósito do curso revela alguma amargura; *Perdi aquele tempo, foram dois anos que tive ali e quando saí não consegui emprego na área.* Como não encontrou trabalho na área da mecânica automóvel, quando acaba o curso Fernando volta a trabalhar na área da construção civil. Mas, depois de vários trabalhos fora da região de Lisboa, com a crise económica começam a surgir apenas alguns biscates e a sua situação profissional fica muito instável. E é precisamente durante um biscate numa casa particular que a sua vida profissional dá uma grande reviravolta. *Eu estava a trabalhar na casa dessa senhora há um ano. Comecei a fazer lá trabalhos de construção e a amizade com o senhor, o esposo dessa senhora, era grande. Amizade! E a senhora ao ver aquilo... foram lá várias pessoas para ficarem a trabalhar, só que a senhora depois de falar com as pessoas não sentia... ela depois disse-me que gostava que fosse eu, mas que não podia faltar.* Fernando decide aceitar a proposta de trabalho para tomar conta de um senhor com uma doença crónica que requer cuidados constantes e refere que, para além de gostar bastante do que faz, agradam-lhe as boas condições e a estabilidade que a nova função lhe dá. *Fez-me contrato de trabalho, fez caixa, seguro, subsídio de férias, subsídio de Natal, tudo.* A propósito da mudança de rumo, Fernando diz *Como é que é possível teres uma profissão, que é pedreiro, saíres de mãos sujas para mãos limpas? Isto é um trabalho limpo. Tens que ter as mãos limpas para tratares de uma pessoa.*

Fernando espera ter condições para poder permanecer em Portugal, país que considera ser o seu país. No entanto, não põe de lado a possibilidade de emigrar para o Brasil, terra natal da sua mulher, pois considera que *a nossa terra é onde conseguimos sobreviver. Espero não ter que fazer o que os meus tiveram que fazer: emigrar para outro país que não o meu.* Apesar de se sentir português, até hoje Fernando ainda não adquiriu a nacionalidade portuguesa.

Paula, 28 anos, natural de Portugal, descendente de cabo-verdianos, rececionista de Motel

Paula foi formanda num Curso EFA B3 em que fui mediadora. Depois de terminado o curso, mantivemos o contacto através do Facebook. Marcámos encontro na Estação de comboio das Mercês. Em Novembro de 2011, gravámos a entrevista num café muito barulhento, numa tarde de tempestade. À medida que a conversa avançava, a tempestade intensificava-se. Com filhos pequenos para "recolher", começámos a ter dificuldade em nos abster das condições climáticas cada vez mais adversas, o que acabou por condicionar a duração da entrevista.

Do futuro espero que os meus filhos cresçam com saúde.

Que eu continue com o meu marido como estou agora.

Quero ter uma boa vida. Tento fazer por isso.

Filha de cabo-verdianos, Paula nasceu em Lisboa em 1986. Tem nove irmãos. Refere que os pais sempre se esforçaram por criar os filhos da melhor forma, fazendo o possível e o impossível para lhes dar boas condições de vida. A sua infância foi passada no Bairro de Santa Filomena, um bairro clandestino situado no concelho na Amadora. Paula recorda com saudade esses tempos, pois teve a possibilidade de brincar na rua com os irmãos e amigos. *Era calminho o bairro. Andava-se bem. Agora está misturado. Os bairros todos misturados. Piorou muito.* Quando tinha 17 anos a família mudou-se para o Cacém, pois o pai esforçou-se muito para os tirar do bairro clandestino, *não queria que tivéssemos rótulos desses.* Paula conta que o seu pai sempre foi um lutador e que a compra da casa no Cacém é disso prova. *O meu pai fez tudo para... sempre trabalhou sozinho, conseguiu tirar a carta, conseguiu comprar um carro... e conseguimos juntar dinheiro para não ser preciso um fiador para ele conseguir comprar a casa. E foi o que ele fez, comprou uma casa sem fiador, no Cacém. Uma casa enorme e fomos todos para lá.*

Refere que estudou até ao 8.º ano, não tendo concluído o 9.º ano de escolaridade, altura em que desistiu da escola porque, como queria poder comprar roupas, teve que ir trabalhar para ganhar dinheiro. *Não cheguei a acabar o 9º ano. Terminei quando fiz o*

8.º. *Depois fui trabalhar. Foi numa fábrica, foi a minha cunhada que me levou. Fiquei contente porque trabalhava, recebia dinheiro, ajudava os meus pais e comprava o que eu queria. E foi sempre aí em diante. Saía de um trabalho e ia para outro.* Trabalhou sempre em áreas muito diversas, sobretudo ligadas ao setor terciário. *Trabalhei muito tempo como lojista. Trabalhei em lojas, centros comerciais, lojas de roupa.* Mas, com o nascimento dos filhos e com o marido a trabalhar no setor da construção civil como manobrador de máquinas, em obras frequentemente fora de Lisboa, Paula sentiu dificuldade em conciliar os horários rotativos do comércio com a vida familiar e acabou por ficar desempregada. Foi nessa altura que o Centro de Emprego a encaminhou para um Curso EFA B3 de Auxiliar de Ação Educativa.

Apesar de não ter conseguido emprego na área em que se certificou, Paula considera que foi muito positivo fazer o curso, apontando vários motivos. Por um lado, considera fundamental ter ficado com o 9.º ano de escolaridade, pois sente que lhe abriu as possibilidades de arranjar emprego. Outro aspeto que valoriza foi o facto de ter aprendido a trabalhar com computadores, competência que se revelou crucial para conseguir o emprego que tem atualmente como rececionista de motel. *Pediram computadores. Não sabia nada de computadores e agora já sei mexer em computadores. Isso foi decisivo para ficar com este trabalho.* Sente também que o curso permitiu que mostrasse aos filhos - sobretudo à filha mais velha - que estamos sempre a tempo de estudar e procurar melhorar a nossa vida. *Quando digo aos meus filhos que estudar é importante... sinto que agora tenho mais argumentos!*

Em termos de vida familiar, Paula valoriza o casamento e refere que namorou com o pai dos filhos desde muito nova. Tem três filhos pequenos e vive num apartamento na Rinchoa. Gosta da sua casa, mas ambiciona poder vir a comprar uma vivenda na margem sul do Tejo, ao pé de uma das suas irmãs. *Quero uma moradia. Para ter mais espaço para o cão, para os meus filhos brincarem. Porque eu moro ao pé da estrada. O meu prédio é ao pé da estrada e eles não vêm para a rua por causa dos carros. Aqui há poucos parques. Já houve parques, mas estragaram tudo.* Relativamente à educação, Paula gostava que os seus filhos estudassem pelo menos até ao 12.º ano de escolaridade, pois considera que é fundamental ter o mínimo de estudos para se poder ter uma boa vida.

Paula sente-se feliz com a sua vida pois *nos tempos que correm termos os dois emprego estável é um luxo*. Ainda frequentou um curso EFA de nível secundário, mas, quando surgiu a oportunidade de trabalho, não hesitou em aceitar a proposta, pois considerou ser essa a melhor opção para a sua família.

A propósito dos trajetos marcados pelas pequenas vitórias - síntese

Embora os trajetos aqui apresentados sejam distintos, estas cinco narrativas revelam uma enorme capacidade de vencer as adversidades. Apesar das dificuldades vivenciadas na infância, sobretudo devido à morte prematura da sua mãe, Conceição consegue atingir uma certa estabilidade, desempenhando a religião e também o facto de ter conhecido o marido um papel preponderante. Já Francelino, cuja infância foi difícil por motivos ligados à sua deficiência física e que prematuramente perdeu a mulher e uma filha, vê na vinda para Portugal uma forma de vencer na vida e, no seu discurso, fica claro que o Curso EFA B3 que frequentou constituiu um momento de viragem na sua vida pois deu-lhe acesso a um emprego fixo e a uma certa estabilidade económica. A trajetória de José é um pouco distinta, pois a decisão de emigrar prendeu-se exclusivamente com razões do foro económico, sendo que a sua infância decorreu sem sobressaltos de maior. Apesar de estar desempregado, José organizou a sua vida de forma a conseguir aguentar alguns meses sem remuneração, sendo de realçar as competências que revelou relativamente à capacidade de traçar um caminho com objetivos claros. Optou por comprar casa num bairro de *portugueses* pois, na sua perspectiva, *é mais fácil integrar-se numa sociedade quando não nos fechamos no meio de imigrantes*. A carteira profissional na área da eletricidade abriu-lhe as portas no mercado de trabalho no seu país de origem, Angola. José optou por voltar para o seu país, mas antes de o fazer preparou a transição de forma organizada e progressiva.

Paula e Fernando são dois dos três únicos descendentes de imigrantes que entrevistámos. Ambos viveram a infância com poucos recursos económicos, cresceram em bairros clandestinos e acabaram por desistir da escola prematuramente para ir trabalhar. Sempre lutaram por ter uma vida melhor e acabaram por ver no Curso EFA B3 que frequentaram uma oportunidade de estudar e de simultaneamente obter uma qualificação profissional. O facto de não ter conseguido ainda adquirir a nacionalidade portuguesa é apontado por Fernando como sendo algo de negativo. Tanto Paula como Fernando consideram-se portugueses e sentem que o facto de descenderem de imigrantes é uma mais-valia, mas não é aquilo que os define como pessoa.

4.2. Os trajetos marcados pelas dificuldades - o peso da infância e a gestão da escassez

Tal como se verificou em outras pesquisas sobre imigrantes africanos (Machado et. al, 2011), grande parte dos nossos entrevistados vive em regime de gestão da escassez. Na presente pesquisa, no discurso de dois dos nossos entrevistados esta gestão da falta de recursos é evidente, mas o que sobressai é sobretudo o *peso da infância* na construção da sua trajetória de vida. É o caso de Alda e de Elvis, cujos discursos traduzem de forma evidente as consequências de eventos marcantes e traumatizantes na infância no modo como foram construindo as suas vidas e das opções que foram fazendo.

4.2.1. O peso da infância

Alda, 40 anos, natural de Angola, dupla nacionalidade, empregada doméstica

Entrevistei a Alda em Novembro de 2011. Depois de terminado o Curso EFA B3 de serviço de mesa e bar (fui a mediadora do Curso), não mantivemos o contacto. No Verão de 2011 encontrámo-nos por acaso e Alda disponibilizou-se para me dar o seu testemunho, mas acabámos por só conseguir agendar a entrevista em Novembro. Encontrámo-nos num café sossegado, o que permitiu que a conversa fosse fluindo bem. No entanto, senti alguma dificuldade em manter o rumo da entrevista. Apesar de não ter um guião rígido, procurei orientar a conversa seguindo as linhas de orientação definidas previamente. Nem sempre consegui que na entrevista fossem abordadas as temáticas consideradas cruciais para esta pesquisa.

Fui obrigada a crescer com uma certa armadura.

Alda nasceu em Angola, no Lobito, em 1971. Filha de pai português e mãe angolana veio para Portugal em 1975, com quatro anos de idade, inserida nos fluxos gerados pela descolonização. Como a família do pai era do norte de Portugal, fixaram-se no distrito de Vila Real. É a mais nova de três raparigas. Está convencida que deixou um irmão em Angola, fruto de uma relação da mãe com outro homem, anterior ao casamento com o seu pai. Nunca chegou a conhecer esse irmão e pensa que ele terá morrido na guerra.

A situação de pobreza extrema e as atitudes racistas com que tiveram de lidar no Norte, num período pós-colonial, levaram a que o pai de Alda, muito incentivado pela família, a colocasse a ela e às suas irmãs num colégio de freiras situado em Lisboa, em regime de internato, a 500 quilómetros de distância da família. *Eu cheguei a Portugal tinha quatro anos, mais ou menos. Depois fui para Trás-os-Montes porque o meu pai era de Trás-os-Montes. Só que a casa dos meus avós estava ocupada pela minha tia e essas coisas. Então as possibilidades não eram muitas. O meu pai ficou numa parte da casa dos meus avós, só que nós... ele achou que a gente ali não íamos ter grande futuro na aldeia. Então arranjou-nos para vir para Lisboa, para um colégio para... estudarmos.*

Para termos uma vida mais ou menos. Porque ele era muito doente. No entanto, nem no colégio Alda conseguiu livrar-se de atitudes racistas. Segundo ela, havia uma freira que era bem racista. Ela não gostava... e principalmente o padre do meu colégio, não gostava de pretos.

Quando tinha 12 anos o pai morreu, *foi como se o mundo tivesse acabado ali.* Mais do que nunca, Alda sentiu-se presa no colégio e, como reação à enorme tristeza que sentia, desinteressou-se completamente da escola, reprovando durante anos consecutivos. Alda sentia-se desamparada, longe de casa, sem pai. A sua relação com a mãe sempre foi distante. *Achei que a vida foi muito injusta. Por ter perdido o meu pai. Porque é assim, a minha mãe sempre foi muito severa, porque a minha mãe teve uma infância muito difícil. A minha mãe, eu lembro-me que a brincar connosco era a bater! Achava bonito bater. Eu não me lembro de um carinho. Só nos dava beijinho quando a gente chegava à terra, mais nada.*

Alda permanece no colégio interno até aos 18 anos, altura em que uma das irmãs lhe arranja um trabalho como empregada doméstica interna. Entretanto, o desejo de ser independente leva-a a alugar uma casa com uma das irmãs, mas a experiência não resulta. *Depois tentámos alugar uma casa, eu e a minha irmã, entre as duas... só que entre irmãos não é muito fácil! [risos] E depois foi cada uma à sua vida.* Alda decide alugar um quarto, no entanto, juntamente com aquele que viria a ser o pai do seu filho, muda de planos e decide aventurar-se tentando a sorte em Inglaterra. *A gente ia naquela de tentar conseguir trabalho, mas não tínhamos nada de certo nem de concreto... Fomos! [...] Fomos, não deu certo. Viemos para trás.* De novo em Portugal, sente-se desamparada. Sem dinheiro e sem casa, decide aceitar um emprego como empregada interna. Mas como não é isso que deseja para a sua vida, Alda inscreve-se num curso de cabeleireira com a duração de cerca de um ano e meio. Quando acaba o curso, arranja trabalho num cabeleireiro, mas não considera que tenha sido uma experiência positiva. *Foi um bocado complicado. Ainda trabalhei um bocadinho, mas depois larguei.* Alda volta como interna para a casa de onde tinha saído antes de ter decidido tirar o curso de cabeleireira. Entretanto fica grávida e acaba por ser despedida porque *o patrão não queria empregada com filhos.* Tinha vinte e sete anos quando nasce o seu único filho. Vai então viver com o pai do filho até este fazer um ano, altura em que o companheiro

opta por ir trabalhar para Inglaterra porque, com o acréscimo das despesas e uma vez que Alda não trabalha pois tem dificuldade em encontrar uma creche para o filho bebé, o dinheiro que ganha em Portugal não é suficiente para fazer face às necessidades da família. O pai do filho volta quando a criança tem quatro anos. Alda refere que ficaram juntos até ao filho ter sete anos, altura em ela que saiu de casa por não aguentar mais. *A pressão era muita, não aguentei, saí de casa. Com uma mão à frente e outra atrás. Sem nada. Perdi tudo. Vim-me embora. Fui para casa da minha prima. A intenção era ir para casa da minha irmã. Mas a minha prima é mais de dar apoio [...], é mais compreensiva. A minha irmã não. A minha irmã é de deitar abaixo.* Alda conta que trabalhou em várias casas como empregada externa, tendo também trabalhado num lar de idosos, experiência que a leva a refletir sobre aquilo que considera serem as agruras da velhice. *Acabar a vida assim num lar, a ser maltratado, acho que é triste. É muito triste! [...] Eu prefiro morrer nova do que ser... do que ficar velha. Eu tenho medo da velhice.* Entretanto, consegue arranjar emprego num pronto-a-comer e decide arriscar uma nova profissão. Com a saída de uma colega, cinco anos depois, Alda despede-se do restaurante. *[...] O trabalho de três pessoas era eu que estava a fazer sozinha.* É nessa altura que se inscreve no Centro de Emprego e acaba por ser seleccionada para o Curso EFA B3 de Mesa e Bar. Apesar de ter preferência pelo curso de Cozinha, Alda decide não desperdiçar a oportunidade. *O que me fez segurar no curso – porque as condições também não eram muito boas, duzentos e tantos euros com um filho para sustentar não era muito boa – mas... como eu achei que o 9.º ano valia a pena e depois também tive quem me estendesse a mão, porque o meu patrão entretanto apareceu e... disse que eu podia tirar o curso de manhã e à tarde ir trabalhar [...] embora a gente não pudesse ir trabalhar! [risos]. Mas... o meu patrão como ajudou, eu resolvi... mas, confesso que não foi nada fácil! O meu filho era mais pequeno. A minha prima ainda me segurava muito as pontas em relação ao meu filho porque se não, nem sei... [...] Além das despesas, desde a renda, água, luz, gás e não sei quê, ainda tinha despesa dos 25 euros do ATL porque era o extra, tinha que trabalhar à tarde. Mas compensou, porque pelo menos aprendi uma profissão nova...* Apesar de encontrar aspetos positivos, confessa que não gosta muito da área em que obteve certificação. *Não gosto muito... tira mesa, põe mesa. Não. Não gosto! Prefiro estar numa cozinha.* Alda gostava de continuar a estudar, no entanto, refere que não tem tempo. *É a vida que eu levo, a trabalhar quinze*

dias seguidos, ainda por cima sair à hora que eu saio, onde é que eu tenho tempo? Ainda por cima com um filho. Para Alda, a prioridade é que o filho estude, pois deseja que ele tenha uma vida com mais oportunidades do que ela teve. Quero que ele tenha um futuro que eu não tive, que eu não tenho.

Alda refere que atualmente o seu maior desafio é lidar com o filho de 13 anos pois com a entrada na adolescência, a mudança de casa e de escola levaram a que surgissem alguns problemas no relacionamento entre mãe e filho. No entanto, considera que as coisas têm vindo a melhorar. *Quando eu consegui esta casa acho que ele começou a adaptar-se melhor. Agora só se sente bem em casa! Acaba a escola... desde que tenha o computador.* Em termos de trabalho, espera ficar na casa onde já trabalha há vários anos pois pensa que os tempos não estão para grandes mudanças e que há que *agarrar aquilo que se tem! Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar!*

Elvis, 28 anos, natural de Portugal, descendente de cabo-verdianos e santomenses, indocumentado, jardineiro numa empresa de inserção social

Em Fevereiro de 2012, entrevistei o Elvis nas instalações de O Companheiro em Benfica. É uma IPSS cuja atuação é dirigida a reclusos e ex-reclusos, procurando acompanhar as pessoas na sua reinserção na sociedade. Conheci-o no dia em que gravámos a entrevista. Atualmente, o Elvis trabalha na área da jardinagem no âmbito de um protocolo com a Câmara Municipal de Lisboa. Comecei por explicar o que pretendia, pedir autorização para gravar a entrevista. No início, o Elvis estava um pouco envergonhado, mas, à medida que a entrevista foi decorrendo, ele foi ficando mais à vontade e deu um testemunho muito sentido e rico, em que as questões da nacionalidade, da ilegalidade (apesar de ter nascido em Portugal) estiveram presentes ao longo de toda a conversa.

Neste momento não estou a dar nenhum passo, nem para a frente nem para trás. Estou num impasse.

Elvis nasceu em Lisboa, em 1984, mas nunca adquiriu a nacionalidade portuguesa, tendo como único documento de identificação o passaporte de São Tomé e Príncipe. *Nasci aqui. E nunca me ausentei daqui. Nunca fui a São Tomé nem a lado nenhum!* Filho de pai cabo-verdiano e mãe santomense, recorda que a sua infância foi muito difícil, sobretudo devido aos maus tratos constantes do seu pai. *A minha infância foi terrível. Para qualquer criança, tive uma infância difícil. Fui muito maltratado pelo meu pai. Eu e os meus irmãos.* Não especifica o número de irmãos que tem, mas salienta *somos muitos. [...] o meu pai tinha várias mulheres. Nem sei bem quantos irmãos tenho!* Como os maus tratos eram sistemáticos e como eram menores, Elvis e os irmãos são colocados numa casa de acolhimento pela Segurança Social. *Tiraram a guarda do nosso pai e quando as nossas mães arranjassem casa, nós saíamos do colégio, da casa de acolhimento.* Quando a sua mãe reuniu as condições necessárias, Elvis deixou a casa de acolhimento e foi morar para o Bairro 6 de Maio na Damaia. Mas, apesar de não viver na mesma casa, o seu pai quando os visitava continuava bastante violento e batia na sua mãe. Como consequência, a mãe de Elvis acaba por fugir para França, país onde vive até aos dias de hoje.

O 6 de Maio que é um bairro altamente... altamente problemático. A escola era vista como uma maneira de sair do bairro. Elvis refere que era um miúdo quieto e que era apaixonado pela escola. Mas, com a chegada da adolescência e com a ida da mãe para o estrangeiro, Elvis começa a desinteressar-se da escola e a seguir os caminhos da delinquência. Tinha uns 17, 18 anos. E eu transformei-me. Era um miúdo quieto, sossegado e na altura transformei-me. Juntei-me com pessoas mais velhas, mais experientes e... e entrei nessa vida. Numa vida de crime e de roubos e droga e acabei por ser preso mais tarde. A minha aventura no crime durou cerca de um ano, dois. Não mais do que isso. Recorda os primeiros tempos na prisão como sendo tempos muito difíceis. Quando fui preso foi muito difícil porque não tinha a minha mãe aqui, era uma criança ainda, entrei muito novo. Elvis conta que na prisão encontrou todo o tipo de bandidos, o que inicialmente o assustou bastante. Teve que se habituar a conviver com pessoas condenadas a penas pesadas, pessoas doentes, toxicodependentes. Apesar de na prisão tudo o assustar, Elvis refere que a sua rebeldia levava-o a tomar atitudes sem pensar nas consequências, daí que os primeiros dois, três anos de reclusão tenham sido tempos de conflitos constantes. As próprias atitudes, os meus próprios comportamentos chegavam-me a assustar mesmo! [...] Porque eu era tão sossegado e de um momento para o outro transformei-me! De um miúdo quieto passei a ser um miúdo reguila e... terrível! Conta que estava de castigo sistematicamente e que mudou várias vezes de estabelecimento prisional. *São picardias nas prisões. [...] Levei uma facada na cana do nariz. Parti o braço a um... Depois fui transferido para o EPL por causa do meu comportamento. Cheguei à nova prisão, uma semana depois já estava de castigo outra vez porque meti-me também numa luta de bairro contra bairro.* Elvis acaba por ser novamente transferido. Vai para o Linhó e refere que aquela é uma prisão dura. Inicialmente adota o comportamento agressivo e conflituoso que caracterizou a sua passagem por outros estabelecimentos prisionais. Mas, depois de alguns anos, pouco a pouco, Elvis decide mudar o seu comportamento. *Era porrada todos os dias e confusões... até uma certa altura que... uma pessoa com o passar dos anos, a idade vai aumentando, a mentalidade também vai mudando e pronto, a prisão, a própria prisão também acaba por ser uma escola.* Elvis considera que aprendeu muito na prisão e que teve oportunidade de crescer como pessoa. Quando lhe propõem que frequente um Curso EFA B3 na prisão, decide agarrar a oportunidade até porque *estava farto de não*

fazer nada de útil! Mas não pára por aí. É incentivado pelos formadores para continuar os estudos ingressando num Curso EFA de nível secundário na área da informática. Apesar de ter mulher e duas filhas cá fora, Elvis opta por não ficar em regime aberto e decide concluir o Curso EFA de nível secundário, *não ia desperdiçar a oportunidade de ficar com o 12.º ano.*

Depois de sair da prisão Elvis depara-se com dificuldades, uma vez que arranjar trabalho se revela uma tarefa mais difícil do que ele tinha imaginado. *Não há muitos trabalhos para ex-reclusos.* Não se recorda como é que chegou até à Associação O Companheiro, mas foi nesse enquadramento que acabou por conseguir emprego numa empresa de inserção na área da jardinagem. *Não me recordo como é que cheguei até esta Associação, mas são eles que me têm ajudado até agora.* Refere que já tinha tido experiências anteriores na área da jardinagem, quer na prisão quer num dos colégios internos onde tinha vivido na adolescência. Considera que dificilmente virá a trabalhar na área em que se certificou, a das redes informáticas, pois *é um trabalho que se não vais... porque a tecnologia vai aumentando, vai evoluindo sempre. Desde que saí nunca mais peguei nisso [...], acabei por me esquecer das coisas! Só trabalhando mesmo nisso e continuamente é que se consegue.* Elvis refere que foi sobretudo uma forma de ficar com mais estudos e de ficar com o 12.º ano. Conta que os seus objetivos relativamente ao futuro são outros. *Quero viver da música. [...] Tenho as minhas músicas, tenho as minhas ideias. Só me falta é tempo, arranjar tempo para me concentrar só mesmo nisso.*

Elvis refere que é um pai apaixonado pelas duas filhas, *tento dar a elas aquilo que eu não tive. O carinho de um pai. Porque eu tenho 28 anos e até hoje não sei o que é que é um carinho de um pai, E nem de uma mãe, praticamente.* Desculpa a sua mãe dizendo que a vida fez com que ela não tivesse hipótese de ser muito carinhosa com os filhos.

Em relação ao futuro, espera que a vida das suas filhas seja francamente melhor do que a sua. Ambiciona poder dedicar-se exclusivamente à música e ver a sua situação legal resolvida, pois, apesar de ter nascido em Portugal, até hoje não conseguiu obter a nacionalidade. *Os meus pais nunca trataram disso. [...] quando me recusaram o pedido de nacionalidade fui encaminhado para ir ao apoio ao imigrante. Mas eu não sou imigrante! Como é que eu vou ao apoio ao imigrante?! Acabou por ir, mas sentiu que o*

tratavam e o questionavam como se fosse imigrante. Ou seja, é constantemente reencaminhado sem que consiga ver a sua situação resolvida, dificultada pelo facto de ter cumprido uma pena de prisão superior a dois anos. *É chato. Porque uma pessoa... principalmente agora que eu já saí da prisão, tento dar um passo e não consigo.* Com a mulher desempregada, Elvis receia que o protocolo com a Câmara Municipal de Lisboa termine e que acabe por ficar sem trabalho. *E se eu ficar sem trabalho vou ficar a ver as minhas filhas a passar fome? Uma pessoa não quer entrar na má vida, mas às vezes parece que eles fazem de tudo para seres rebelde ou para te prenderem outra vez! Isso é mau!*

A propósito dos trajetos marcados pelas dificuldades: o peso da infância - síntese

Por motivos distintos, Alda e Elvis tiveram infâncias difíceis, que marcaram profundamente o curso das suas vidas.

Relativamente a Alda, no seu discurso denota-se uma certa apatia em relação às decisões que foi tomando, evidenciando que a vida foi acontecendo sem que Alda interviesse ativamente naquilo que lhe ia acontecendo. A vinda para Portugal com quatro anos, a hostilidade com que receberam a sua família, a decisão de a colocarem num colégio em regime de internato a 500 quilómetros da residência da família e a morte prematura do seu pai, são eventos que marcaram profundamente o percurso de Alda. O seu discurso deixa transparecer um sentimento de resignação em relação ao rumo da sua vida. Em vários momentos refere que *não escolhi muitas das coisas que me foram acontecendo, muitos dos empregos que tive... eles é que me foram escolhendo! e, quando dava conta, as coisas tinham acontecido.*

Já Elvis, vítima de maus tratos infantis, institucionalizado e adolescente num bairro clandestino da periferia de Lisboa, os caminhos da criminalidade conduziram-no à prisão onde cumpriu uma pena pesada, sendo que aproveitou esses tempos para continuar os estudos. Entrou na prisão com o 6.º ano e saiu de lá com o 12.º ano de escolaridade, facto que se tornou possível com a frequência de dois Cursos EFA (o primeiro de nível básico - B3 - e o segundo de nível secundário). Procura arduamente manter-se nos caminhos da legalidade, com família e com sonhos sistematicamente adiados, sente no dia-a-dia as dificuldades inerentes à sua condição de indocumentado, fruto do desinteresse dos seus progenitores, que nunca fizeram um esforço para tratar da documentação que lhe permitiria obter a nacionalidade do país que o viu nascer, Portugal.

4.2.2. A gestão da escassez

Considera-se que, apesar da enorme diversidade de trajetórias, os percursos da Elsa, do Pedro, da Carla, da Fatumata, do Necante, da Benvinda, da Terry e do Domingos traduziam diferentes formas de gerir a escassez na vida de todos os dias. Ainda que de forma distinta, todos eles lidam quotidianamente com a necessidade de gerir a escassez económica que, de modo mais ou menos profundo, marca todas as dimensões das suas vidas.

Elsa, 40 anos, natural da Guiné-Bissau, dupla nacionalidade, desempregada

Elsa foi minha formanda num Curso EFA B3 em que fui mediadora e estabelecemos uma relação que se estendeu para lá do espaço do Curso. Foram realizadas duas entrevistas. A primeira em Junho de 2011, um mês depois de um curso ter terminado e foi gravada nas instalações onde tinha funcionado a ação de formação. Mantivemos o contacto através das redes sociais e fomos sempre falando ao telefone. A segunda entrevista foi gravada em Novembro de 2013. Não via a Elsa há cerca de dois anos. Antes de gravarmos a segunda entrevista estive com ela e conversámos um pouco sobre os azares por que tem passado a nível profissional. Combinámos a entrevista e sei que ela não estava com muita vontade de falar da sua vida, mas acedeu a conversar comigo tendo como intermediário o gravador. Fui ter com ela num dia muito chuvoso e ficámos no carro a conversar pois ela não quis que fosse em sua casa. Optei por corrigir os tempos verbais pois a Elsa fala bem português mas aplica o presente quando quer falar do passado. Para melhor entendimento do testemunho optei por colocar os verbos no tempo verbal certo. Esta foi uma entrevista difícil de fazer. Custou-me porque houve momentos de grande tensão emocional. A história da Elsa é tão difícil e tem momentos tão tristes que é difícil conseguir manter uma postura de isenção. Acompanhei um momento particularmente difícil da sua vida, a morte do marido, isso ligou-nos para sempre. Ela é mais do que uma entrevistada, é uma pessoa cuja história conheço e que admiro, pela sua força e coragem.

Não vou desistir.

Elsa nasceu na Guiné Bissau, em 1970. É a mais nova de seis irmãos - dois rapazes e quatro raparigas. A sua mãe morreu quando tinha 13 anos e conta que foi muito protegida pelo pai e pelas irmãs. *Eu era a mais nova. [...] Sempre fui apaparicada pela minha família. Eu posso dizer, sempre fui querida por eles. A minha mãe faleceu quando eu tinha 13 anos. [silêncio]. Eu sentia a falta da mãe, mas, com o amor desta família toda, não me afetou muito.*

Em Bissau, Elsa fez um curso profissional de laboratório clínico, trabalhou no laboratório de um hospital da capital e num banco de sangue. Com o marido a viver em Portugal desde 1989, Elsa só o via uma vez por ano quando ele ia visitá-la a Bissau. Depois de muita insistência do marido e contra a vontade do seu pai, em 1998 Elsa vem viver para Portugal. *Foi uma decisão difícil para eu sair de lá e vir para aqui. Muito difícil. [...] Eu vim só em 98, em Abril de 98. Quando cheguei cá sofria... chorei todos*

os dias para voltar, porque isto é uma coisa muito diferente... a maneira de viver, não é? No sítio para onde vai morar, em Corroios, para além do marido, Elsa não conhece ninguém, daí sentir-se tão desamparada. Depois da sua chegada, nas duas primeiras semanas, o seu marido, Pedro, fica em casa com ela, mas acaba por ter de voltar ao trabalho. Era só televisão, saía pouco à rua... custou-me muito. Detentora de um bilhete de avião de ida e volta, foram várias as ocasiões em que Elsa quis voltar para a sua terra natal, para junto das irmãs e do pai. Apesar de ter perdido dinheiro, Pedro acabou por pedir o reembolso do dinheiro do bilhete de avião pois percebeu que essa seria a única forma de Elsa se desligar do que tinha deixado para trás. Já não tinha maneira de ir, não tinha dinheiro. Então, fiquei assim. Comecei a adaptar-me porque moravam lá também guineenses e cabo-verdianos.

Em Bissau, depois de uma queda aparatosa que teve como consequência que abortasse, foi-lhe dito pelos médicos de que não poderia ter filhos. Todavia, três meses depois de ter chegado a Portugal, numa consulta de rotina, Elsa fica a saber que está grávida. *Entre em pânico, mas também foi o dia mais feliz da minha vida, porque nunca esperei ter filhos.* Em 1999 nasce o filho e em 2000 nasce a sua filha. Elsa só ingressa no mercado de trabalho depois do nascimento da sua filha, ou seja, fica em casa nos três primeiros anos de permanência em Portugal. Elsa confronta-se com o facto de os empregos disponíveis para mulheres imigrantes guineenses detentoras de pouco estudos (ou de estudos não reconhecidos em Portugal) serem apenas na área das limpezas. O marido avisa-a de que *trabalho aqui é só isso. Tem que trabalhar, mas eu não vou forçar, enquanto eu puder...* Como consequência da superproteção das suas irmãs, Elsa diz que não sabia fazer as tarefas domésticas, pois tinha crescido sem que tivesse que colaborar nas tarefas do dia-a-dia em casa do seu pai. No espaço de dois anos, Elsa vê-se com duas crianças para criar e com o acréscimo de despesas decide ir trabalhar. *A vontade veio de mim própria. Então eu disse "quero trabalhar".* Tal como já tinha sido dito, o primeiro emprego de Elsa em Lisboa é numa casa particular, na área das limpezas. Recorda com carinho a sua primeira patroa, pois foi ela que pacientemente a ensinou a fazer todas as tarefas domésticas. *Ela teve paciência comigo. Ensinou-me tudo. [...] Eu aprendi tudo nessa casa. Devo tudo àquela senhora.* Depois dessa primeira experiência, trabalhou em restaurantes, refeitórios e hotéis, sempre na área das limpezas.

Olhando para trás, Elsa refere que aprendeu muito em Portugal. *Aqui eu vi, é outra realidade, é outra cultura, porque lá, mesmo que eu não faça, vou à minha irmã e ela ajuda-me. Mas aqui tive que me orientar sozinha.* Elsa considera que em Portugal reina o individualismo, por oposição ao seu país de origem onde as pessoas mantêm laços estreitos de entajuda. Apesar de ter estabelecido relações de amizade na sua estadia em Portugal (sobretudo com africanos), por razões diversas, Elsa tem-se sentido sozinha. *Sinto-me mesmo sozinha.* Em 2005, sete anos depois de ter vindo para Lisboa, viaja até Bissau para visitar o seu pai que se encontrava gravemente doente. Nessa altura, preocupadas com o seu desânimo, as suas irmãs insistem para que não volte para Portugal, mas, como os filhos ainda pequenos tinham ficado em Portugal e também por respeito pelo seu marido, Elsa decide voltar. Mais uma vez fica sozinha pois o seu marido volta para Espanha onde trabalha na construção civil. Em 2007, morre o seu pai mas Elsa não consegue ir ao funeral uma vez que tinha começado a trabalhar há pouco tempo num hotel no centro de Lisboa. Todavia, um ano depois, em 2008, o marido paga-lhe a viagem e fica com as crianças para que Elsa possa ir a Bissau assistir à missa de ano da morte do pai. *Ele ficou com as crianças e eu fui para a Guiné.* Três semanas depois volta para Lisboa e conta que a solidão de outrora está atenuada, pois, apesar do marido continuar a trabalhar na construção civil em países como a Espanha, Itália e França, os filhos agora mais crescidos já lhe fazem companhia e no bairro onde mora faz amizade com conterrâneos e com outros africanos. Com a crise económica instalada, Elsa começa a ter dificuldade em encontrar trabalho. Tudo o que arranja são poucas horas em casas particulares que não lhe permitem fazer face às despesas, isto apesar de Pedro continuar a trabalhar no estrangeiro. Por sugestão de uma sobrinha, inscreve-se num Curso EFA B3 de Geriatria, pois, para além de lhe proporcionar a aprendizagem de uma profissão e a obtenção do 9.º ano, o valor da bolsa de formação é apelativo. No final de 2009 começa então a frequentar o Curso EFA B3 de Geriatria. Depois de vários trabalhos nas limpezas, Elsa encara o curso como uma oportunidade de melhoria de vida, porque, para além do 9.º ano de escolaridade, este curso dar-lhe-á acesso a uma profissão e a possibilidade de melhorar as suas competências na língua portuguesa.

Em 2010, a sua vida sofre uma grande reviravolta. Tudo começa quando o seu marido se começa a sentir doente e cada vez com menos forças para realizar os trabalhos pesados a que estava habituado. A sentir-se cada vez mais debilitado, em duas ocasiões

Pedro viaja de França para Portugal, mas no hospital as suas queixas são sistematicamente desvalorizadas. Apesar do português ser a língua oficial no seu país e de estar em Portugal há mais de duas décadas, Pedro expressa-se mal em português, o que dificulta a comunicação com os médicos e com os enfermeiros. Vê-se obrigado a voltar ao trabalho, pois as dificuldades financeiras assim o obrigam. O marido de Elsa esforça-se e procura encontrar forças para voltar ao trabalho em França, mas o seu estado de saúde degrada-se de dia para dia e, mais uma vez, Pedro viaja para Portugal, desta vez na companhia do patrão, que, ao ver a sua condição débil, considera que ele não se encontra em circunstâncias de viajar sozinho. Dirige-se ao hospital e é-lhe então diagnosticado um cancro no pâncreas em fase terminal. É-lhe dito que terá poucos meses de vida. Pedro abandona o trabalho pois o seu estado de saúde continua a agravar-se de forma galopante. Elsa vive tempos difíceis, pois o marido, para além de ser o seu pilar emocional, é também o garante da sobrevivência económica da família. Apesar de receber a bolsa de formação, Elsa deixa de conseguir fazer face às despesas mensais e a já frágil situação financeira agrava-se. Depois de meses sem ter como pagar a renda da casa, Elsa pede ajuda à coordenadora do Curso EFA B3 de Geriatria que estava a frequentar que tenta ajudá-la não só na relação com o hospital, como também procurando arranjar soluções para a situação de precariedade extrema em que se encontra. Depois de meses sem ter como pagar a renda, no dia em que Pedro é enterrado Elsa recebe a carta de despejo. Com a ajuda das colegas do curso, coordenadora, mediadora e formadores, consegue arranjar um novo sítio para morar. Apesar das adversidades, Elsa conclui com sucesso o Curso EFA B3 de Geriatria e vai estagiar para uma IPSS onde acaba por ficar a trabalhar. *Depois que o meu marido morreu, eu pensava que não ia conseguir. Mas graças a vocês todos... deram-me apoio, coragem para conseguir chegar aqui. A minha vida está um pouco... mas com esse curso eu sempre tenho esperança que um dia vou ter uma vida melhor porque vou lutar para conseguir ficar neste trabalho.* Superar a morte do marido, companheiro e suporte emocional de Elsa, revela-se uma tarefa difícil. *Desde a morte do meu marido a minha vida está... se eu estou no meio de gente, está tudo bem. Mas, mesmo em casa, às vezes, com os meus filhos, eu fico mesmo... fico mesmo mal. Aquelas lembranças, recordações, aquelas coisas... [...] Mas tirando isso, a minha vida está mais ou menos. Tenho os meus filhos, amigos. Tem sempre gente que se preocupa comigo. Tem gente que gosta*

de mim. Mesmo a trabalhar, as dificuldades económicas mantêm-se, porque agora é Elsa, com um salário baixo, que tem que fazer face às despesas. Sente vontade de voltar para Bissau, no entanto, a instabilidade política por que passa o seu país de origem e o mau funcionamento do sistema de ensino na Guiné-Bissau levam-na a optar por permanecer em Portugal, pois considera que é a melhor decisão para o futuro dos seus filhos. Não há estabilidade na Guiné. Olha, a escola começa, pára. De vez em quando há tiroteios. Mantém a esperança de um dia voltar, nem que seja na velhice! Ah, que Deus não me deixe ficar aqui quando for velhinha!

Elsa fica um ano a trabalhar na IPSS no apoio domiciliário, mas quando vai de férias dizem-lhe para não voltar pois não irão renovar o contrato. Até hoje não compreende por que a mandaram embora. *Desde que eu comecei lá, eu não tinha queixas. Correu tudo bem, os idosos que eu cuidava, dávamo-nos bem, gostavam de mim e eu também deles. E mesmo a encarregada do Centro, sempre nos demos bem. Mas, eu não sei o que é que... para mim aconteceu qualquer coisa lá, mas eu até hoje não percebo o que é que aconteceu.* Enquanto diabética, periodicamente Elsa tem que se deslocar ao Centro de Saúde, o que lhe veio a trazer alguns problemas no local de trabalho. Elsa vê-se numa situação muito complicada. *Com dois filhos, sem trabalho, sem nada, sem ajuda, sem apoio.* Para sobreviver, depende do abono dos filhos, de algumas horas de limpeza que faz em casas particulares e em bancos, da ajuda de uma sobrinha que vive em Itália e sobretudo da bondade dos novos senhorios que aceitam que pague a renda com atraso. *Só que a sorte que eu tenho é que tenho um bom senhorio, olha, ele compreende. Eu dou o dinheiro do abono dos miúdos, pensão e pago. A minha sobrinha que está na Itália às vezes manda dinheiro para mim. Eu estou mesmo sufocada!*

Pedro, 38 anos, natural de Angola, desempregado

Fui ter com o Pedro ao Centro Comercial Babilónia, na Amadora. Como estava muito barulho dentro do Centro e estava um dia bonito, optámos por nos sentar num banco do jardim. Expliquei ao Pedro que o objetivo principal era perceber o que é que se tinha passado na sua vida desde que o curso de Manutenção Hoteleira tinha acabado. Conheci-o enquanto formando e já o tinha entrevistado em 2011. Portanto, tratou-se de reencontrar uma pessoa que já conhecia.

Estamos à espera dos bons tempos.

Pedro nasceu em Angola, em Benguela, em 1972. Emigrar não fazia parte dos seus planos. Quando tem dezanove anos nasce o seu primeiro filho. Em Luanda, trabalhava como polícia de intervenção rápida e em empresas de segurança. Quando a empresa onde trabalhava se funde com uma outra, Pedro começa a ter alguns problemas, não só por causa de um chefe que, segundo ele, sistematicamente o prejudica, como também por causa da instabilidade provocada por problemas na sua vida familiar. É nessa altura que se separa da mãe do seu filho. *Separei-me da mãe do meu filho. E as coisas não estavam a ser fáceis para mim. Aceitar aquela separação não foi fácil visto não ser uma coisa que eu tinha programado.* O seu estado psicológico acaba por afetar o seu desempenho profissional e refere *fui despromovido por inconveniência de trabalho.* Por sugestão de um outro chefe, Pedro faz uma troca com um colega e vai trabalhar para Lunda-Norte, a província dos diamantes. *Então, fui para o leste, fiz uma troca com alguém que estava lá, que pertencia ao grupo operativo do leste. Ele veio para a cidade e eu fui para a mata.* Mas, Pedro só fica no mato sete meses pois começa a ter problemas de saúde. *Não me dei bem com a alimentação de lá. A água... comecei a ter problemas... pronto, comecei a ter problemas de saúde.*

Insatisfeito com a direção que a sua vida estava a levar em Angola, com 22 anos decide aventurar-se e ruma a Lisboa pois acredita que *uma mudança de cenário* permitirá que a sua vida melhore. Quando chega a Portugal fica instalado em casa de uma tia nos arredores de Lisboa. Pedro conta que os primeiros tempos não foram fáceis e que chegou a ponderar regressar a Angola. *Já naquela altura tive ideias de voltar. Mas*

pronto, fui ficando. Fui... não foi fácil porque quando cheguei dormia na sala. Em casa da minha tia. [...] E depois a minha família é religiosa, da Adventista do Sétimo Céu. Não comem carne de porco, não vão a discotecas [...]. Pedro menciona que *estava sempre a levar nas orelhas*, o que o levou a alugar um quarto em Benfica, isto apesar de ter tido inicialmente dificuldade em arranjar emprego. Considera que o facto de os seus primos estarem a estudar levou a que não conseguisse numa primeira fase conhecer pessoas que trabalhassem na área da construção civil. *Quando vim, não fui logo trabalhar porque estava complicado. Não conhecia ninguém. Os meus primos não estavam neste meio da construção. Os meus primos estavam a estudar.* O primeiro emprego que arranja é como vendedor, no entanto, como só ganhava à comissão, Pedro recorda esses tempos como tempos em que passou sérias dificuldades. *Andava o dia todo, às vezes para nada. E passava fome.* É na igreja que conhece um cabo-verdiano que lhe dá o contacto de um "patrão" da construção civil. Já tinha perdido a esperança quando foi finalmente contactado para começar a trabalhar de imediato. *Não tinha nada, não tinha nem biqueiras de aço, não tinha nada. Peguei numas calças, numa camisola, numas ténis que eu tinha, todos bonitos, da Adidas.* Pedro conta que a adaptação foi difícil pois ele nunca tinha trabalhado na construção civil. *Eu não estava acostumado. Nunca tinha pegado numa picareta, nunca tinha pegado numa colher de pedreiro na minha vida. Nunca tinha feito trabalho de construção civil [...]. Então, cheguei lá e era pá e pica, pá e pica. E cavar buracos para assentar prumos. Pfff... eu não... não estava mesmo acostumado! Passadas duas horas tinha as mãos todas rebentadas [...].* No final do primeiro dia de trabalho estava tão cansado que só se queria deitar. Não tomou banho nem jantou e duvidou que conseguisse ir trabalhar no dia seguinte. Mas, consciente de que tinha que arranjar forma de se sustentar, no dia seguinte Pedro levantou-se e à hora combinada estava à porta de casa à espera da carrinha que o iria transportar até ao local da obra. Apesar das oscilações, Pedro manteve-se na empresa durante algum tempo e sempre que lhe perguntavam se estava disposto a ir para fora de Lisboa aceitava pois o seu objetivo era *sobreviver com dignidade*. Refere que o trabalho era duro, mas *aquele patrão sabia recompensar*. Todavia, não deixou de ser um trabalho precário, pois sempre lhe foi recusado que fizesse descontos. *Só que o mal, o mal disto tudo, é que ele nunca aceitou meter-me na Caixa, nunca aceitou dar-me um contrato. Tanto mais que eu não conseguia tratar do documento por causa daquilo.* Pedro entrou em Portugal

com o passaporte e com um visto de turista, tendo permanecido durante muito tempo como indocumentado trabalhando ilegalmente à mercê de patrões pouco escrupulosos e em situação precária. Depois de três anos a trabalhar em inúmeras obras, Pedro incompatibiliza-se com o filho de patrão e acaba por ser dispensado. Refere que foram tempos muito difíceis e o que lhe valeu foi um amigo que o ajudava a pagar a renda do quarto. Entretanto começou a trabalhar em remodelações e a sua situação financeira melhorou. *Comecei a ganhar algum, comprei um carro.* Numa saída à noite Pedro é apanhado a conduzir com álcool no sangue e é-lhe retirada a carta de condução. *Depois, nas brincadeiras, o copo não é amigo do volante... Cometi uma asneira, fiquei sem a carta... fiquei sem a carta! Mesmo assim, às vezes, ainda conduzia.* Entretanto Pedro arranja trabalho numa empresa de construção civil que só o deixa começar a trabalhar no dia em que tem a sua situação regularizada e com a inscrição feita na Segurança Social. Quando conseguiu regularizar a sua situação legal, tal como prometido, a futura patroa ligou-lhe e Pedro começou então a trabalhar já em situação legal. *Então deu-me um contrato. Fiquei muito feliz, foi já um começo.* Pedro vai para uma obra no Alentejo e, mais uma vez, a adaptação não é fácil. *Cheguei lá, aquilo era tudo misturado, ucranianos, "monhés" e coisas assim. Eu digo assim, "fogo!" Mas precisava de trabalhar. Fiquei lá quatro meses. As coisas não estavam a dar. Aqueles gajos bebiam, faziam confusão, não deixavam as pessoas dormir nem nada. Disse que queria vir para Lisboa. Abandonei o trabalho.*

Os empregos temporários na construção civil sucedem-se, mas Pedro não consegue ficar muito tempo em nenhum trabalho. Apesar de o considerar fundamental, como esteve muitos anos a trabalhar sem descontos, não consegue obter a nacionalidade. Aliás, durante muito tempo permanece em Portugal como indocumentado. *Estando cá a viver também queria usufruir do estatuto que tem o nacional e queria fazer também como certos colegas portugueses: quando não têm cá emprego vão para o estrangeiro, acabam de trabalhar e voltam para casa.* Pedro tem a intenção de fazer a sua vida em Portugal referindo que *em Angola, tenho saudades do casal de filhos que tenho lá.* Em 2004 regressa de visita a Angola, permanecendo um mês. *[...] percebi que já não era ali que eu queria ficar. [...] Uma das coisas que me motivaram muito cá é a liberdade de expressão. [...] Cá fala-se tudo e mais alguma coisa e não nos acontece nada. Em Angola é completamente diferente.*

Em 2008, numa tentativa de mudar de área profissional, Pedro arranja um trabalho temporário numa tipografia. Todavia, o contrato inicial de três meses estende-se primeiro por mais seis meses e depois por mais nove meses. [...] *eu é que estava ali no acabamento. Arrumar livros em paletas, depois ia assentá-los e coisas assim. Trabalhos assim.* Mas, quando a empresa muda as suas instalações de Lisboa para a margem sul do Tejo, Pedro revela que começa a ficar insatisfeito. *Eu assinei um novo contrato, depois fui lá para o outro lado. Íamos todos os dias, o autocarro pegava-nos em frente da estação da Reboleira. Íamos todos os dias.* Para além das questões relacionadas com o trajeto, a relação com uma das chefes de turno complica-se e Pedro começa a faltar algumas vezes ao trabalho. *Às vezes ficava em casa dois dias e quando chegava lá tentava não chatear a cabeça e uma das vezes a gente brigou mesmo feio.* [...] *Abandonei o trabalho.* Com o apoio de uma advogada, depois de algumas negociações, a tipografia acaba por lhe dar uma indemnização e os papéis para o fundo de desemprego. Quando se inscreve no Centro de Emprego é-lhe dito que poderá ser chamado para realizar um curso de formação com vista a obter mais qualificações escolares e profissionais. Pedro refere que a eletricidade era a sua área de interesse, no entanto, acaba por ser chamado para o Curso EFA B3 de Manutenção Hoteleira. *Não fazia ideia do que era a manutenção hoteleira, então percebi que é um pouco... um pouco de tudo. Então, interessou-me. Interessou-me e disse "em vez de só aprender eletricidade, vou aprender mais coisas".* Também o seduziu o facto de poder ficar com o 9.º ano de escolaridade pois em Portugal só lhe tinha sido reconhecido o 6.º ano, isto apesar de em Angola ter concluído o 8.º ano de escolaridade. Durante o curso, foi fazendo alguns biscates pois o valor da bolsa não lhe permitia fazer face às despesas. Relativamente ao Curso, considera que este foi demasiadamente generalista e que o período destinado ao estágio em contexto real de trabalho foi muito curto.

Depois de concluído o Curso EFA B3 de Manutenção Hoteleira, Pedro fica desempregado e, com a crise económica instalada em Portugal, decide aceitar uma proposta de trabalho que o levará de novo a Angola. É contratado para dirigir a equipa de manutenção hoteleira num hotel situado nos arredores de Luanda. Mas, muito por causa do excesso de burocracia e das condições reais de trabalho, Pedro conta que esta experiência não foi positiva, tendo, por isso, decidido voltar para Portugal pois apesar de tudo considera que se vive melhor aqui. Mas, em Portugal, a sua situação continua

complicada, pois encontrar trabalho revela-se uma tarefa inglória surgindo apenas *pequenos biscates de curta duração*. Pedro relata o seu dia-a-dia dando conta das dificuldades por que está a passar. *Cá não está fácil. Não está fácil. E ainda o Governo diz que o défice diminui! [risos]. Eu não vejo nada! Eu estou todos os dias aqui no Centro de Emprego e até em tempos estive à espera de outro curso para Técnico de climatização e refrigeração, mas não sei o que é que aconteceu, não me chamaram.* Uma das angústias de Pedro prende-se com o facto de não conseguir enviar dinheiro para os filhos. Refere que ainda não conseguiu tratar dos papéis para adquirir a nacionalidade portuguesa pois não tem dinheiro para o fazer. *Só estou agora à espera de ter umas moedasitas para ter a nacionalidade.* Pedro acredita que a obtenção da nacionalidade lhe irá abrir portas pois permitirá que circule no espaço da União Europeia.

Carla, 37 anos, natural da Guiné-Bissau, desempregada

Entrevistei a Carla pela primeira vez, em 2010, um mês depois do Curso EFA B3 que frequentou ter terminado. Conhecia-a no dia em que a entrevistei nas instalações da entidade promotora do Curso. Em Novembro de 2012, encontrámo-nos novamente. Desta vez, a entrevista foi realizada em casa de Carla, num bairro social da periferia de Lisboa. Apesar de só nos termos conhecido na altura em que foi gravada a primeira entrevista, estabelecemos uma relação que se refletiu no modo como as duas entrevistas decorreram.

*Por mim voltava à Guiné já amanhã! Para ir viver.
Voltava para lá amanhã. É por isso que eu lutei
tanto e fiz uma casinha.*

Carla nasceu em 1974 na Guiné-Bissau. Oriunda de uma família numerosa, conta que eram doze irmãos, mas que cinco morreram ainda novos. Tem seis irmãos e apenas um continua a viver em Bissau, todos os outros emigraram inicialmente para Portugal, sendo que alguns emigraram mais tarde para outros países da União Europeia. Dada a instabilidade política e social vivida na Guiné-Bissau, a mãe de Carla, enfermeira de profissão, decide tentar a sorte em Portugal e o seu pai fica sozinho em Bissau com vários filhos a cargo, o que contribui para que Carla abandone a escola prematuramente, completando apenas o 7.º ano de escolaridade. *Saí da escola não por falta de apoio, mas sim por falta de possibilidade. Porque a minha mãe veio para cá muito cedo, o meu pai, pronto, não tinha aquela possibilidade, éramos muitos... não havia dinheiro suficiente para todos, portanto eu tive que parar de estudar. [...] Faltava até de comer.* Carla valoriza o facto de ter frequentado um jardim de infância, o que na Guiné-Bissau da sua infância era muito pouco comum. *Eu ainda tive a sorte de andar no jardim de infância. [...] Fiquei lá até aos cinco anos e depois comecei a escola. Lá muitas crianças não sabem o que é o jardim de infância. E é muito importante. Por que de lá é que sai a preparação [...].* Refere que o período pós-descolonização foi duro e aponta as dificuldades vividas pela sua família como a razão da vinda da mãe para Portugal,

decisão que acabou por conduzir à separação dos pais. [...] *chegou um tempo em que o meu pai arranhou outra mulher... essa coisa da distância é difícil.*

Tinha 17 anos quando se junta à mãe e vem viver para Portugal. Mas não vem sozinha. Traz consigo uma sobrinha que Carla considera como filha, pois, tal como diz, *quando nasceu a miúda, a minha irmã não tinha lá muita responsabilidade. Abandonava a miúda e eu cuidava dela. Cuidava da miúda. Eu tinha o quê? Onze anos, por aí. Então, desde aí, comecei a tratar da miúda e ela abandonou a miúda comigo.* Quando vem para Portugal Carla recusa-se então a vir sem a sobrinha. Já em Portugal leva uma vida recatada, *vim da Guiné com 17 anos, mas nunca fui para a discoteca.*

Em Portugal conhece o futuro marido, também guineense, com quem viria a ter três filhos e com quem adotaria mais duas crianças guineenses. Com a crise na área da construção civil, setor em que trabalhou em Portugal durante cerca de seis anos, o seu marido volta para a Guiné-Bissau, pois com a situação política e social mais estável, volta a arranjar trabalho *na área da pesca como agenciador de barcos.*

Antes da entrada no Curso EFA B3 de Auxiliar de Ação Educativa trabalhou sobretudo na área das limpezas e em cozinhas de restaurantes, mas sempre em situação precária. Frequentou também outras ações de formação na área da Geriatria, mas refere que não é uma área em que se sinta confortável, preferindo trabalhar com crianças. Carla encara a entrada no Curso EFA B3 de Ação Educativa não só como uma oportunidade de concluir o 9.º ano de escolaridade - facto que considera importante -, como também de obter qualificação numa área em que gostaria de trabalhar. Refere que, apesar da sua experiência enquanto mãe de várias crianças, o curso foi uma oportunidade de aprendizagem, tendo permitido que adquirisse conhecimentos técnicos relativamente às crianças. Considera também que aprendeu muito sobre si no curso, identificando atualmente os seus pontos fortes e fracos de modo mais eficaz. *Estou-me a sentir outra pessoa.*

Depois de terminado o curso, Carla ficou temporariamente a trabalhar no jardim de infância onde realizou o estágio. Quando a funcionária que estava a substituir voltou, Carla saiu e até hoje não conseguiu arranjar emprego. *Trabalhei um mês e tal. Estava a*

fazer férias de uma pessoa para ver se ela não voltasse eu ia ficar, mas como ela voltou, tive que sair.

Como entretanto se separou do seu marido, o sonho de voltar à sua terra ficou temporariamente adiado. *Estou num processo de divórcio. Tem sido complicado.* Carla refere que o divórcio é *culpa da distância. Por isso, essa coisa que dizem por aí dos homens guineenses não é nada de cultura! Só que a distância destrói muita coisa, muita coisa mesmo. Porque desde que ele foi nunca mais veio. Então eu é que tenho que estar a fazer um esforço para ir lá.*

Alguns dos seus filhos juntaram-se à mãe de Carla e vivem atualmente no Reino Unido com a avó. Uma vez que Carla está desempregada, essa foi encarada como sendo a melhor opção para que os seus filhos tivessem melhores condições de vida e pudessem prosseguir os estudos. *Estou cá sozinha com os miúdos todos e tive que pegar os outros mais novos - uma de quinze e um de onze e outra de sete - tive que mandar eles para Londres, para a minha mãe. Custa muito...*

Questões legais impedem que Carla se junte à família em Londres, obrigando-a a permanecer em Portugal com alguns dos seus filhos. Tem esperança que o facto de um filho de sangue e dois adotivos jogarem à bola no Sporting Clube de Portugal se traduza em oportunidades de melhorias de condições de vida para que toda a família possa voltar para a Guiné-Bissau. *A minha ideia é fazer lá uma escolinha de futebol e ajudar crianças desfavorecidas.* Sabe que provavelmente alguns dos seus filhos não irão querer voltar, mas sonha que a maioria queira voltar para a sua terra de origem. *Eu não me sinto bem de ter os meus filhos cada qual para seu lado, isso não tem educação nenhuma, não estão a adquirir a educação dos pais! Estão a adquirir dos avós, da tia e essas coisas. Mas eu queria mesmo dar educação aos meus filhos. Eu mesmo! Estar sempre ao pé deles.*

Fatumata, 35 anos, natural da Guiné-Bissau, desempregada

Fatumata foi minha formanda num Curso EFA B3 em que fui mediadora, o que implicou que mantivéssemos contacto diário durante um ano e meio. Entrevistei-a pela primeira vez, em Junho de 2011, um mês depois do curso ter terminado. A entrevista foi gravada nas instalações onde tinha funcionado a ação de formação. A segunda entrevista foi gravada em Junho de 2013 num café numa zona periférica de Lisboa. Não consegui estabelecer um diálogo com Fatumata - isto apesar de nos conhecermos bem e da relação ser positiva - o que penso poderá estar associado não só ao seu fraco domínio da língua portuguesa, como também a uma certa vergonha de partilhar com uma pessoa conhecida a sua história de vida. Neste caso concreto, senti que o conhecimento prévio que tínhamos se revelou mais um empecilho do que uma mais-valia.

Gosto de Portugal. Gosto muito porque estou bem integrada aqui. Mas sinto falta mesmo da minha terra. Tem dias em que eu sinto muita falta.

Fatumata nasceu na Guiné-Bissau em 1976. Tem dois irmãos e duas irmãs. O pai morreu quando ainda era criança, ficando a viver com a sua mãe, irmãos e avós maternos. Em relação à sua infância refere *a minha vida era simples. Acordava de manhã, ia para a escola, voltava para casa. Eu estava com os meus avós e com a minha mãe. O meu pai faleceu cedo, com 33 anos.* Em Bissau não chegou a completar o 9º ano de escolaridade, tendo concluído com sucesso o 8.º ano.

Antes de vir para Portugal, Fatumata era proprietária de um pequeno estabelecimento comercial onde vendia roupas e outros produtos trazidos da Europa pelo marido que estava a trabalhar na Suíça. Mas, o agravamento da situação política e consequente guerra levam a que, em 1998, quando estava grávida do seu filho mais velho, venha para Portugal. Inicialmente Fatumata encara a vinda como uma situação provisória. *Eu não vim com intenção de emigrar. Vim porque começou a guerra e o meu marido... ex-marido, tinha nacionalidade portuguesa e eu estava grávida. Era só enquanto durasse a guerra.* No entanto, com o nascimento dos filhos, vê-se obrigada a repensar a ideia inicial, pois considera que o sistema educativo em Portugal é melhor do que o guineense. Recorda os primeiros tempos em Portugal como *bons tempos. Tinha*

emprego e o casamento estava bem. Tudo se torna mais complicado depois da separação, pois o ex-marido não compartilha as despesas dos filhos e decide lutar pela guarda das crianças.

Fatumata conta que se integrou bem em Portugal e que foram poucas as ocasiões em que diz ter sofrido alguma forma de discriminação. Recorda uma senhora com quem trabalhou, que, no calor de uma discussão, lhe disse *vai para tua terra! Vai para a tua terra!* Durante o primeiro ano em Portugal Fatumata não trabalhou porque estava grávida e esteve a tomar conta do filho até este ter cinco meses, altura em que vai trabalhar na copa de um serviço de catering no aeroporto de Lisboa, ficando apenas durante cerca de meio ano nesse trabalho, pois as dificuldades que tinha em expressar-se em português acabam por prejudicá-la. Entretanto, arranja trabalho no Oceanário de Lisboa na área de limpezas e permanece no mesmo emprego durante cinco anos e meio. Quando o patrão recusa que tire férias para ir à Guiné-Bissau, acaba por se despedir pois a urgência em realizar a viagem assim o exige. Depois de voltar para Portugal arranja trabalho em casa de um senhor com Alzheimer onde permanece durante dois anos. Quando o senhor morre, vai tomar conta de uma senhora idosa até esta ser colocada num lar. Nessa altura, uma vez que não surge nada na área do apoio domiciliário, vai trabalhar nas limpezas e na charcutaria de um supermercado. Quando volta a ficar desempregada, por sugestão da filha da última senhora de quem tinha tomado conta, inscreve-se no Centro de Emprego com a intenção de fazer um curso de apoio domiciliário. Quando lhe sugerem que faça o Curso EFA B3 de Geriatria agarra a oportunidade. *Eu vim mais para o curso porque eu estava desempregada, eu estava desesperada! Estava num desespero, precisava de pagar as contas. Nem fazia ideia que era também para ficar com o 9.º ano.*

Depois de terminado o Curso, Fatumata não conseguiu arranjar emprego. Seguindo a sugestão de um tio, e aproveitando o facto de ter adquirido a nacionalidade portuguesa, foi para Espanha trabalhar na apanha da fruta. *Não fui para Espanha para ficar [...]. O meu tio está lá e disse para mim, como não tenho marido, as despesas são grandes, ele lá trabalha e ganha cinquenta e tal euros por dia... disse para eu ficar lá três meses para fazer a campanha da apanha da fruta. [...] assim juntava um bocadinho de dinheiro e pagava cá a renda adiantado.*

Em Portugal, tem uma irmã, que vive perto de si e desde há pouco tempo a mãe veio viver para junto de si. Refere que mantém contacto diário com uma irmã que vive em Hamburgo, na Alemanha e, dada a situação de desemprego, pondera juntar-se a ela¹⁰⁴.

¹⁰⁴ O que efetivamente veio a acontecer. Seis meses depois de termos gravado a entrevista, Fatumata mudou-se para Hamburgo. Atualmente está a trabalhar como empregada de andares num hotel. Já conseguiu atingir um patamar de estabilidade que lhe permitiu que os filhos e a mãe fossem viver para ao pé de si.

Necante, 39 anos, natural da Guiné-Bissau, desempregado a procurar implementar um negócio na área do comércio e das exportações

O contacto de Necante foi-me dado pelo presidente da Associação de Filhos e Amigos da Ilha de Jeta (AFAIJE). Foi uma entrevista muito interessante. Falámos um pouco sobre o Curso EFA B3 que frequentou, mas foi sobretudo uma conversa sobre a sua trajetória de vida. Uma pessoa recatada, um pouco tímido, mas falou de forma aberta sobre as questões que fui lançando. A entrevista foi realizada na sede da AFAIJE. Entretanto, quando, em setembro de 2012, voltei à Associação foi-me dito que o Necante tinha voltado à Guiné-Bissau

*Portugal é um país diferente. Não se compara à cultura africana!
Na cultura africana todo o mundo está interligado. Aqui não... aqui
é cada um por si.*

Se eu sou guineense, vou continuar guineense. Não pretendo mudar.

Necante nasceu na Guiné-Bissau em 1972. *Tive uma infância boa! Pelo menos em relação às outras pessoas. Porque o meu pai na altura era capitão da marinha mercante. [...] Era comandante dos portos aí em Cacheu.* Tem sete irmãos, a maioria não emigrou. Necante e uma irmã decidem emigrar acabando por se fixar em Portugal. Outra das suas irmãs fixa-se em Inglaterra. Em Bissau, estudou até ao 11.º ano, mas, em Portugal, as suas habilitações não foram reconhecidas. Antes de decidir emigrar, tinha uma empresa na área da construção civil. *Na altura tinha quinze trabalhadores para fazer obras, na área da construção.* Quando a situação na Guiné-Bissau se complica por causa da guerra, Necante decide ir realizar um estágio para a cidade de S. Paulo, no Brasil, onde fica apenas durante dois meses porque considera a cidade muito violenta. *Para isso ficava na minha terra.* Decide então ir para Espanha tentar a sorte. Lá tem uma prima que o acolhe. *Só que na altura cheguei lá e não consegui contrato e vim para Portugal, porque a comunidade imigrante era mais... tínhamos mais gente aqui, com as relações familiares.* Fixa-se em Portugal em 2002, mas vai com frequência à

Guiné-Bissau, pois a sua mulher, a sua mãe e a maioria dos seus irmãos vivem em Bissau.

Dirigente associativo ativo, com consciência política e social bastante apurada, Necante tece fortes críticas não só em relação à situação político-social da Guiné-Bissau, como também em relação ao modo como os países europeus se relacionam com África. Em Portugal, trabalha ativamente numa associação de imigrantes guineenses, procurando contribuir para a melhoria das condições de vida não só dos imigrantes que aqui residem, como dos seus conterrâneos que ficaram na Guiné-Bissau.

O Curso EFA B3 que frequentou - Instalação e Reparação de Computadores - foi dinamizado pela associação de que faz parte juntamente com uma empresa de consultoria. Como não havia candidatos suficientes, decide frequentar o curso e aproveitar para aprender a trabalhar numa outra área. *Na altura não havia pessoas, porque em 2003 havia muito trabalho, ninguém queria deixar trabalho para vir fazer o curso. [...] Eu na altura estava a trabalhar, mas deixei o trabalho porque acho que o curso é uma forma de aprender.*

Quando terminou o curso chegou a trabalhar na área em que se certificou, contudo, como o salário era baixo, decide voltar a trabalhar na área da construção civil, pois, para além das despesas que tem, ajuda monetariamente a família que está na Guiné-Bissau. *Nós aqui trabalhamos não é para nós, trabalhamos é mais para ajudar a família lá na terra.*

Necante ambiciona voltar de vez para a Guiné-Bissau e ainda não o fez porque, depois da morte prematura da irmã, ficou a tomar conta dos três sobrinhos. *Descobriu-se um cancro maligno e ela não aguentou os tratamentos. [...] Fez a operação em Outubro e faleceu em Dezembro.* Como considera que a escola é melhor em Portugal, pensa que é melhor eles continuarem aqui os estudos. *Se não fosse os meus sobrinhos já estava lá. [...] Aqui, na Guiné, os sobrinhos são filhos. [...] Isso é que me atrasou, porque tinha planos já para voltar... gostava de voltar... até porque deixei a mulher ali! A mulher está lá na Guiné, coitada que está a sofrer muito. E eu também! Não tenho ninguém aqui. Estar longe é complicado. Ver de dois em dois anos...*

Com o setor da construção civil em crise, tenta a sua sorte como empresário na área do comércio. *Um negócio de exportação para a Guiné. Só que há muita dificuldade. Não há quem financie as coisas.* Necante pretende voltar a Bissau, indo e vindo com alguma frequência. *Não é voltar em definitivo, é ir e vir. Fazer três meses na Guiné, voltar aqui também três meses.* No período de ausência, conta entregar a responsabilidade à sobrinha mais velha que já tem 22 anos e *é perfeitamente capaz de tomar conta dos irmãos.*

Benvinda, 46 anos, natural da Guiné-Bissau, desempregada

O contacto de Benvinda foi-me dado pelo presidente da Associação de Filhos e Amigos da Ilha de Jeta (AFAIJE). Não foi uma entrevista fácil de realizar porque Benvinda não domina a língua portuguesa. Acabou por ser uma entrevista mais direcionada, uma vez que tive que fazer bastantes perguntas e não consegui que falasse de forma mais "solta". Benvinda respondia de forma sucinta e telegráfica às questões que lhe fui colocando.

O que queria era arranjar um bom emprego e ganhar dinheiro para ajudar a família. Isso era muito importante. Com o tempo vai melhorar. Melhorou um bocadinho, mas depois voltou a piorar.

Já tenho a nacionalidade daqui. Sinto-me guineense. O coração não pode ser duas coisas.

Benvinda nasceu na Guiné-Bissau, em 1966. Da sua infância recorda que eram uma família grande. *Nós somos uma casa com uma grande família. O meu pai tinha muitas mulheres. Na Guiné é assim. Cada mulher tinha filhos. Por acaso somos uma família enorme.* Atualmente quatro dos seus irmãos residem em Portugal. Na Guiné-Bissau continua a viver a sua irmã e alguns irmãos. Em termos de estudos, concluiu o 6º ano de escolaridade, tendo ido trabalhar nos correios em Bissau. *Na Guiné trabalhei nos correios. Trabalhei lá como enviada de faxes para países estrangeiros.*

Em 1996 junta-se ao marido que se encontrava há dois anos a trabalhar em Portugal. Com ela traz um filho pequeno. *O meu marido veio para cá. [...] Deixou-me lá com o filho, o nosso primeiro filho. Fiquei lá na Guiné. Então depois fez questão de me trazer para aqui, que é para a gente se juntar, a família. Para não estar à distância.* Recorda os primeiros tempos em Portugal como tempos difíceis, chega a dizer que *a adaptação foi um pouco cansativa. Muito cansativa mesmo! [...] Aqui não é igual ao país onde nasci, é muito diferente!* Fala das dificuldades por que passaram nos primeiros tempos. *Cheguei aqui, com muitas dificuldades, sem ter sítio para morar, roupas para vestir,*

sem ter o que comer. Foi muito difícil! Mas, com o passar do tempo... já me adaptei um bocadinho. Nos primeiros tempos foi viver para uma barraca, mas no processo de realojamento de Cascais teve direito a uma casa num bairro social do concelho. *Foi uma vantagem boa!* Em Portugal teve mais dois filhos.

Relativamente ao trabalho, Benvinda conta que quando chegou, até conseguir estar em situação legal, *tive que arranjar um pequeno negócio simples de vender coisinhas, para poder ganhar um bocadinho de dinheiro.* Depois de resolvida a questão legal, umas amigas guineenses arranjaram-lhe trabalho nas limpezas e começou a limpar escritórios. Mais tarde, vai para uma fábrica fazer limpezas. Antes de ficar desempregada e entrar no Curso EFA B3 de Instalação e Reparação de Computadores, trabalhou no refeitório de uma escola pública. Quando entrou no Curso tinha a expectativa de conseguir *uma coisa melhor. Do que estar na limpeza, estar a ter outro tipo de serviço.* Expressa alguma desilusão quando refere que em Portugal não há muitas oportunidades para imigrantes africanos. *Aqui não há escolha. O que aparece, aparece. Tem que ser mesmo assim. Para nós só aparece mesmo é trabalhos nas limpezas.*

Apesar de ter adquirido a nacionalidade portuguesa e de em certa medida gostar de estar em Portugal, Benvinda diz que *queria mesmo voltar à minha terra!* Considera que em Portugal as pessoas são muito individualistas e que na Guiné-Bissau o espírito de entreatajuda continua a marcar os relacionamentos interpessoais. Conta que só voltou a Bissau por ocasião da morte do seu pai e que não gostou do que encontrou. *A nossa terra só tem esse problema... mas é terra boa. [...] Quando lembro como é que estava antes a minha terra e como é que é agora... nossa! Quem governa destrói tudo.* Apesar de todos os problemas do seu país, Benvinda diz que se tivesse dinheiro voltava imediatamente para a Guiné-Bissau. Mas, como não tem lá casa, considera que neste momento é impossível voltar. O que a prende em Portugal é a casa que lhe foi destinada no bairro social. *Passamos muitas dificuldades, às vezes nem para comer dá. Mas, pelo menos, temos um teto.* Com a crise económica encontrar trabalho fixo revelou-se cada vez mais complicado e conta que só consegue encontrar alguns pequenos biscates na área das limpezas que se revelam insuficientes para que Benvinda e a sua família sobrevivam. Refere que o que lhes vale são as ajudas que vão conseguindo.

Terry, 26 anos, natural de Moçambique, desempregada

O contacto de Terry foi-me facultado pela ANJAF, entidade promotora do Curso EFA B3 que frequentou. A primeira entrevista foi gravada em Junho de 2012, num café no centro de Loures. Foi uma entrevista muito curta, uma vez que Terry levou consigo os filhos - um com dois anos e o outro recém-nascido - e uma prima para ajudar a tomar conta deles. Falámos pouco tempo, pois não estavam reunidas as condições para que a conversa fluísse. Na altura, combinámos que marcaríamos uma nova entrevista, numa data que lhe fosse conveniente. Em Outubro de 2012, encontramos-nos então, num outro café do centro de Loures. Desta vez sem crianças, mas com a prima a assistir à entrevista. Este terceiro elemento acabou por condicionar o testemunho de Terry, e percebi que não valia a pena marcar uma nova entrevista.

Agora ainda não estou à procura de emprego porque o bebé é muito pequenino, mas depois vou à luta! Quero ficar cá em Portugal e arranjar um emprego estável!

Terry nasceu em Moçambique, na cidade de Maputo, em 1986. Quando tinha 14 anos vem viver para Portugal com uma tia que a traz com a intenção de tomar conta dos seus filhos. Depois de alguns anos a tomar conta dos primos, quando deixa de ser necessário tomar conta deles, Terry encontra trabalho na área de limpezas. Entretanto casa com um rapaz moçambicano com quem tem duas filhas. *Eu morava com o pai dos meus filhos e tudo o que eu precisava ele trazia-me para casa e eu não sentia necessidade de ir à procura das coisas e isso tudo, fui trabalhar para ter algum dinheiro meu.* Mas, a crise que se instala em Portugal e a separação do marido leva a que o seu ordenado passe a contar para as despesas da casa. Entretanto fica desempregada e recorre às assistentes sociais da Junta de Freguesia da sua área de residência. *Olha, eu estava a separar-me do meu ex-marido e entretanto fui pedir ajuda às assistentes sociais e elas encaminharam-me para esse curso. E eu quando fui para o curso não sabia para o que é que eu ia. É o curso é, para fazer e pronto! Mas depois, com o tempo, eu fui vendo o que era realmente e eu comecei a gostar. E lá fiz o curso, um ano e meio se não estou em erro. Fiz o Curso e consegui ter o meu diploma do 9.º ano. Fiquei muito satisfeita porque não tinha!* Terry conta que entrou no Curso EFA B3 de Serviço de Andares sem saber para

o que ia mas que acabou por ser uma experiência muito positiva. Refere que ficou a trabalhar no local onde estagiou. No entanto, quando o contrato chegou ao fim, como estava grávida, não lhe renovaram o contrato, estando atualmente desempregada.

Apesar de considerar que os portugueses são um pouco racistas, Terry gosta de viver em Portugal e pretende que os seus filhos cresçam neste país, pois considera que há mais oportunidades e que o sistema educativo é francamente melhor do que o moçambicano. Para o futuro, ambiciona arranjar emprego na área em que se certificou, o de serviço de andares pois considera que só assim conseguirá atingir alguma estabilidade na sua vida.

Domingos, 37 anos, natural de Angola, segurança num condomínio privado

Depois de algumas desmarcações, em Dezembro de 2013, fui ter com o Domingos a um Centro Comercial em Mem Martins. Para gravar a entrevista não ficámos nesse centro comercial, o Domingos preferiu ir para um café onde costuma ir e tivemos que andar cerca de 10 minutos a pé, praticamente em silêncio, pois ele não é uma pessoa muito faladora. Inicialmente senti-me um pouco constrangida com o silêncio e pensei que se não o conhecesse previamente (foi meu formando), ficaria a pensar que o Domingos não queria dar o seu testemunho. Foi uma entrevista difícil, pois estava demasiado barulho no café e tive que dirigir mais do que desejaria a entrevista, pois foi-me dando sempre respostas demasiadamente curtas e não consegui estabelecer uma situação dialógica mais "solta".

E pronto... anda bem a minha vida.

Domingos nasceu em Luanda, em 1976. Oriundo de uma família da classe média, tinha doze irmãos, três raparigas e nove rapazes. Há pouco mais de um ano o seu irmão mais velho morreu. Oito dos seus irmãos vivem em Luanda, dois vivem em Portugal, uma na Suíça e outro no Egipto. Estudou até ao 8.º ano de escolaridade, altura em que começou a trabalhar na área da eletricidade.

Com 23 anos, depois da morte do seu pai, decide vir tentar a sorte em Portugal, pois a guerra e o desemprego dificultam a sua vida em Luanda. *Saí de lá porque... porque arranjei responsabilidade e como lá não havia trabalho tive que vir para aqui. Vem sozinho. A mulher permanece em Angola e só se junta a ele um ano mais tarde, depois de Domingos ter arranjado emprego e casa. Já em Portugal, nasceu o seu único filho que tem atualmente 10 anos. Domingos refere que quando chegou a Portugal o apoio do seu irmão foi fundamental. É mais fácil quando está aqui alguém que dá apoio. Apoio moral. Porque eu no princípio quis voltar. Achei isto tudo muito isolado. Ele depois ia trabalhar e eu estava sozinho em casa, não conhecia quase ninguém. [silêncio]. Só que depois o meu irmão escondeu o passaporte, o bilhete, para eu não voltar!*

O primeiro emprego que arranjou em Portugal foi na construção civil, como servente, mas, entretanto, surgiu a hipótese de trabalhar na área da eletricidade. Durante os primeiros anos não faltou trabalho a Domingos. Com a crise económica instalada em

Portugal, vai durante uns tempos trabalhar para Espanha, mas vem com frequência a Portugal para ver a família. *Já não estava a trabalhar aqui, estava a trabalhar em Espanha. Vinha cá de duas em duas semanas porque eles pagavam o transporte. Por isso eu estava sempre aqui.* Mas, quando a crise económica afeta também o país vizinho, Domingos fica efetivamente desempregado e inscrever-se no Centro de Emprego acaba por ser a solução encontrada, tendo sido encaminhado para o Curso EFA B3 de Técnico de Eletricidade. *Fui lá parar porque me inscrevi no Centro de Emprego. E o Centro de Emprego mostrou-me os cursos que eles tinham e eu meti-me na eletricidade porque eu queria tirar a carteira profissional.* Depois de terminado o curso, Domingos obtém a carteira profissional e consegue arranjar trabalho na área da eletricidade. Todavia, mais uma vez, a crise económica tem como consequência que os trabalhos que encontra sejam pontuais e precários, obrigando-o a procurar trabalho noutra área. *Fui procurar este trabalho porque não vale a pena ficar em casa sentado à espera que as coisas caiam de bandeja! Por isso é que eu... prefiro ficar lá, se aparecer outro! Estou sempre atento! O mais importante é conseguir pagar as contas! Agora, ficar em casa sem fazer nada, isso é que é mau!* Antes de ter arranjado emprego como segurança num condomínio privado, Domingos foi várias vezes a Angola pois ambiciona voltar para a sua terra de origem, mas considera importante fazer a transição de forma progressiva. Mas, como a mulher tem emprego e o filho está em idade escolar, ir com a família está por enquanto fora de questão. *O mais difícil é deixar a família cá... [silêncio]. [...] É complicado. Também ir, levar ele para lá, em termos de saúde e de educação, não está lá assim muito bom. [...] É preferível o meu filho ficar aqui e quando se criar condições ele vai.* Domingos considera que, em Portugal, setores como o da saúde e da educação estão francamente mais avançados do que em Angola. Todavia, em termos de oportunidades de emprego, pensa que a situação é bem mais positiva no seu país de origem, daí ter decidido voltar e criar condições para que a sua família se possa juntar a si o mais brevemente possível.

A propósito dos trajetos marcados pela gestão da escassez - síntese

As biografias reunidas no perfil denominado *trajetos marcados pelas dificuldades - gestão da escassez* dão conta de percursos distintos. Todavia, os/as imigrantes entrevistados/as e que surgem agregados neste perfil têm em comum as dificuldades que vivenciam quotidianamente - sobretudo no plano económico. As suas histórias revelam a precariedade por que passam no seu dia-a-dia, em todos os casos esta surge associada a empregos pouco estáveis e oscilações constantes entre emprego e desemprego.

Em comum têm igualmente uma experiência migratória vivida na primeira pessoa, ainda que com evidentes diferenças em termos do género. Pedro, Domingos e Necante vieram para Portugal à procura de melhores condições de vida. Já Elsa, Fatumata e Benvinda - todas guineenses - vieram para junto dos seus maridos que já se encontravam a trabalhar em Portugal. Apenas Terry tem um percurso migratório distinto, uma vez que tinha 14 anos quando veio para Portugal com uma tia. Veio para tomar conta dos primos e acabou por se fixar na zona de Loures.

De formas distintas, com exceção de Pedro que já voltou para Angola, mas acabou por decidir regressar a Portugal e de Necante que ambiciona voltar a Bissau, mas que, por motivos familiares, por enquanto tem que ficar em Portugal, os imigrantes agrupados neste perfil ao longo dos anos de permanência têm conseguido sobreviver e, apesar de o desejo partilhado de voltarem aos seus países de origem, todos eles consideram que, em Portugal, têm acesso a melhores condições de vida, nomeadamente na área da saúde e da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO 4

A tipologia de percursos apresentada neste capítulo foi elaborada com base na análise das narrativas dos/das entrevistados/as. Estas narrativas foram obtidas, não só através de entrevistas de cariz biográfico, como também, na maioria dos casos, através do contacto em diversos contextos mais ou menos formais - incluindo os contactos virtuais - com os/as imigrantes e descendentes de imigrantes. Optou-se pela condução não linear da entrevista, dando primazia à palavra e àquilo que os/as entrevistados/as consideraram pertinente partilhar, num tempo e espaço específicos. Todavia, esta opção não implicou que não se procurasse captar alguns aspetos considerados cruciais para a compreensão do fenómeno em estudo, nomeadamente: o processo de migração (no caso dos/das imigrantes), a trajetória migratória dos progenitores (no caso dos/das descendentes de imigrantes), a família, o percurso escolar, o trabalho e os eventos marcantes. No fundo, procurou-se captar toda a sua trajetória, focando os aspetos que ajudam a compreender as razões subjacentes à decisão - mais ou menos voluntária - de ingressar num Curso EFA B3 de dupla certificação.

No caso dos trajetos marcados pelas dificuldades, as duas narrativas que evidenciam o *peso da infância* sobre a vida atual dizem respeito a duas pessoas que se encontram a trabalhar e que, apesar das dificuldades económicas, encontraram de algum modo um equilíbrio que lhes permite fazer face às despesas do dia-a-dia. No caso de Elvis, importa referir que a sua mulher está desempregada, sendo beneficiária do Rendimento Social de Inserção. Caso perca este apoio, a situação familiar de Elvis - com duas crianças pequenas a cargo - corre o risco de se deteriorar. Todos os outros entrevistados que incorporam os trajetos marcados pelas dificuldades, a *gestão da escassez* está intimamente relacionada com a situação de desemprego prolongado. No entanto, denotam-se diferenças associadas sobretudo à situação de estar sozinho com filhos a cargo - no caso do Necante, com sobrinhos a cargo - ou de ter um cônjuge que, de certa forma, atenua os efeitos negativos associados à situação de desemprego.

No caso dos trajetos marcados pelas pequenas vitórias, apenas José se encontra na situação de desempregado, todavia, a sua mulher tem emprego estável e ele encara o desemprego como algo temporário. Nos outros quatro casos que estão inseridos neste perfil o emprego estável surge como sendo uma dimensão estruturante das suas vidas. Mas, para Conceição, Francelino, Fernando e Paula, ter emprego não significa que os seus trajetos não sejam igualmente marcados pelas dificuldades. No entanto, a gestão que fazem das dificuldades e a positividade com que tentam superar as adversidades distingue-os dos/das outros/as imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as.

CAPÍTULO 5 - E DEPOIS DO CURSO EFA? OS IMPACTOS (AUTO)PERCECIONADOS

*O bater das asas de uma borboleta em Pequim
pode provocar uma tempestade em Washington.*

Teoria do Caos

Analisar as entrevistas biográficas evidenciou que dificilmente se conseguirá criar divisões estanques relativamente aos impactos percecionados pelos/as imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as. Na realidade, fruto da crise económica e da própria composição do mercado de trabalho em Portugal, os impactos profissionais percecionados pelos/as entrevistados/as ficam aquém das suas expectativas iniciais, i.e., no momento em que de forma mais ou menos voluntária ingressaram num Curso EFA B3 de dupla certificação, a maioria dos entrevistados encarava a entrada no Curso como uma possibilidade de melhorar a sua situação profissional, não fazendo referência a eventuais impactos de ordem pessoal e social.

Ainda que inicialmente se considerasse que seria possível - e até mesmo pertinente - distinguir os diferentes tipos de impactos percecionados, a análise das entrevistas tornou claro que a compreensão dos impactos implicava um entrecruzamento das diferentes dimensões, até porque apenas dois dos entrevistados - o Francelino e a Conceição - ficaram a trabalhar na área em que se certificaram, ambos no local onde realizaram o estágio. A maioria dos/das entrevistados/as encontrava-se desempregada no momento em que foi realizada a entrevista, o que reflete o reduzido impacto a nível profissional que o Curso EFA B3 teve nas suas vidas, a curto e a médio prazo. Este circunscrito impacto profissional poderá estar associado à crise económica que, sobretudo a partir de 2008, afetou o mercado laboral em Portugal (Rodrigues et al., 2015). Como consequência, desde o início deste século o fenómeno do desemprego tem vindo a aumentar (Delgado, 2014), afetando os imigrantes de forma ainda mais acentuada do que os nacionais (Peixoto, 2008; OCDE, 2009; Oliveira e Gomes, 2014).

Na sua investigação, que, para além de uma análise extensiva sobre a literacia e as competências-chave, incluiu também uma análise qualitativa sobre as consequências dos processos de RVCC na vida de adultos que os realizaram, Patrícia Ávila (2008) refere que, apesar de frequentemente não terem ocorrido transformações significativas no que toca à situação profissional, as *condições de empregabilidade* são avaliadas de forma mais positiva (Ávila, 2008: 372). Grande parte dos testemunhos dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as dão conta deste tipo de impacto, i.e., ter obtido certificação num Curso EFA B3 é avaliado positivamente, uma vez que forneceu mais ferramentas - pessoais e profissionais - fundamentais para a entrada num novo emprego.

Grande parte das narrativas recolhidas evidencia que foram muitos os impactos percecionados, quer a nível pessoal, quer a nível social, sobretudo no que toca às experiências relatadas pelas mulheres entrevistadas, que dão conta de um aumento da auto-estima, de uma maior participação na vida escolar dos seus filhos e de um incremento das redes de relações interpessoais.

A análise dos testemunhos recolhidos confirmou que os impactos não devem exclusivamente considerar a dimensão profissional, sendo que as dimensões pessoal e social não podem ser descuradas, uma vez que se perspetivam impactos a longo prazo, não só nas vidas dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as como também na vida dos seus filhos.

Compreender os impactos implica, antes de mais, perceber o que levou os sujeitos entrevistados a frequentarem o Curso EFA B3 de dupla certificação, as suas expectativas em relação ao curso e o modo como avaliam o impacto que a obtenção de uma dupla certificação teve nas suas vidas.

5.1. A entrada no Curso EFA B3 - da situação de desemprego à vontade de adquirir mais competências

Indo de encontro ao perfil traçado por diversos autores relativamente às áreas de ocupação a nível profissional dos imigrantes laborais (Machado, 1997; Horta, 2008; Peixoto, 2008; Machado et al., 2011; Oliveira e Gomes, 2014), grande parte dos nossos entrevistados trabalhava nas áreas profissionais de mais baixo estatuto, i.e., na área das limpezas - no caso das mulheres - e na área da construção civil - no caso dos homens. Esta mão-de-obra estrangeira concentra-se sobretudo naquilo que Portes (1999) designa de mercado secundário, i.e., mercado de trabalho cujo estatuto jurídico é precário e em que o recrutamento se baseia nas origens étnicas e não nas qualificações.

Em momentos de crise económica, os imigrantes tendem a ser mais afetados do que os nacionais, o que se prende com o facto de possuírem posições menos qualificantes e menos remuneradas, apresentando um maior risco de desemprego (OCDE, 2009).

Foram precisamente a precariedade laboral e a situação de desemprego que conduziram os/as entrevistados/as até uma inscrição num Centro de Emprego. Com poucas ofertas de emprego disponíveis, o ingresso num Curso EFA B3, em muitos casos, surgiu como a única alternativa, encarada, num primeiro momento, como uma oportunidade de obter alguma fonte de rendimento¹⁰⁵, para, num segundo momento, ser perspetivada como uma possibilidade de aprender uma profissão e, simultaneamente, adquirir mais habilitações escolares.

Fui no Centro de Emprego, inscrevi-me. Mas, todos os empregos onde ia, que me chamavam, ou me diziam que era velha de mais ou que com esta idade já não servia. [...] Quando vi este curso... até fui e não sabia o que era. Por exemplo, nem sabia o que era, o que é que se falava no curso. Só depois é que nos disseram que era para cuidar de pessoas idosas.

[Conceição, 42 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 Agente de Geriatria]

¹⁰⁵ Todos os imigrantes e descendentes de imigrantes que entrevistei tiveram direito a uma bolsa, a subsídio de alimentação, subsídio de transporte e apoio social (no caso de os/as filhos/as frequentarem alguma creche, jardim de infância ou centro de tempos livres).

É assim, eu vim mais para o Curso porque eu estava desempregada, eu estava desesperada. Estava num desespero. Precisava pagar as contas!

[Fatumata, 35 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 Agente de Geriatria]

Estava muito difícil o trabalho. E então meti-me no Centro de Emprego. Chamaram-me para saber se eu queria fazer um curso. E eu interessei-me. Interessei-me porque era mais uma profissão que eu ia aprender e era uma coisa que até me dava equivalência ao 9.º ano. E interessou-me!

[Fernando, 42 anos, natural de São Tomé e Príncipe, Curso EFA B3 de Serviços Rápidos]

Fiquei sem emprego em Espanha. Aqui também não havia... Como os meus descontos eram feitos aqui, fui ao Centro de Emprego. [...] Fui parar ao curso porque me inscrevi no Centro de Emprego. Mostraram-me os cursos que eles tinham e eu meti-me na eletricidade porque eu queria tirar a carteira profissional.

[Domingos, 37 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Técnico de Electricidade]

Tal como na investigação desenvolvida por Delgado (2014), onde a autora procurou compreender as trajetórias, motivações e projetos de adultos com baixas qualificações escolares e profissionais inscritos em Cursos EFA, destaca-se uma motivação económica indireta, pois a maioria dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as encarou a entrada no Curso EFA B3 como uma possibilidade de eventualmente aumentar os seus níveis de rendimento económico. Estes testemunhos mostram também que, do ponto de vista do processo educativo e de formação, é a componente profissional - e não a escolar - que os mobiliza e que destacam nos seus discursos.

Alguns entrevistados referem que a área do Curso EFA B3 que frequentaram não foi exatamente uma escolha própria, mas, estando na situação de desempregados, decidiram aceitar a proposta de dupla certificação que lhes foi feita pelo Centro de Emprego.

E eu quando fui para o curso não sabia para que é que eu ia. É o curso, é para fazer e pronto!

[Terry, 26 anos, natural de Moçambique, Curso EFA B3 de Serviço de Andares]

Eu fui para Mecânica porque era a única coisa que havia na altura. Eu estou parado, automaticamente eu tenho que fazer algo. Então eu vou porque quero os estudos. Mas não quer dizer que é uma coisa com que eu me vou identificar.

[Fernando, 42 anos, natural de São Tomé e Príncipe, Curso EFA B3 de Serviços Rápidos]

No caso de Elvis, a frequência do Curso EFA B3 surge como uma forma de ocupar o tempo e de evitar conflitos dentro do estabelecimento prisional.

Mas, quando eu fui para dentro, no EPL era só confusões, no início no Linhó também era só confusões. Mas tipo, eu via as pessoas todas da minha geração a sair e eu ficava sempre para trás, também. E também pensava mesmo muito no meu futuro. Sei lá, “vou sair daqui e como é que vai ser a minha vida lá fora? Já tenho um cadastro...”. Pronto, o meu principal objetivo, na altura, era sair e já ter o 9.º ano, para sair e tentar arranjar logo um trabalho.

[Elvis, 28 anos, natural de Portugal, Curso EFA B3 de Instalação e Reparação de Computadores]

Figura 10 - Principais motivos de entrada no Curso EFA B3



5.2. O Curso EFA B3 - percepções sobre interações com os diversos atores envolvidos

Antes de abordar a questão dos impactos percebidos, com o intuito de compreender como é que os imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados avaliavam o Curso EFA B3 onde tinham obtido uma certificação escolar e profissional, foram colocadas algumas questões aos/às entrevistados/as relativamente ao curso propriamente dito. Considerou-se ser importante que falassem sobre a sua relação com a instituição dinamizadora do curso, com os/as colegas, com os/as formadores/as, com o/a mediador/a do Curso EFA B3 que frequentaram. É interessante verificar que muitos dos entrevistados consideraram relevante falar sobre a reação da sua família e sobre a importância da aquisição do computador. Com a integração dos Cursos EFA no Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades, a partir de 2005, os adultos que frequentaram Cursos EFA tiveram a possibilidade de comprar um computador por 150 euros, tendo que estar fidelizados a uma das operadoras móveis por um período de um ano.

Relativamente à relação com as instituições dinamizadoras dos Cursos EFA B3 frequentados pelos imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados, a maioria não teve comentários, ainda que alguns dos entrevistados apontassem aspetos negativos na sua relação com a instituição, sobretudo relacionados com o pagamento da bolsa de formação e com aspetos ligados à alimentação (aliados com a qualidade das refeições fornecidas na cantina ou, em alguns casos, à inexistência de um espaço onde pudessem almoçar).

A parte dos pagamentos. Quando chegava ao dia dos pagamentos havia sempre alguma coisa que estava mal. Mas, de resto, estava tudo bem. Tirando essa fase dos pagamentos.

[Terry, 26 anos, natural de Moçambique, Curso EFA B3 de Serviço de Andares]

Foram só aqueles momentos em que não tínhamos onde comer, tínhamos de comer na rua, com aquele frio e aquela chuva. Era um bocadinho desagradável!

[Conceição, 42 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

Até que o Centro era razoável. Mas tinha algumas falhas. Na organização da cantina e na qualidade das refeições.

[Domingos, 37 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Técnico de Electricidade]

Quanto aos aspetos positivos, apenas os imigrantes e descendentes de imigrantes que realizaram o seu Curso EFA B3 em instituições de direito privado fazem alusão a uma relação fundamentalmente positiva com a instituição, fazendo sobretudo referência ao papel crucial do/a coordenador/a pedagógico/a do Curso EFA B3.

É importante não deixar a coordenadora do curso de fora! Porque ela foi sempre uma grande ajuda para mim. Ela é mesmo uma amiga! Até hoje ela me liga para saber se está tudo bem. Qualquer aflição, ela ajuda!

[Elsa, 40 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

A relação com a instituição? Boa. Todos os dias iam ver como é que estavam as coisas. Acompanharam sempre de perto.

[Terry, 26 anos, natural de Moçambique, Curso EFA B3 de Serviço de Andares]

No caso dos entrevistados que frequentaram o Curso EFA B3 num Centro de Formação do IEFP, o discurso produzido a propósito do papel da instituição deixa transparecer um certo distanciamento, *o atendimento não era personalizado* [Domingos, 37 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Técnico de Electricidade]. Não se trata propriamente de uma relação negativa, mas sim de uma relação distante.

Do contacto estabelecido com os diferentes terrenos ficou claro que as abordagens face à implementação de um Curso EFA B3 variavam substancialmente de contexto para contexto. No caso dos Centros de Formação do IEFP, os Cursos EFA não só constituíam uma das muitas modalidades de formação disponibilizadas, como nestes Centros de Formação estatais eram dinamizados simultaneamente inúmeros Cursos

EFA B3, o que necessariamente implicava uma abordagem mais distanciada face aos grupos de formação. No caso das instituições de direito privado, a situação era bastante distinta pois a oferta formativa restringia-se aos Cursos EFA (B3 e de nível secundário), sendo que no máximo, em simultâneo, eram dinamizadas duas ações de formação, o que implicava uma maior proximidade com os grupos de formação. Estas variações estão relacionadas com a interiorização e concretização dos elementos de inovação destes cursos, diferindo do modelo formativo mais convencional, o que coloca algumas dificuldades iniciais na aplicação do modelo (Cavaco, 2009: 428).

As observações no terreno e a análise dos testemunhos recolhidos no âmbito da presente investigação, conduzem à constatação de que o modelo EFA é aplicado de forma muito distinta por estes dois tipos de instituições, refletindo-se precisamente da perceção que os nossos entrevistados têm relativamente aos Temas de Vida, componente crucial do Modelo EFA de nível básico. Grande parte dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as refere que não se recorda ou que apenas se recorda vagamente dos Temas de Vida.

- Desenvolveram Temas de Vida?

- Sim... acho que sim. Falámos de cidadania e dessas coisas.

[Necante, 39 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Instalação e Reparação de Computadores]

- Não... Acho que não... Como assim? Temas de Vida?

[Pedro, 38 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Técnico de Manutenção Hoteleira]

No caso das mulheres imigrantes entrevistadas que realizaram o Curso EFA B3 numa instituição de direito privado, os Temas de Vida são uma recordação bem presente o que revela que o modelo EFA, nestes casos, foi efetivamente operacionalizado, envolvendo todos os que participam num Curso EFA B3, i.e., coordenador/a, mediador/a, equipa formativa e formandos/as.

Foi muito bom. [...] O primeiro Tema de Vida foi muito bom, porque foi com a formadora M.A. e fomos lá representar. Correu muito bem! No segundo... quando estávamos a preparar os cenários pensei assim, "olha, este segundo não sei se vai dar certo quanto o outro". Porque o outro foi tão bem, tão bonito, tão tudo! Estávamos muito bem preparadas para aquilo. Mas, no segundo Tema de Vida, quando chegámos mesmo lá no sítio, aí é que... quando começámos a apresentar, aí é que eu vi que realmente preparámos bem aquilo!

[Carla, 37 anos anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Acção Educativa]

- Ah! Os Temas de Vida! Gostei imenso! Principalmente o primeiro. Fizemos aquelas entrevistas, fomos à rua entrevistar pessoas, saber o que é que elas pensavam sobre o futuro, porque é que emigraram para outros países. Gostei. No dia em que apresentámos os resultados e os teatros correu tudo muito bem! E o segundo também gostei muito porque... porque tivemos que interagir mesmo com as tais pessoas idosas, não é? Vimos na realidade o que é que elas são, o que é que elas gostam de fazer.

[Conceição, 42 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

A aplicação de metodologias qualitativas, assentes num trabalho cooperativo e em constante (re)construção ao longo do curso EFA B3, nem sempre é aplicada de acordo com o modelo teórico proposto. Ou seja, a construção curricular e aplicação do modelo varia de operador para operador, o que aliás se observou durante o contacto no terreno em diferentes tipos de entidades. Num estudo de caso sobre um CNO, João Freire considera que a eficácia está intimamente associada ao local e tipo de entidade onde o CNO é implementado, i.e., o sucesso - ou não - está demasiadamente dependente dos atores que no terreno operacionalizam a medida (Freire, 2009), situação que, no meu entender, se estende aos Cursos EFA. Os discursos dos/das entrevistados/das dão conta de inúmeras perceções e avaliações dos Temas de Vida, denotando-se diferentes formas de aplicação do Modelo EFA nos vários tipos de instituições que dinamizavam, na altura, este tipo de oferta formativa - públicas ou de direito privado. A observação das

práticas realizadas, as conversas com formadores/as e mediadores/as de Cursos EFA¹⁰⁶, e a minha própria experiência enquanto formadora e mediadora em diferentes tipos de instituições conduziram à ideia de que as diferentes formas de aplicar o Modelo EFA parecem estar fundamentalmente associadas a dois fatores distintos. Por um lado, o facto de nas instituições de direito privado funcionarem apenas dois ou três cursos em simultâneo permite que o acompanhamento realizado seja constante e que a proximidade entre os diversos atores envolvidos seja maior, o que, nas instituições públicas se torna impraticável, uma vez que, em muitos dos casos observados durante a realização desta pesquisa, estas instituições chegavam a dinamizar mais de dez Cursos EFA em simultâneo, inviabilizando um tipo de acompanhamento de proximidade. Por outro lado, os honorários auferidos pelos mediadores variavam bastante, sendo substancialmente mais elevados nas instituições de direito privado, quando comparados com os valores pagos nas instituições públicas¹⁰⁷.

Relativamente à relação com os formadores, todos os/as entrevistados/das falam dos aspetos positivos da relação com a equipa formativa ou com algum/a formador/a em particular.

*Os formadores foram muito importantes. São pessoas que lutam imenso por nós.
Puxam mesmo por nós!*

[Carla, 37 anos anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Acção Educativa]

¹⁰⁶ Lembra-se que, no que toca a formadores/as e mediadores/as, apenas foram gravadas duas entrevistas - um formador/ mediador e uma formadora/ coordenadora pedagógica numa instituição de direito privado, ambos com muito experiência na educação de adultos, tanto em instituições públicas, como em instituições de direito privado.

¹⁰⁷ Em 2010, exerci a função de mediadora em dois Cursos EFA B3 em duas instituições diferentes. Na instituição pública, os meus honorários rondavam os 100 euros mensais e, na instituição de direito privado, os honorários rondavam os 750 euros por mês. Em ambos os casos, competia-me acompanhar a turma de forma constante, elaborar os cronogramas, dinamizar as reuniões da equipa formativa, mediar eventuais conflitos, articular as atividades integradoras e encontrar locais para a realização da formação em contexto real de trabalho (estágio). No caso da instituição pública, tinha igualmente a responsabilidade de lançar no sistema informático as faltas dos formandos e contabilizar as horas dos formadores, situação que não ocorria na instituição de direito privado, estando essas tarefas atribuídas a uma administrativa.

Eles nos ensinaram mesmo! Lembro-me bem de todos. Gostei mais de uns do que de outros. Mas acho que todos foram bons!

[Fatumata, 35 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 Agente de Geriatria]

Os formadores foram espetaculares.

[Pedro, 38 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Técnico de Manutenção Hoteleira]

Achei que os formadores eram ótimos. Muita paciência... muito compreensivos.

[Alda, 40 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Serviço de Mesa e Bar]

Nos Cursos EFA a figura do/a mediador/a é crucial, pois funciona como um elo de ligação entre instituição e formandos, desempenhando um importante papel na definição dos Temas de Vida, no acompanhamento da ação de formação e na tentativa de resolução dos eventuais conflitos que possam surgir, quer entre colegas de formação, quer entre formandos/as e equipa formativa e/ou instituição dinamizadora do Curso EFA. Dos nossos entrevistados, apenas um produziu um discurso de certa forma negativo a propósito da mediadora do seu curso. *Está-me a dizer aquela senhora que ia lá uma vez por mês?* Foi esta forma encontrada por Fernando para expressar o seu descontentamento face à falta de intervenção da mediadora do Curso EFA B3 que frequentou. Todos os outros discursos produzidos dão conta da importância da figura do/a mediador/a para o bom funcionamento da ação de formação que frequentaram, sendo realçado não só o seu papel na resolução de conflitos entre colegas como também o seu papel enquanto orientador/a e transmissor/a de competências ao nível do relacionamento interpessoal.

Principalmente quando há conflitos, quando as pessoas não conseguiam se entender, ela [a mediadora] entrava no meio e conseguia resolver os problemas, saber de uma parte e de outra parte... Por acaso era fundamental.

[Terry, 26 anos, natural de Moçambique, Curso EFA B3 de Serviço de Andares]

Porque nós, quando ia a mediadora, aprendíamos sempre coisas. [...] Naqueles dias, era aquele o momento de a gente falar do curso, o que é que achávamos, o que é que nos preocupava.

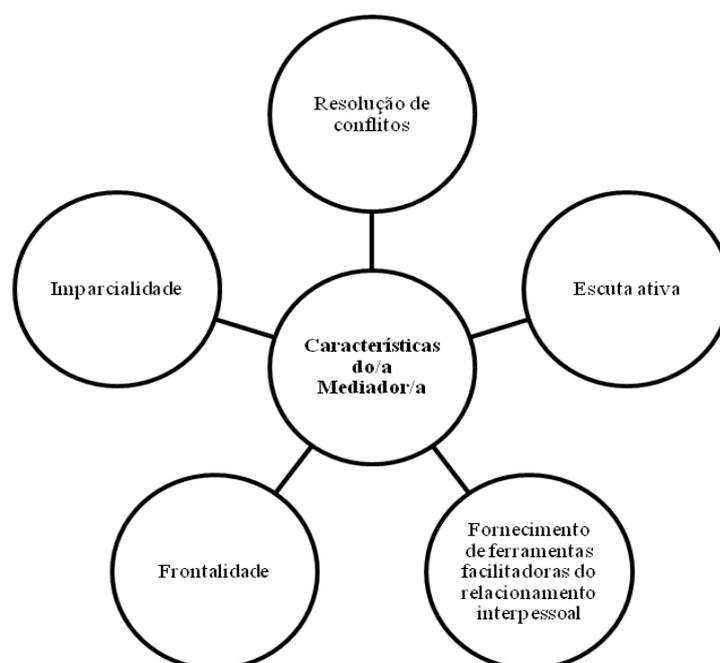
[Conceição, 42 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

É muito bom haver mediador porque às vezes até só o conversar, falar, o orientar um bocado... é suficiente. Fica sempre alguma coisa. É como diz o ditado, "água mole em pedra dura tanto dá até que fura".

[Alda, 40 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Serviço de Mesa e Bar]

A análise dos discursos produzidos a propósito da figura do/a mediador/a possibilitam que se elenquem as competências que os nossos entrevistados consideram necessárias para o desempenho desta função, evidenciando a sua importância para uma operacionalização eficaz do Modelo EFA. A Figura 11 dá, então, conta das características que no entender dos/das entrevistados/das são fundamentais para que o/a mediador/a exerça corretamente as suas funções.

Figura 11 - Características do/a mediador/a



Relativamente à relação com os/as colegas de curso - Figura 12, o discurso dos/das entrevistados/das evidencia tanto aspetos positivos como negativos, sendo de realçar aquilo que Amorim (2006:150) denomina como sendo *o desenvolvimento de competências de ser em grupo*, i.e., as competências relacionais (Costa, 2003). Se, por um lado, os conflitos constantes dentro da sala de formação, a pouca união entre colegas e a desmotivação são apontados como aspetos muito negativos, por outro lado, muitos dos discursos dão conta da importância do convívio e da partilha entre colegas, tanto ao nível da ajuda das aprendizagens, como ao nível dos relacionamentos interpessoais. A experiência é relatada como tendo sido bastante intensa, sendo que uma das razões apontadas é o facto de partilharem a sala de formação durante cerca de dezoito meses, seis a oito horas por dia. Nas palavras de uma das entrevistadas, *dá para tudo! Para o bom e para o mau!* [Alda, 40 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Serviço de Mesa e Bar].

Vários testemunhos dão conta da recorrência de algumas situações conflituosas, que, no seu entender, prejudicavam o bom funcionamento da formação.

Os aspetos negativos do curso? A turma! Sem dúvida, a turma! [...] O que prejudicava mais era as aulas porque o formador ia para lá para nos dar formação, tinha matéria para nos dar e a gente acabava por não dar nada e ficávamos só ali no disse que não disse, só porque não gostavam uma da outra! Era um dia perdido! Depois quando eram as seis horas seguidas não fazíamos mesmo nada. Eram só discussões, discussões! Era um bocado complicado.

[Paula, 28 anos, natural de Portugal, Curso EFA B3 de Acção Educativa]

Corria bem uns dias, outros dias era aquela discussão porque havia muitas mulheres. Quando há mulheres complica-se mais! Muito diz que disse.

[Necante, 39 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Instalação e Reparação de Computadores]

*Houve alguns problemas entre colegas. Cada qual tenta puxar por si. [silêncio].
[...] Muito tempo junto, dentro de uma turma, só com mulheres, era um blá, blá,
blá!*

[Carla, 37 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Acção Educativa]

Outro aspeto negativo apontado, evidenciado no testemunho de Alda, é a desunião dentro da turma.

A turma em si... a gente chega ali e não conhece ninguém e de repente... é um bocado complicado. [...] A turma não era muito unida. Não era nada unida! Era para ver quem enterrava quem!

[Alda, 40 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Serviço de Mesa e Bar]

Num outro testemunho, para além das situações de conflito, é referido que para alguns colegas a única motivação para estar no Curso EFA B3 era de ordem económica, i.e., o que os prendia ao curso era a bolsa de formação e os apoios sociais a que tinham direito. De acordo com este testemunho, esta era uma situação que prejudicava o bom funcionamento da ação de formação, uma vez que muitos dos colegas não estavam interessados em aprender, causando distúrbios dentro da sala de formação.

Realmente havia pessoas que não deviam estar ali! Iam só lá para receber o subsídio, a creche dos filhos e outras coisas. [...] Eles só queriam saber do dinheiro, mais nada. Do curso... muitas vezes nem assistiam às aulas, iam embora. Muitos iam para lá fazer nada!

[Domingos, 37 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Técnico de Eletricidade]

Mas, apesar dos aspetos negativos apontados, nos testemunhos por nós recolhidos fica evidente que a relação com os colegas também se pautou por aspetos positivos, seja nas relações estabelecidas com o grupo de colegas, seja com algum colega em particular,

com o qual se estabeleceu uma relação mais próxima, em muitos casos uma amizade que se manteve para além do tempo da frequência do Curso EFA B3.

O testemunho de Alda é disso exemplo. Apesar de apontar aspetos negativos à dinâmica estabelecida dentro da turma, o seu testemunho dá conta da importância da relação de amizade que criou com uma colega de curso.

A Eduarda foi muito importante. Foi mesmo muito importante! Sem ela não tinha aguentado aquilo! A gente ainda hoje se mantém em contacto. Ficou uma amizade.

[Alda, 40 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Serviço de Mesa e Bar]

As colegas do curso... não tenho razão de queixa. Dava-me bem com todas. De vez em quando alguém liga para mim para saber como é que eu estou. Isso ajuda. (silêncio). Ajuda muito ter feito amigas que se preocupam comigo e com os meus filhos.

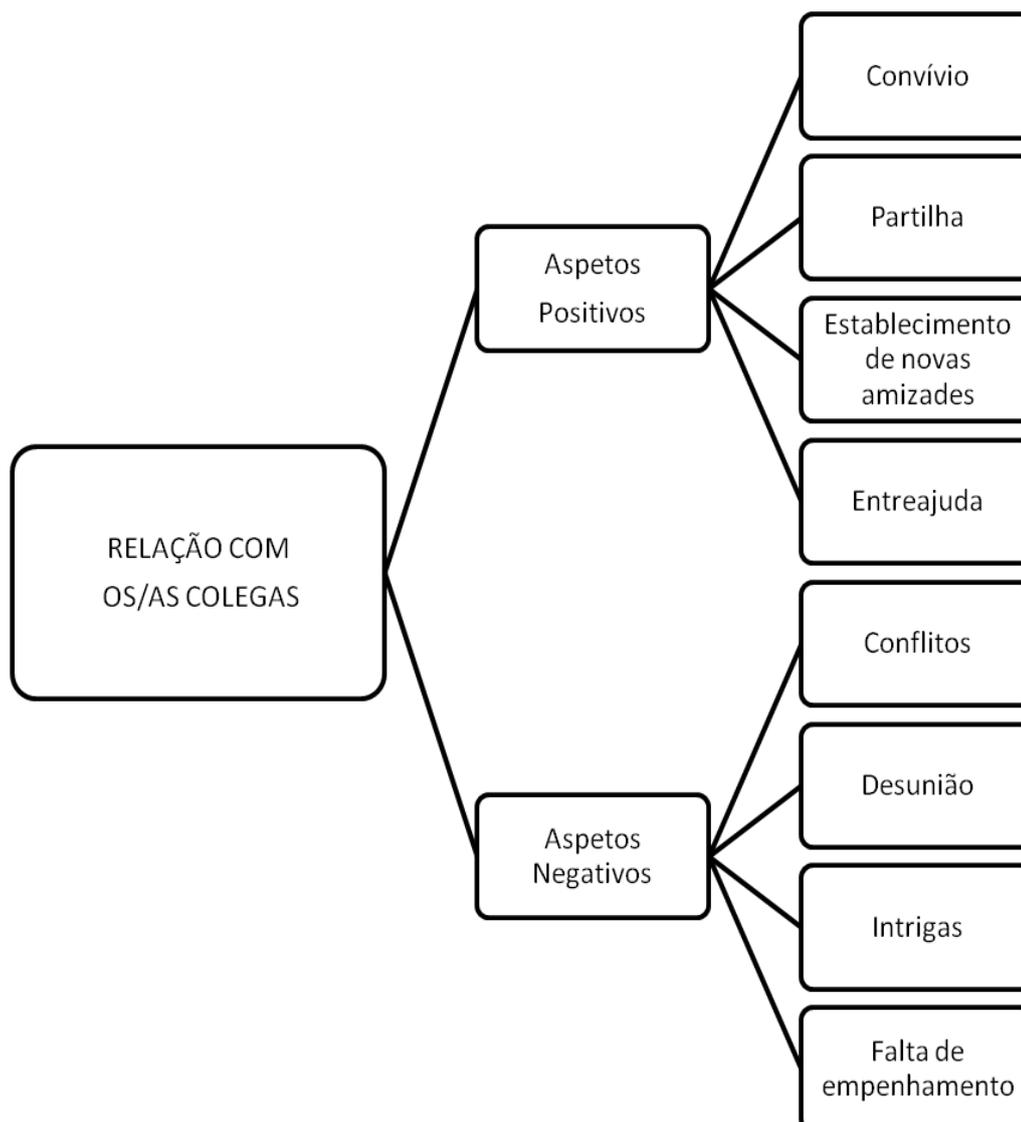
[Elsa, 40 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

Outro aspeto apontado como sendo positivo é o convívio entre colegas proporcionado pela frequência do Curso EFA B3.

Recordações boas do Curso? Os colegas! Os colegas. Dávamo-nos todos muito bem. Mesmo quando havia alguma coisa, rapidamente era resolvida. [...] Grandes almoçadas!

[Fernando, 42 anos, natural de São Tomé e Príncipe, Curso EFA B3 de Serviços Rápidos]

Figura 12 - Relação com os/as colegas



Relativamente à formação em contexto real de trabalho - estágio¹⁰⁸ -, todos os/as entrevistados/as consideram que é muito importante, referindo que possibilita que ponham em prática aquilo que aprenderam ao longo do curso.

¹⁰⁸ O Estágio é uma componente obrigatória de um Curso EFA B3, constituindo uma oportunidade de os formandos praticarem em contexto real de trabalho as competências que validaram ao longo do processo formativo.

O estágio é importante porque aquilo que a gente aprende no curso temos que pôr em prática para saber se estamos aptos ou não. Sem estágio não vale a pena.

[Domingos, 37 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Técnico de Eletricidade]

Para além da teoria, no estágio temos a prática. É bom porque só a teoria não dá. E a prática ali é mesmo a realidade das coisas, não é? Porque lá na formação a gente fazia mas não via a urina, não via as fezes... essas coisas. O lidar com isso é importante, não é?

[Conceição, 42 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

Todavia, vários dos entrevistados consideram que o tempo destinado ao estágio é muito curto, uma vez que todos eles realizaram estágios cuja duração oscilou entre os quinze dias e um mês.

Foi curto. Foi muito pouco tempo. Um estágio de um mês não dá para nada! Para nada!

[Pedro, 38 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Técnico de Manutenção Hoteleira]

No meu ponto de vista o estágio de um mês não tem lógica. Porque é assim, você faz um curso que dura praticamente dois anos e depois tem um mês para praticar o que aprendeu. Não tem lógica.

[Fernando, 42 anos, natural de São Tomé e Príncipe, Curso EFA B3 de Serviços Rápidos]

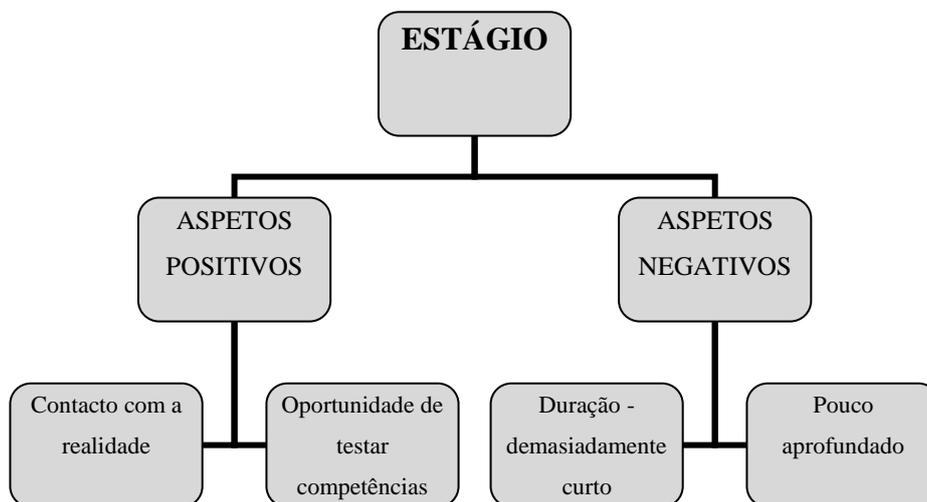
É curto. Quando nos começamos a familiarizar com o trabalho e com alguns colegas do estágio, acaba. Em menos de nada chega ao fim!

[Domingos, 37 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Técnico de Eletricidade]

A figura 13 sintetiza a apreciação que os nossos entrevistados fizeram a propósito do estágio, pois, apesar de ser unânime que a formação em contexto real de trabalho é

essencial, os seus testemunhos identificam aspetos positivos e negativos associados a este momento do Curso EFA B3 de dupla certificação que frequentaram.

Figura 13 - Apreciação do Estágio



Todos os testemunhos recolhidos dão conta da intensidade da *experiência EFA*, o que parece estar intimamente associado ao facto de se tratar de uma situação de educação e formação em que, durante cerca de dezoito meses, há uma partilha diária entre os diversos atores envolvidos no processo, com especial realce à relação com os/as colegas que, no momento de entrada no Curso, se encontravam em circunstâncias semelhantes, i.e., desempregados/as e pouco qualificados/as. Os discursos recolhidos evidenciam que se trata de uma experiência formativa que constitui uma oportunidade de reconhecimento de competências adquiridas na vida de todos os dias, possibilitando igualmente a aquisição de novas competências. O próximo ponto permitirá aprofundar esta dimensão.

5.3. Os impactos percebidos

Tendo consciência que perceber se a certificação num Curso EFA B3 teve ou não impacto nas vidas dos/as entrevistados/as, a partir dos seus pontos de vista, é uma avaliação subjetiva, quando se colocou diretamente a questão a pergunta foi formulada explicando que o que se pretendia era perceber se frequentar e obter dupla certificação neste tipo de curso tinha trazido alterações/transformações às suas vidas, seja nas esferas pessoal e social, seja na esfera profissional.

Quando questionados concretamente sobre os impactos que consideram que frequentar e obter uma dupla qualificação - profissional e académica - num Curso EFA B3 teve nas suas vidas, os/as imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as valorizaram diferentes aspetos, sendo que apenas em dois dos testemunhos recolhidos é expresso de forma clara que o Curso EFA B3 não teve qualquer impacto real nas suas vidas, isto apesar de o seu testemunho em vários momentos dar conta de impactos, nomeadamente ao nível dos relacionamentos interpessoais. No entanto, parece importante referir que, na sua perspetiva, o curso não teve qualquer impacto e, no caso de Fernando, chegou mesmo a ter um impacto que ele considera ter sido negativo.

Não mudou nada. Eu continuei a trabalhar no mesmo padrão. [silêncio]. Só que a tempo inteiro. Não mudou nada. Tudo na mesma. Mal.

[Alda, 40 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Serviço de Mesa e Bar]

Penso que perdi mais do que ganhei. Tenho um diploma. Tenho um diploma que chego a qualquer lado, apresento o diploma e depois dizem-me assim "agora preenche aqui o papel que é para entrares no emprego". Então eu entrego o papel. Quando vou ler está cheio de erros. Porquê? Porque aquilo que eu aprendi não justifica o diploma. Por amor de Deus! Estamos aqui a tapar o sol com a peneira! [...] Não lucrei. Não vejo lucro numa coisa que você faça e não tenha seguimento.

[Fernando, 42 anos, natural de São Tomé e Príncipe, Curso EFA B3 de Serviços Rápidos]

O testemunho de Fernando deixa transparecer a sua insatisfação com o facto da certificação obtida no Curso EFA B3 de Mecânica de Serviços Rápidos não se ter convertido num emprego nessa área. Mas, na realidade, as competências que adquiriu ao nível do relacionamento interpessoal acabaram por se converter num emprego na área do apoio domiciliário¹⁰⁹. Na pesquisa em que analisa as consequências do processo de RVCC em termos de aquisição de competências e práticas quotidianas, Patrícia Ávila (2008) refere que não é fácil captar esta dimensão no contexto de entrevista, pois frequentemente as transformações ocorridas poderão ser, em parte, quase "invisíveis" para os próprios entrevistados. Apesar desta pesquisa incidir sobre os impactos dos Cursos EFA B3, considera-se que possivelmente é esta invisibilidade que leva Fernando a considerar que o Curso EFA que frequentou não teve qualquer impacto na sua vida. Neste caso, fica evidente que falar da vida é necessariamente contextual, sendo que o que os sujeitos narram sobre a sua vida depende claramente do(s) espaço(s) e do(s) tempo(s) em que o fazem. Lechner (2015) fala da importância decisiva dos contextos.

Apesar de apenas dois dos entrevistados no momento em que foi realizada a entrevista estarem a trabalhar na área em que se certificaram, outros testemunhos dão conta da perceção de impactos ao nível profissional. Um exemplo disso é o caso de Paula que considera que os conhecimentos sobre computadores que adquiriu no Curso EFA B3 de Ação Educativa contribuíram para que conseguisse arranjar emprego como rececionista num motel.

No que toca aos impactos que o Curso EFA B3 teve a nível profissional são vários os aspetos valorizados, nomeadamente:

- Saber fazer um *curriculum vitae*;

Agora em todo o sítio onde vamos procurar trabalho pedem currículo. Até nas limpezas agora pedem! Então, graças ao curso que eu fiz, eu tenho esse currículo. Porque dantes eu não tinha currículo. Agora, qualquer sítio que eu vá fazer a inscrição, pedem o currículo e eu entrego com orgulho!

[Elsa, 40 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

¹⁰⁹ Cf. Capítulo 5.

- Competências técnicas que permitem um melhor desempenho profissional;

Muitos dos doentes que estão acamados eu lavo sozinha, aplico os conhecimentos que adquiri. [...] Faz diferença. Faz toda a diferença ter feito o curso! Mesmo as colegas que nunca fizeram nenhum curso destes percebem que eu sei tratar dos idosos de maneira diferente. Aprendi a fazer isso a sério!

[Conceição, 42 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

Aprendi muitas coisas no curso! Na minha área tem que saber fazer um orçamento! E, para isso, é preciso saber escrever e fazer contas. Temos que saber quanto é que custam os aparelhos, a mão-de-obra e essas coisas todas.

[Domingos, 37 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Técnico de Eletricidade]

- Ficar a trabalhar no local onde foi realizado o estágio¹¹⁰;

O maior impacto foi profissional. Consegui... estagiei e depois consegui ficar lá na empresa.

[Terry, 26 anos, natural de Moçambique, Curso EFA B3 de Serviço de Andares]

O curso foi muito importante. Consegui encontrar trabalho no sítio onde fiz o estágio.

[Francelino, 50 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Instalação e Reparação de Computadores]

¹¹⁰ Quatro dos/das entrevistados/as ficaram a trabalhar no local onde realizaram o estágio. Todavia, no momento em que foi realizada a entrevista, apenas dois dos entrevistados continuavam a trabalhar no mesmo local (Francelino e Conceição). No caso de Terry, quando acabou o contrato, e como estava grávida, não lhe renovaram o contrato. No caso de Elsa, uma situação de saúde crónica e algumas incompatibilidades com a diretora do local de trabalho estiveram na origem da não renovação do contrato de trabalho.

- Vínculo laboral estável.

Depois de terminado o estágio, integraram-me logo como funcionário e passei a assinar o contrato de dois em dois anos. Mas, depois há dois anos, recebi a carta a dizer que passei para o Quadro de pessoal! [...] Dos quinze eu fui o único que consegui cumprir a tarefa, de sair como técnico de informática e conseguir trabalhar propriamente na minha área, na informática.

[Francelino, 50 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Instalação e Reparação de Computadores]

Estou lá. Estou efetiva. O horário nem sempre é fácil mas estou efetiva. Isso trouxe-me estabilidade.

[Conceição, 42 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

Apesar de os impactos profissionais que o Curso EFA B3 teve na vida da maioria dos nossos entrevistados terem ficado aquém das suas expectativas iniciais¹¹¹ - ainda que muitos dos discursos recolhidos dêem conta de impactos profissionais, seja na aquisição de um novo emprego, seja na melhoria das condições de empregabilidade -, todos os testemunhos dão conta de fortes impactos ao nível social e pessoal, salientando-se, no entanto, o testemunho das mulheres imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistadas, uma vez que todas elas, direta ou indiretamente, referem que a frequência e a certificação através do Curso EFA B3 de algum modo mudou a sua vida. São várias as transformações elencadas por estas mulheres, nomeadamente:

¹¹¹ O que em grande medida parece estar intimamente associado à grave crise económica por que Portugal tem vindo a passar, sobretudo desde 2008.

- novas aprendizagens que proporcionaram o incremento da auto-estima - *afinal eu também sei coisas importantes;*

Senti-me muito realizada. Aprendi muito. Nunca pensei conseguir, ser capaz. E afinal descobri que posso aprender coisas novas!

[Elsa, 40 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

Ler melhor. Falar melhor. É muito importante. Tenho mais confiança... já consigo falar melhor e isso é bom. Muito bom.

[Fatumata, 35 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

Foi muito bom. Preencheu a minha vida. Fez-me ser outra pessoa, ter outra visão da vida. Ter conhecimentos que eu nunca pensei que poderia um dia ter.

[Conceição, 42 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

*Mudou muita coisa. Muita coisa porque adquiri tanta coisa, mas tanta coisa! Estou-me a sentir outra pessoa. E agora consigo perdoar. Consigo parar e pensar. Aprendi muita coisa que me ajuda muito porque eu era muito temperamental. [...]
Hoje em dia já não sou assim. Consigo analisar as coisas.*

[Carla, 37 anos anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Ação Educativa]

- estabelecimento de novas amizades fora do círculo família/bairro - *abertura ao mundo;*

Mudou, mudou muita coisa. Com o curso mudou muita coisa. Abriu-me mais os olhos e vi realmente como o mundo era. Porque dantes eu tinha... morava com o pai dos meus filhos e tudo o que eu precisava ele trazia-me para casa e eu não sentia necessidade de ir à procura das coisas. E depois com o curso já... já evolui bastante. Fiz amizades e percebi que há mais para além da casa, dos filhos e do marido.

[Terry, 26 anos, natural de Moçambique, Curso EFA B3 de Serviço de Andares]

Sou muito fechada. Mas agora saio mais, agora divirto-me mais. Agora sou outra pessoa. Devo isso ao curso. Não tenho emprego, mas sei que há mais mundo.

[Carla, 37 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Acção Educativa]

Apesar da análise dos testemunhos dar conta de que as mulheres entrevistadas verbalizam mais o tipo de impactos pessoais que sentiram que o Curso EFA B3 teve nas suas vidas a nível pessoal, na realidade, vários dos discursos produzidos pelos homens imigrantes entrevistados manifestam igualmente que obter uma certificação num Curso EFA B3 teve impactos a nível pessoal:

- Mais competências ao nível da expressão oral;

Foi engraçado. Foi bom. Poder desenvolver mais. Sei lá, saber expressar de outra maneira. Porque eu tenho algumas dificuldades em expressar-me. Tinha mais, agora tenho menos. [...] Fiquei com mais à vontade. Com o curso evolui, evolui muito.

[Elvis, 28 anos, natural de Portugal, Curso EFA B3 de Instalação e Reparação de Computadores]

- Realização pessoal;

Ao meu nível pessoal senti-me um homem realizado. Em qualquer meio que eu vá eu sinto-me... pronto, quando as pessoas estão a falar de alguma coisa eu também tenho algo a dizer. Graças a esse curso. Eu tenho sempre algo a dizer porque adquiri conhecimentos.

[Francelino, 50 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Instalação e Reparação de Computadores]

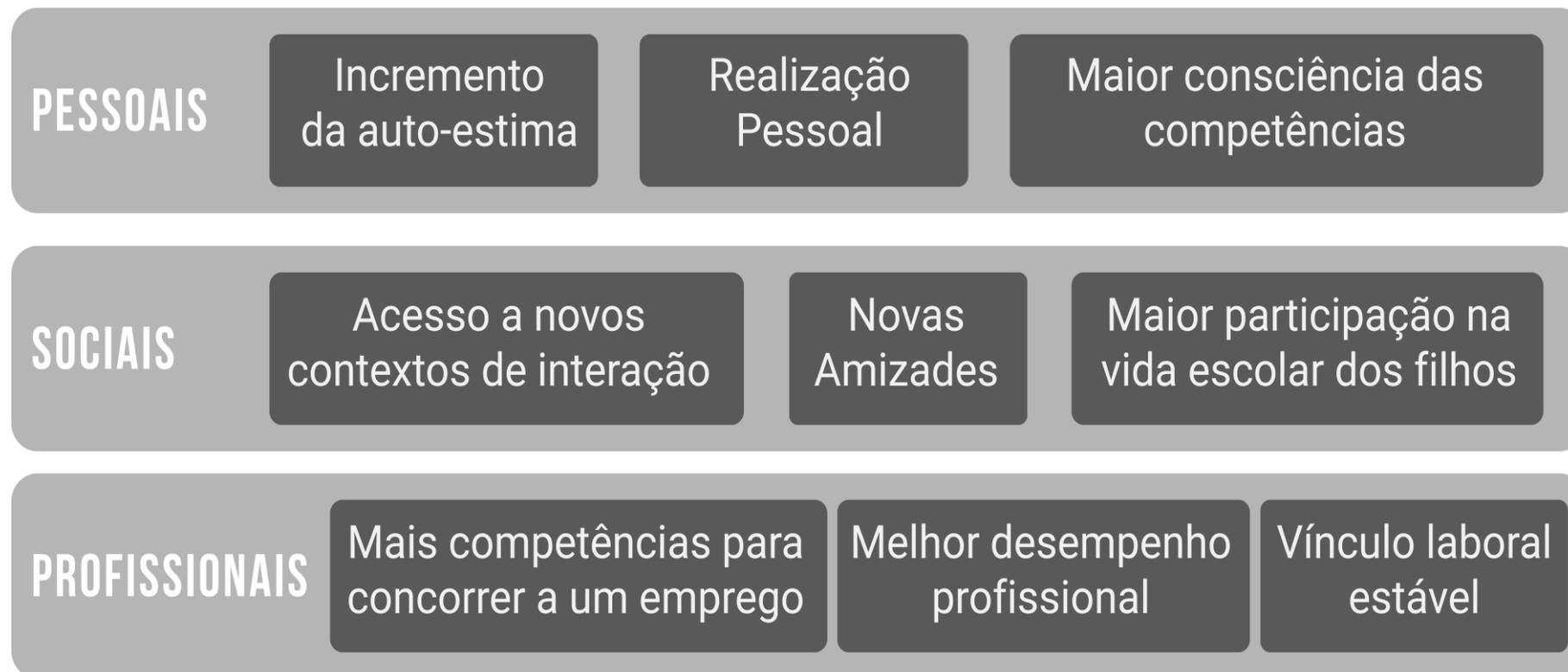
Num estudo realizado na primeira metade da década de 2000, onde foram analisados os impactos percebidos por adultos que frequentaram um Curso EFA e adultos que frequentaram processos de RVCC, Amorim conclui que *a experiência EFA é uma*

"aposta ganha", independentemente do (in)sucesso da inserção socioprofissional, pois trata-se de uma experiência *totalizadora, intensa, abrangente, transformadora e libertadora* (Amorim, 2006: 155). Tal como em outros estudos realizados (Amorim, 2006; Ávila, 2008), no caso dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as, as transformações são evidentes podendo ser mais ou menos conscientes, especialmente no caso das mulheres.

A Figura 14 sintetiza os diferentes tipos de impactos percecionados pelos/as imigrantes e descendentes de imigrantes que entrevistei no âmbito desta pesquisa. Os impactos pessoais percecionados prendem-se sobretudo com o incremento da auto-estima e com um sentimento de realização pessoal. No que toca aos impactos percecionados ao nível social, realça-se o facto de muitos dos entrevistados - sobretudo as mulheres - referirem que ter entrado no Curso EFA B3 constituiu uma oportunidade do alargamento do contacto com outras pessoas, fora daquilo que era o circuito comum dos seus relacionamentos ao nível interpessoal, i.e., fora da sua família e do seu bairro. Não esquecendo o contexto de crise económica que se refletiu no mercado de trabalho, em vários discursos fica patente a vantagem de ter adquirido competências que lhes permitem procurar ativamente emprego. O incremento de competências técnicas levou a que surgissem mais oportunidades de trabalho, ainda que isso não se tenha refletido, na maioria dos casos, em contratos de trabalho estáveis.

Figura 14 - Percepção dos Impactos da *Experiência EFA*

PERCEÇÃO DOS IMPACTOS DA EXPERIÊNCIA EFA



Quando questionados diretamente relativamente à apreciação global do Curso EFA B3 que frequentaram e onde obtiveram a dupla certificação - escolar e profissional - os/as entrevistados/as, na sua maioria, falam dos aspetos positivos da *experiência EFA*. No entanto, em alguns testemunhos é notório um certo grau de insatisfação, sobretudo associado ao facto da dupla certificação não se ter refletido na aquisição de um emprego estável. A Figura 15 resume a apreciação que é feita do curso pelos imigrantes e descendentes de imigrantes que entrevistámos, dando conta dos aspetos negativos e positivos elencados pelos entrevistados a propósito do Curso EFA B3 onde obtiveram dupla certificação.

Figura 15 - Apreciação global do Curso EFA B3



Os testemunhos de Paula e de Fernando deixam transparecer uma certa desilusão e descontentamento, pois, apesar de ambos estarem a trabalhar e terem contratos de trabalho estáveis, não conseguiram arranjar emprego na área profissional em que se certificaram.

Era bom que eu conseguisse trabalhar na área na qual fiz a formação. Aí sim ia dizer, "fiz a formação e consegui trabalhar na área". Mas como não consegui ao menos obtive o 9.º ano. Qualquer trabalho que exija o 9.º ano... eu tenho o 9.º ano feito.

[Paula, 28 anos, natural de Portugal, Curso EFA B3 de Acção Educativa]

Gostei de ter feito o curso mas... no que leva a benefícios foram poucos. Poucos foram. Não foi por causa do curso que arranjei emprego. Até pelo contrário, perdi aquele tempo. Foram dois anos que ali tive e quando saí tive que voltar para a obra.

[Fernando, 42 anos, natural de São Tomé e Príncipe, Curso EFA B3 de Serviços Rápidos]

Outros testemunhos - como o de Benvinda e de Pedro - evidenciam também um certo descontentamento. No caso de Benvinda, a sua desilusão está associada ao facto de não ter conseguido arranjar um emprego na área em que se certificou, continuando a trabalhar de forma precária na área das limpezas. Já o testemunho de Pedro dá conta de uma apreciação negativa do Curso EFA B3 que frequentou, não tanto por causa da questão do emprego, mas sobretudo por considerar que o Curso foi demasiadamente genérico não permitindo que aprofundasse os conhecimentos que, no seu entender, iriam permitir um melhor desempenho a nível profissional e encontrar um emprego com contrato de trabalho estável.

A única coisa má foi ter saído e não ter um sítio para trabalhar. Só isso. Mas isso a pessoa não pode dizer que é mau, não é? Há gente com mais escolaridade e não tem lugar. Então a pessoa tem que se adaptar ao que consegue.

[Benvinda, 46 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Instalação e Reparação de Computadores]

A manutenção hoteleira abrangia muitas áreas: canalização, refrigeração, electricidade, jardinagem... E, isto tudo... é muita coisa! [...] Eu queria aperfeiçoar pelo menos duas áreas. É tudo muito solto. Muitas matérias, pouco aprofundado.

[Pedro, 38 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Técnico de Manutenção Hoteleira]

Salienta-se, no entanto, que a maioria dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as no âmbito desta pesquisa considera que frequentar e obter certificação por via de um Curso EFA B3 foi positivo, referindo que foi uma experiência gratificante, proporcionando um incremento da confiança nas suas capacidades e competências. São vários os aspetos evidenciados nos seus testemunhos, designadamente:

- novas aprendizagens;

Do curso o que eu tenho a dizer é que eu aprendi. Aprendi muitas coisas no curso. Aproveitei muito! [...] Tinha aquelas dificuldades em escrever, vergonha de ler... não superei tudo, mas aprendi muito.

[Elsa, 40 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

Aprendi muita coisa lá no curso que foi de valor! [risos]. Foi de valor... mesmo em termos de escrita, dei muito valor à leitura, que era uma coisa que eu antes não fazia, não lia muito. [risos]

[Conceição, 42 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

Tem várias coisas que eu aprendi que eu nem fazia ideia que um dia ia conseguir aprender aquelas coisas. Muitas coisas mesmo!

[Carla, 37 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Acção Educativa]

O Curso teve muitas vantagens. Fez-me conhecer muita coisa. [...] Aprendi a conhecer os computadores que eu não conhecia. Principal! Foi o principal. Eu não conhecia!

[Benvinda, 46 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Instalação e Reparação de Computadores]

- relacionamento interpessoal (bom relacionamento com os colegas e com a equipa formativa);

O Curso teve coisas que eu gostei muito. Talvez o que gostei mais foi a amizade. Amizade com as colegas e com os formadores. Eu acho que correu muito bem!

[Fatumata, 35 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 Agente de Geriatria]

- oportunidade de aprender uma nova profissão;

Para mim foi gratificante, não é? Ter a oportunidade de entrar no curso de informática... inicialmente eu não queria! Mas lá me incentivaram, lá me inscrevi. Fui chamado e pronto, não me arrependo. Aprendi uma profissão. Não sei se vai ter influência no meu futuro, não sei se vou ter oportunidades de trabalho nessa área. Mas, ter o 9.º ano para mim foi bom! Continuei os estudos e consegui ficar com o 12.º ano. É ótimo! Talvez possa abrir mais portas.

[Elvis, 28 anos, natural de Portugal, Curso EFA B3 de Instalação e Reparação de Computadores]

Aprendi em termos técnicos. É diferente. No lar, as enfermeiras vêem que eu sei lavar os acamados, dar de comer sem engasgar... o curso ensinou-me a fazer as coisas do modo certo.

[Conceição, 42 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

- oportunidade de voltar à "escola";

Foi maravilhoso! Sentei outra vez numa secretária, numa cadeira. Chegar à noite e gostar de estudar depois de tratar de tudo da casa... e gostar de estudar para os testes!

[Conceição, 42 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

Acabei por conhecer lá muita coisa, acabei por me lembrar o que é sentar numa carteira... Já viu? Fazer aqueles testes, que já não fazia há muito tempo.

[Benvinda, 46 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Instalação e Reparação de Computadores]

Alguns dos imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados referem que a família reagiu de forma muito positiva à frequência do Curso EFA B3. Vários testemunhos evidenciam precisamente que fazer e obter certificação num Curso EFA B3 foi uma mais-valia não só pessoal como também familiar.

O meu filho, sempre que eu chegava em casa perguntava-me o que é que eu tinha feito na escola. [...] Explicava mais ou menos o que se fazia lá. Falava da eletricidade. Falava com ele sobre o curso. Ele gostava de ouvir as coisas que eu contava. É isso.

[José, 37 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Técnico de Electricidade]

"Mãe estás a estudar?!" Eu disse-lhes, "olha, a escola não tem idade. A escola não passa de tempo, não tem idade". E eles gostaram. Vinham para o pé de mim perguntar coisas e fazer os trabalhos ao meu lado.

[Elsa, 40 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

Trabalhei bem, empenhei-me muito, também com a ajuda dos meus filhos. Gostei. Eles valorizaram bastante eu voltar à escola. [...] Também me ajudavam. "Mãe continua, tu és capaz!"

[Conceição, 42 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

Ah! O meu filho achava engraçado! Achava engraçado as coisas que eu contava do curso. Às vezes, quando era para treinar para os exames, eu metia o meu filho e a filha da minha prima à mesa para os servir! [risos]

[Alda, 40 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Serviço de Mesa e Bar]

A frequência do Curso EFA B3 dava acesso a uma senha que permitia que os formandos comprassem um computador portátil por cento e cinquenta euros, com a condição de fidelizar durante um ano a uma operadora móvel de serviço de internet, permitindo o acesso à internet. Quatro dos nossos entrevistados - Terry, Alda, Conceição e Pedro - optaram por não adquirir o computador, pois a sua situação financeira não permitiu que o fizessem. Todos os outros imigrantes e descendentes de imigrantes que entrevistei compraram o computador e, nos seus testemunhos, consideram que a sua aquisição foi positiva e uma boa oportunidade.

O meu filho, lá em casa, já tinha computador. Eu já mexia um pouco, mas não tinha ideia de que o computador era tão importante. E que trazia tantas coisas boas. Uma coisa muito boa que tem o computador e que às vezes nós não ligamos é o Messenger. Porquê? Porque uma pessoa... principalmente quem tem problemas no português, na área da escrita, ao falar com outras pessoas no Messenger vai treinar a escrita e vai querer fazer melhor porque tem vergonha de dar erros.

[Fernando, 42 anos, natural de São Tomé e Príncipe, Curso EFA B3 de Serviços Rápidos]

Graças ao curso eu tenho computador. Aprendi a mexer no computador, aprendi a fazer muitas coisas. [...] Também ajudou muito os meus filhos porque se eu não tivesse este computador, ia ser uma dor de cabeça para comprar um. Graças ao curso eu tenho um computador e não tive que comprar um para os meus filhos. Este computador dá para mim e para eles. Eles também me têm ensinado coisas que eu não sabia. É muito importante.

[Elsa, 40 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

A possibilidade de adquirir computador é, assim, encarada como uma mais-valia e como um aspeto muito positivo. Muitos dos discursos dos/das entrevistados/as exibem a relevância desta aquisição. O testemunho de Carla é exemplo dos *ganhos de literacia tecnológica* (Carneiro, 2012), uma vez que o uso de computador e de internet veio tornar mais fácil e mais frequente a comunicação com os membros da sua família que se encontram a residir noutros países.

Poder comprar o computador foi uma coisa mesmo boa! Tenho a minha família espalhada. se não fosse o computador não ia conseguir manter contacto com os meus filhos. Porque não ia ter dinheiro para fazer chamadas todos os dias. Falo todos os dias com os meus filhos que estão em Londres. Ajuda a matar as saudades. (Silêncio) Mesmo este aí [refere-se ao filho mais velho] quando estava na Guiné, falávamos através da internet.

[Carla, 37 anos anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Acção Educativa]

5.4. As expetativas em relação ao futuro - projetos e aspirações

Os discursos dos entrevistados relativamente ao seu futuro - Figura 16 - traduzem uma certa esperança num futuro melhor. Muitos dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as referem que a dupla certificação num Curso EFA B3 alargou os seus horizontes em termos de expetativas. São vários os aspetos referidos, nomeadamente:

- continuar a estudar;

Eu não quero parar por aqui. Quero continuar a estudar, ter o 12.º ano. Mas agora a minha meta é a carta de condução.

[Conceição, 42 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Agente de Geriatria]

- ter uma vida melhor;

Tudo o que tem a ver com a família. Conseguir estabilidade para ter uma vida boa. Não é preciso ser rico, é preciso ser estável, ter boas condições. Só assim há harmonia na família. Isso para mim é tudo.

[Fernando, 42 anos, natural de São Tomé e Príncipe, Curso EFA B3 de Serviços Rápidos]

- conseguir um emprego estável;

O que eu queria era arranjar um bom emprego e ganhar dinheiro para ajudar a família. Isso era muito importante.

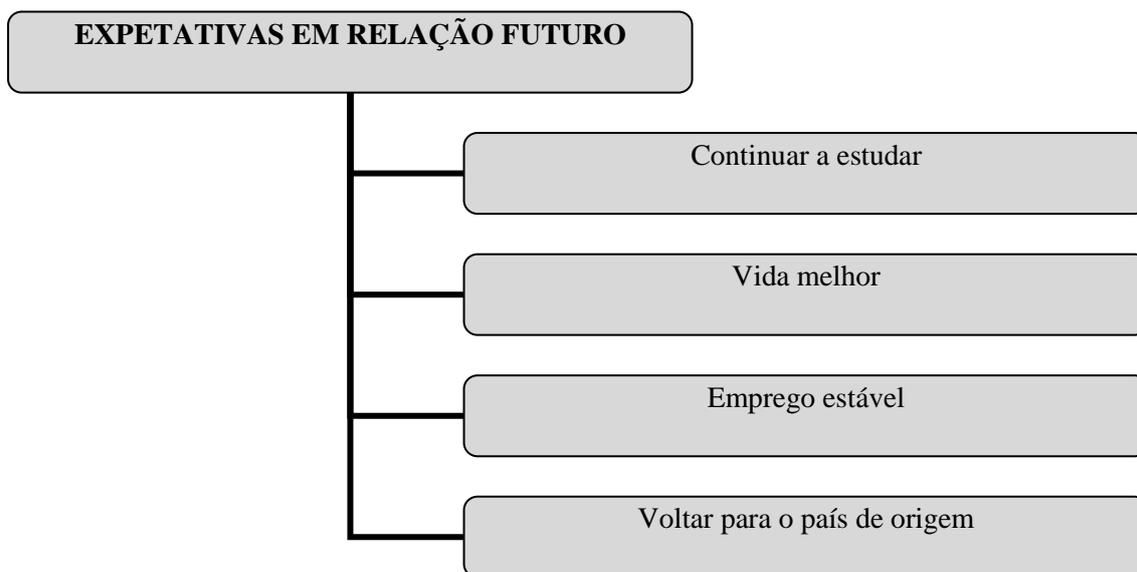
[Benvinda, 46 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Instalação e Reparação de Computadores]

- voltar para o país de origem;

De certeza que um dia eu vou voltar para a Guiné. Um dia eu tenho que voltar. [...] Eu estou cá a trabalhar, faço os meus descontos... mas há-de chegar um dia, quando eu arrumar a reforma... o que é que eu vou fazer aqui? Vou voltar para a minha terra, ficar lá e pronto.

[Francelino, 50 anos, natural da Guiné-Bissau, Curso EFA B3 de Instalação e Reparação de Computadores]

Figura 16 - Expetativas em relação ao futuro



Apenas uma das entrevistadas - Alda - refere não ter expetativas positivas em relação ao futuro, dizendo que *o futuro está preto. Às vezes tenho um bocado de medo do futuro. Por mais que tente não consigo pensar coisas boas. Não quero pensar muito no futuro porque tenho medo de dececionar-me!* [Alda, 40 anos, natural de Angola, Curso EFA B3 de Serviço de Mesa e Bar].

5.5. (Entre)Cruzando impactos e biografias - que ligações?

Como já foi anteriormente referido, no âmbito desta pesquisa considera-se que os impactos são alterações na vida de todos os dias decorrentes da certificação num Curso EFA B3. Desta feita, trata-se de avaliar a forma como a *experiência EFA* se refletiu - ou não - em mudanças na vida dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as. A análise não avalia apenas as alterações que os/as entrevistados/as consideraram estar diretamente relacionadas com o Curso EFA; procura-se, igualmente,

interpretar os seus discursos. No Quadro 24 apresenta-se uma grelha analítica cujo objetivo é compreender até que ponto os impactos auto e hetero percebidos se relacionam com as trajetórias dos/das entrevistados/as. Assim sendo, na grelha entrecruzam-se as objetividades e as subjetividades subjacentes a uma análise qualitativa sobre os impactos da certificação num Curso EFA de nível básico.

A análise dos discursos conduziu à subdivisão dos impactos na esfera pessoal: os impactos no "eu" e os impactos na "família". Quando questionados/as sobre as alterações que a certificação num Curso EFA trouxe às suas vidas, muitos/as dos/das entrevistados/as falam das transformações que ocorreram a nível pessoal, destacando dois níveis distintos. Por um lado, uma transformação da perceção do eu, reconhecendo as competências adquiridas ao longo da vida - de que muitas vezes não tinham consciência - e evidenciando a importância da aquisição de novas competências. Por outro lado, uma transformação ao nível das relações familiares, refletindo-se sobretudo numa maior participação na educação dos filhos em idade escolar, fortemente associada ao incremento da auto-estima, que possibilita o estabelecimento de uma maior confiança na relação com a escola.

Outra das dimensões que se considerou ser importante analisar foi a dos impactos sociais percebidos, aqui entendidos como incluindo não só o alargamento dos relacionamentos interpessoais, mas também a possibilidade de "sair fora" da esfera restrita da família e do bairro e, ainda, a aquisição de competências que facilitem o estabelecimento de relações assertivas com os outros.

Em termos de impacto profissional, não se considera apenas se os/as entrevistados/as ficaram ou não a trabalhar na área de certificação. Encara-se aqui impacto profissional como algo mais amplo, ou seja, não se trata de medir objetivamente as alterações decorrentes da certificação num Curso EFA B3. Trata-se, antes, de perceber se a certificação, de algum modo, contribuiu para a aquisição de mais competências que facilitem a aquisição de um emprego, nomeadamente de competências na esfera do "eu" e do "social".

Quadro 24 - Cruzamento entre biografias e impactos - síntese analítica

Biografias		Impactos	Curso EFA B3		Pessoais		Sociais	Profissionais
			Local	Tema de Vida	"eu"	"família"		
Trajetos marcados pelas pequenas vitórias		Conceição	Cooperativa	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
		Francelino	ONG	MAIS ou MENOS	SIM	SIM	SIM	SIM
		José	IEFP	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO
		Fernando	IEFP	MAIS ou MENOS	SIM	SIM	SIM	SIM
		Paula	IEFP	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
Trajetos marcados pelas dificuldades	Peso da Infância	Alda	IEFP	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO
		Elvis	Estab. prisional	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
	Gestão da Escassez	Elsa	Cooperativa	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
		Pedro	IEFP	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
		Carla	Cooperativa	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
		Fatumata	Cooperativa	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
		Necante	ONG	MAIS ou MENOS	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
		Benvinda	ONG	MAIS ou MENOS	SIM	SIM	NÃO	NÃO
		Terry	ONG	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM
		Domingos	IEFP	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO

Independentemente do tipo de trajeto, nos testemunhos recolhidos fica evidente que todos/as os/as entrevistados/as consideram que obter dupla certificação num Curso EFA B3 teve impactos na esfera do "eu", mencionando que o curso proporcionou ferramentas fundamentais para um auto-conhecimento mais profundo e desenvolvimento de competências. Em vários discursos surge a ideia de que os conteúdos trabalhados quer nas áreas nucleares¹¹², quer na área profissionalizante contribuíram para uma reflexão crítica das suas limitações, das suas competências e das suas potencialidades enquanto sujeitos.

No que toca aos trajetos marcados pelas pequenas vitórias¹¹³, com exceção do caso de José, todos os discursos mostram que a certificação teve impactos na vida profissional, uma vez que, mesmo nos casos em que não ficaram a trabalhar na área em que se certificaram - Paula e Fernando -, ter frequentado e concluído com sucesso o curso contribuiu de forma decisiva para a aquisição de um emprego. Olhando para as biografias inseridas dentro dos trajetos marcados pelas pequenas vitórias, independentemente das motivações que os/as levaram a optar pela frequência de um Curso EFA B3 de dupla certificação, denota-se que há uma tentativa de aproveitar positivamente as experiências por que passam, valorizando os aspetos positivos e procurando tirar proveito das situações. Mesmo no caso de Fernando, muito crítico em relação à eficácia deste tipo de oferta formativa, há claramente um proveito das competências adquiridas no contexto de formação.

No caso dos trajetos marcados pelas dificuldades, dez dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes que se inserem nesta tipologia referem que realizar o curso não teve qualquer impacto a nível profissional. Salienta-se, no entanto, que esta perspectiva está intimamente ligada ao facto de no momento em que foi realizada a entrevista se encontrarem desempregados, ou seja, a sua avaliação negativa incide no imediato. Mas,

¹¹² Lembra-se que as Áreas Nucleares dos Cursos EFA de nível básico são a Matemática para a Vida (MV), a Linguagem e Comunicação (LC), as Tecnologias da Informação e Comunicação, e a Cidadania e Empregabilidade. Todos os Cursos EFA de nível básico incluem igualmente o módulo Aprender com Autonomia, que procura contribuir para o aprofundamento das competências pessoais e sociais de cada um, utilizando, para tal, ferramentas que facilitam uma reflexão crítica sobre cada um dos adultos envolvidos neste processo de dupla certificação.

¹¹³ Lembra-se que o facto de se considerar que este perfil é marcado pelas pequenas vitórias, não significa que os/as imigrantes e descendentes de imigrantes aqui agrupados não tenham que lidar, no seu quotidiano, com dificuldades, o que os/as distingue é o modo como o fazem.

os seus discursos evidenciam que, apesar de os efeitos da certificação não serem imediatos, a certificação no Curso EFA de nível básico proporcionou a aquisição de ferramentas e de competências que a médio e longo prazo poderão vir a ter efeitos positivos. No limite, todos os discursos dão conta do incremento da reflexividade, marca das sociedades contemporâneas (Giddens, 1992). Apenas em quatro casos os/as entrevistados/as referem que fazer o curso teve impacto a nível profissional, sobressaindo que em três casos o Curso foi frequentado numa instituição de direito privado e num caso foi frequentado num estabelecimento prisional.

No caso dos/das entrevistados/as que referiram que o Curso EFA B3 teve impacto a nível profissional - independentemente do tipo de trajeto -, a maioria frequentou o curso numa instituição de direito privado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO 5

Os vários testemunhos recolhidos no âmbito desta pesquisa evidenciam que a *experiência EFA* teve diferentes tipos de impactos nas vidas dos/das entrevistados/as, i.e., frequentar e obter certificação neste tipo de oferta formativa, de algum modo, transformou as suas vidas. De forma mais ou menos crítica, todos os discursos dão conta de que a frequência e a certificação num Curso EFA B3 não foi neutra, tendo sido percecionada de diferentes formas pelos/as entrevistados/as, o que se considera estar relacionado com os diferentes percursos de vida, que influenciaram as expectativas e os impactos que cada uma/uma dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as sentiu na vida de todos os dias, seja no incremento da auto-estima, seja no alargamento das redes de contacto, seja numa participação mais ativa na vida escolar dos filhos, seja, também, na aquisição de melhores condições de empregabilidade.

Os vários testemunhos recolhidos evidenciam que a instituição onde o curso EFA B3 foi dinamizado - de direito privado ou pública - parece influenciar os impactos percecionados, o que está intimamente ligado ao modo como o modelo EFA é aplicado, verificando-se diferenças significativas de instituição para instituição.

Tal como em outros estudos realizados sobre a temática da qualificação de adultos pouco escolarizados (Ávila, 2010; Salgado, 2010; Delgado, 2014), nesta pesquisa, são as mulheres, todas elas mães de crianças em idade escolar, que mais percecionam a frequência e a certificação num Curso EFA B3 como tendo contribuído para o fortalecimento das relações no espaço doméstico. O contexto familiar surge como um dos principais contextos mobilizadores das competências adquiridas (Ávila, 2010; Salgado, 2010). Parece assim que, em termos de impactos, o que está em causa não é a condição de imigrante, mas sim a condição de adulto pouco escolarizado. Todavia, na presença de grupos de formação culturalmente diversificados, a adequação linguística e a constituição de equipas formativas preparadas para trabalharem num contexto multicultural, são fatores essenciais para que este tipo de formação profissional possa ter impacto na vida dos imigrantes e descendentes de imigrantes que os frequentem.

CONCLUSÃO

A investigação é um trabalho que reivindica a completude; haverá sempre territórios indispensáveis a decifrar. Ficar à espera de "chegar ao fim" é uma atitude absurda, porque o trabalho não tem fim, e porque as respostas nunca são definitivas.

Bertossi (2012)

Para a concretização desta investigação, articular a problemática da educação de adultos com a da qualificação de imigrantes adultos revelou ser a estratégia adequada. O nosso propósito foi o de compreender de que modo os Cursos EFA B3 tinham tido impactos na vida dos entrevistados, imigrantes e descendentes de imigrantes certificados por esta via. Os impactos aqui analisados são subjetivos, pois procurou-se perceber que alterações nas suas vidas os/as entrevistados/as atribuem à frequência e certificação num Curso EFA B3.

Em termos de estratégia teórico-metodológica, a abordagem biográfica suportou de forma transversal toda a pesquisa, isto porque se considerou que o ponto de vista dos/das entrevistados/as, a propósito das suas trajetórias de vida, era crucial não só para compreender a opção pela frequência de um Curso EFA B3, como também para compreender os impactos que a sua frequência - e respetiva certificação - teve nas suas vidas. O modo como estes imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados avaliam a *experiência EFA* evidencia que nem tudo o que lhes acontece é da sua responsabilidade e consequência das suas escolhas. Todavia, há uma componente de escolha individual, condicionada socialmente, que marca os seus trajetos e que expressa a sua singularidade. Compreender o processo de integração dos imigrantes implica olhar simultaneamente para os contextos sociais e para o plano dos indivíduos concretos que tomam decisões e fazem escolhas diariamente em contextos específicos,

percebendo que ambos os planos se articulam de múltiplas formas (Machado et al.; 2011: 141).

Nesta pesquisa, o biográfico tem um carácter central e é pensado simultaneamente como método e como forma de conceber o real (Lechner, 2009). Assim sendo, «o contexto de uma entrevista biográfica é, pois, também uma possibilidade de os migrantes [na presente pesquisa, também dos descendentes] testemunharem as suas existências num sentido histórico.» (Lechner, 2009: 97). As histórias que se contam no contexto de uma entrevista biográfica tornam-se lugares e momentos de experiência para quem se relata.

Apesar de a opção metodológica ter sido a de desenvolver a pesquisa numa ótica intensiva, os dados extensivos sobre o objeto de estudo foram o ponto de partida, pois a apreensão do singular passa forçosamente por uma compreensão do geral (Lahire, 2005:33). Lahire (2005) diz-nos que o singular é necessariamente plural, pois encara o indivíduo como sendo o produto complexo de diversos processos de socialização. Desta feita, estudar o social individualizado é estudar a realidade social na sua forma incorporada e interiorizada (Lahire, 2005). Através do recurso ao biográfico procurou-se compreender a forma como os/as imigrantes e descendentes de imigrantes incorporavam a *experiência EFA* na sua vida quotidiana. O terreno mostrou que falar da vida nem sempre é fácil e que recolher quinze testemunhos se revelou uma tarefa mais árdua do que inicialmente se tinha previsto.

Optou-se pela participação implicada do investigador (Souza, 2015), pois esta estratégia afigurou-se como sendo a que permitiria apreender e compreender os sentidos e vivências dos indivíduos, a partir da sua perspectiva. Souza (2015: 114) refere que a pesquisa biográfica nasce do indivíduo, mediante modos próprios de biografização e dos seus domínios do social e do singular.

Foi no constante diálogo estabelecido entre terreno(s) de pesquisa e teoria que esta pesquisa se foi (re)construindo.

Ainda que não detivesse ideias pré-definidas relativamente ao objeto de estudo, parti para a realização desta pesquisa qualitativa com a ideia de que a eventual ausência de impactos a nível profissional seria um aspeto negativo e, em certa medida, uma falha dos Cursos EFA de nível básico. No entanto, à medida que fui mergulhando mais

profundamente no objeto de estudo, tornou-se cada vez mais evidente que o que está em jogo na educação e formação de adultos não pode ser exclusivamente perspectivado na esfera da inserção - ou não - no mercado laboral. Toda a pesquisa desenvolvida, as muitas horas de entrevistas gravadas, as infindáveis conversas informais - presenciais e virtuais - que fui tendo ao longo deste processo de investigação evidenciaram que a aposta na frequência de um Curso EFA B3 tem impactos muito mais profundos, seja ao nível pessoal, seja ao nível social, e a avaliação dos seus impactos não pode - nem deve - circunscrever-se aos impactos profissionais imediatos. Sem dúvida, é na esfera do sujeito que os impactos mais se fazem sentir e, apesar de frequentemente serem invisíveis ao olhar, na realidade as suas marcas estão presentes na vida de todos os dias de muitos dos nossos entrevistados. No limite, todos os/as entrevistados/as desenvolveram competências que lhes permitem criticar e avaliar o que lhes vai acontecendo no dia-a-dia, o que terá necessariamente impactos a médio e a longo prazo.

Linda Morrice (2014) diz-nos que a aprendizagem não é apenas, nem principalmente, sobre a aquisição de habilidades e de conhecimentos, mas é um processo mais holístico: corpo, mente e emoções são intrínsecos à construção e transformação de experiências de vida que se tornam integradas na biografia do indivíduo. As consequências associadas ao desenvolvimento de processos de educação e formação que conduzem à melhoria da qualificação escolar da população adulta - particularmente da população pouco escolarizada -, são assim múltiplas e entrecruzadas (Ávila, 2010), consequências estas que se estendem aos imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados no âmbito desta pesquisa.

No que toca às políticas educação de adultos desenhadas e implementadas no contexto português, as fases definidas por Luísa Araújo (2015b: 354) ajudam-nos a compreender que esta área da educação tem sido alvo de uma constante intermitência, o que afeta a eficácia das medidas que vão sendo pensadas para combater o fenómeno da iliteracia e das baixas qualificações dos adultos em Portugal. São cinco as fases identificadas pela autora:

1. 1950-1973 - nesta fase, a grande preocupação era o analfabetismo, embora a autora refira que era visto como um problema de importância secundária;

2. 1974-1985 - fase marcada por uma grande participação dos movimentos sociais de base, tendo sido dinamizadas uma série de iniciativas de carácter social, com forte impacto nas áreas da alfabetização e da educação de adultos;
3. 1986-1999 - esta fase inicia-se com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. As políticas públicas desenhadas para os adultos são semelhantes às concebidas para as crianças e jovens, não tendo em conta as especificidades da população adulta;
4. 2000-2011 - nesta fase as políticas públicas de educação de adultos são criadas tendo em conta as características da população a que se dirigem;
5. 2012-2015 - fase em que o problema da educação de adultos está ausente da agenda política e em que se dá uma rutura com o trabalho desenvolvido na década anterior, sem que tenha sido apresentada uma alternativa.

Temporalmente, esta pesquisa remete para realidades institucionais constituídas na década de 2000, período muito dinâmico em termos de produção e implementação de políticas públicas, tanto na área da educação de adultos como na área da integração de imigrantes e seus descendentes.

No início da década de 2000, na sua fase de implementação, o modelo EFA estava claramente de acordo com o Modelo Dialógico Social (Sanz Fernández, 2008), pois pretendia facultar a aprendizagem e a validação de competências adquiridas pelos adultos nos seus quotidianos. No entanto, com a sua inclusão na Iniciativa Novas Oportunidades o Modelo EFA passou a incorporar-se naquilo que Sanz Fernández (2008) designa como sendo o Modelo Económico Produtivo, uma vez que passou a concentrar-se no ensino de competências relacionadas com a participação dos adultos no mercado de trabalho, isto apesar de, na sua essência, a filosofia que sustenta o Modelo EFA não ter sofrido alterações profundas tendo apenas sido alvo de transformações pontuais. Na realidade, com o aumento significativo do número de cursos EFA dinamizados verifica-se um certo abandono das metodologias desenhadas para a aplicação no terreno do Modelo EFA - atividades integradoras e dinamização de Temas de Vida -, o que na prática viria a comprometer a eficácia deste modelo. Vários dos testemunhos recolhidos dão conta que os Temas de Vida não foram dinamizados.

Sendo os Temas de Vida um elemento crucial da operacionalização do Modelo EFA, uma vez que é através deles que as competências adquiridas ao longo da vida são invocadas por via da definição e da dinamização das atividades integradoras, o facto de frequentemente o modelo deixar de ser aplicado põe em causa a eficácia dos Cursos EFA B3. Já em 2004, no Relatório Nacional de Avaliação dos Cursos EFA 2002/2003, Patrícia Ávila chamava a atenção para o facto de a realidade dos cursos EFA ser fortemente diversificada, verificando-se uma relativa heterogeneidade ao nível dos processos desenvolvidos e uma concretização local destes processos bastante desigual (Ávila, 2004: 138). A incorporação na Iniciativa Novas Oportunidades desta oferta formativa conduziu a um aumento do número de adultos a frequentar Cursos EFA, o que, em muitos casos, conduziu ao desvirtuamento do modelo EFA, refletindo-se frequentemente no abandono da implementação dos Temas de Vida. Desta feita, no que toca aos Cursos EFA, considero que a década de 2000 - inserida na fase 4 definida por Luísa Araújo (2015a; 2015b) - deve ser dividida em duas subfases:

1. 2000-2006 - pouca expressão quantitativa do número de adultos inscritos em Cursos EFA de nível básico. Grande aposta na metodologia qualitativa proposta pelo Modelo EFA;
2. 2007-2011 - integração dos Cursos EFA na Iniciativa Novas Oportunidades; alargamento da oferta ao secundário. O maior número de entidades e de adultos envolvidos em Cursos EFA - de nível básico e de nível secundário - conduziu a um certo desvirtuamento do modelo qualitativo proposto.

Depois de um período em que se assistiu ao desmantelamento da Iniciativa Novas Oportunidades e conseqüente desinvestimento relativamente à oferta formativa dirigida a populações adultas, penso que atualmente a aposta deveria ser a de retomar o modelo qualitativo e de proximidade que esteve na origem da implementação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos - EFA - em Portugal, pois os seus efeitos são muito abrangentes e afetam positivamente a vida dos adultos pouco escolarizados, acionando novas competências que se irão refletir não só na esfera profissional como também nas esferas social e familiar.

A década de 2000 foi também uma década muito produtiva em termos do desenho de políticas públicas de integração de imigrantes e seus descendentes. O aumento

significativo de estrangeiros que passaram a escolher Portugal para residir e trabalhar conduziu à necessidade de definir medidas que facilitassem a integração dos imigrantes na sociedade portuguesa, missão essa que ficou a cargo do ACIME - atual ACM - criado em 1996, que na sua abordagem incluía dois órgãos essenciais: o Centro Nacional de Apoio ao Imigrante (CNAI) e Observatório da Imigração (OI). A estratégia do ACIME passava por atuação direta com os imigrantes, através do CNAI e, posteriormente, dos Centros Locais de Apoio à Integração dos Imigrantes (CLAII), e também pelo aprofundamento científico das problemáticas associadas à integração dos imigrantes, assegurado através do trabalho desenvolvido pelo Observatório da Imigração, que estabeleceu uma relação estreita com os centros de investigação que trabalhavam temáticas associadas à imigração. O Plano para a Integração dos Imigrantes (PII) teve duas edições - 2007/2009 e 2010/2013 - e funcionou como instrumento de orientação global das políticas públicas para a integração de imigrantes em Portugal, definindo medidas concretas de atuação. Ambos os Planos apresentam, entre outras, medidas que visam melhorar o acesso dos imigrantes e seus descendentes à educação, dimensão considerada basilar para a sua efetiva integração na sociedade portuguesa:

- no PII I são traçadas medidas que visam favorecer o combate ao abandono e insucesso escolar dos descendentes de imigrantes. Neste primeiro Plano surgem igualmente medidas que têm como objetivo intensificar os programas dedicados ao ensino da língua portuguesa e reforçar os programas de formação profissional dirigidos à comunidade imigrante;
- no PII II a preocupação com o acesso à educação aparece diluída em diversas áreas de intervenção. O principal grupo-alvo destas medidas continua a ser as crianças e os jovens filhos de imigrantes, todavia, verifica-se um reforço das medidas destinadas a adultos imigrantes: o reconhecimento, certificação e validação de competências, a simplificação do acesso à formação profissional e ao emprego e, ainda, o reforço do ensino da língua portuguesa a adultos estrangeiros marcam presença na segunda edição do PII.

Passemos então à análise das principais conclusões do estudo desenvolvido.

Ainda que direcionadas para o impacto da *experiência EFA*, as quinze biografias reunidas no âmbito desta investigação conduziram à identificação de diferentes tipos de trajeto - os trajetos marcados pelas pequenas vitórias e os trajetos marcados pelas dificuldades. Todos os percursos aqui reunidos são marcados pela sistemática precariedade laboral, que tem fortes implicações na esfera familiar, pautada pela constante necessidade de lidar com a escassez. Os que os distingue é o modo como ao longo da sua trajetória de vida os/as imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as lidam com as dificuldades com que se deparam no seu dia-a-dia.

Num contexto de forte crise económica, com graves e profundas consequências no mercado de trabalho, seis dos entrevistados tinham emprego na altura em que foi realizada a entrevista, mas apenas dois estavam a trabalhar na área em que tinham obtido certificação profissional. Nove dos entrevistados não tinha emprego no momento da entrevista. Desta feita, quando questionados sobre os impactos profissionais decorrentes da dupla certificação obtida num Curso EFA B3, os entrevistados valorizam aspetos que, no seu entender, darão frutos a médio ou a longo prazo na inserção no mercado laboral, nomeadamente,

- saber fazer um currículo;
- aquisição de competências técnicas mais específicas que poderão fazer a diferença no mercado de trabalho;
- possibilidade de mostrar o que se sabe no decorrer de um estágio e de ficar a trabalhar no local;
- oportunidade de aceder mais facilmente a um vínculo de trabalho estável.

A análise dos testemunhos recolhidos mostrou que, face aos impactos dos Cursos EFA de nível básico, não se deve considerar exclusivamente a dimensão profissional, sendo que tanto a dimensão pessoal como a dimensão social não podem ser descuradas, uma vez que terão impactos a longo prazo, não só nas vidas dos/das imigrantes e

descendentes de imigrantes entrevistados/as, como também na vida dos seus filhos - sobretudo dos que estão em idade escolar.

Em termos de impactos percebidos, a questão da auto-satisfação e do incremento da auto-estima surgem, então, como sendo vetores cruciais, uma vez que conduzem à capacitação dos imigrantes e descendentes de imigrantes envolvidos nos Cursos EFA B3. São sobretudo as mulheres imigrantes entrevistadas que falam das transformações que a frequência do Curso EFA B3 operou nas suas vidas, quer a nível pessoal, quer a nível das relações interpessoais. A tomada de consciência de que *afinal eu também sei coisas importantes* e a *abertura ao mundo* proporcionada pelo curso que as fez sair do circuito restrito da família e do bairro são ideias que atravessam o discurso destas imigrantes e descendentes de imigrantes. A frequência do Curso é encarada pelos imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados como tendo possibilitado o acesso a novos contextos de interação e a novas amizades. Ter adquirido mais competências ao nível da oralidade e o sentimento de satisfação pessoal surgem em vários testemunhos - tanto de homens como de mulheres - como constituindo uma mais-valia decorrente da frequência e da certificação num Curso EFA B3.

Em muitos dos testemunhos recolhidos fica patente que o impacto que a *experiência EFA* teve na esfera familiar foi uma surpresa. Mais uma vez, são sobretudo as mulheres que referem que o *voltar à escola* lhes deu mais confiança em termos dos contactos que estabelecem com a escola dos filhos. Na prática, se pensarmos que a expectativa em relação ao curso era inicialmente de ordem material - melhorar as condições financeiras -, estes impactos imateriais inscrevem-se nas consequências não intencionais decorrentes de uma determinada ação; neste caso, a opção - mais ou menos voluntária - de frequentar um curso EFA B3 de dupla certificação. «No plano conceptual, o que é feito de modo não intencional pode distinguir-se das consequências não intencionais do que é feito, apesar de esta distinção não intervir para a compreensão da relação entre o ‘intencional’ e o ‘não intencional’.» (Giddens, 1986: 59).

As consequências daquilo que faz um ator, de maneira intencional ou não, são acontecimentos que não teriam ocorrido se ele tivesse agido de outro modo. No entanto, e sem ter em conta as suas intenções, a ocorrência destas consequências escapa ao seu poder (Giddens, 1986: 59). Toda a ação se produz num contexto que, para cada ator,

inclui um número de elementos que ele não contribuiu para criar e sobre os quais não tem um verdadeiro controlo.

Outro aspeto valorizado na maioria dos testemunhos recolhidos prende-se com a aquisição de um computador portátil, por permitir a prática dos conhecimentos e das competências alcançados na área das tecnologias de informação e comunicação, mas sobretudo por facilitar o contacto com a família que se encontra noutros países - o de origem ou outros países que procuram para trabalhar.

Os discursos dos/das entrevistados/as relativamente ao seu futuro dão conta de uma certa esperança num futuro melhor. Muitos/as dos/das imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados/as referem que a dupla certificação num Curso EFA B3 alargou os seus horizontes em termos de expectativas. Continuar a estudar, ter uma vida melhor, conseguir um emprego estável, voltar para o país de origem são alguns dos vários aspetos valorizados nos diversos testemunhos recolhidos no âmbito desta pesquisa.

Os resultados obtidos na presente pesquisa vão de encontro às conclusões presentes em estudos realizados a propósito não só dos Cursos EFA, como também dos processos de RVCC (Ávila, 2008; Rothes, 2009; Salgado, 2010; Delgado, 2014), ainda que os mesmos não se tenham especificamente debruçado sobre a problemática dos impactos percebidos por imigrantes e descendentes de imigrantes envolvidos em processos educativos desta natureza.

Ávila (2008), na investigação que desenvolveu a propósito das consequências dos processos de RVCC, refere que, no caso dos adultos que entrevistou, o contexto escolar é aquele em que os entrevistados mais põem em prática as novas competências adquiridas, sobretudo na ajuda e no acompanhamento prestado aos filhos no trabalho escolar, o que vai de encontro aos testemunhos recolhidos no âmbito desta investigação. A autora fala da importância simbólica atribuída ao diploma escolar (Ávila, 2008; 2010). Tal como na investigação desenvolvida por Patrícia Ávila (2008), os testemunhos dão conta que a entrada em processos de aprendizagem - sobretudo das mães - contribui para o fortalecimento das relações sociais no espaço doméstico. Muitos dos/das entrevistados/as referem que o facto de os filhos os/as verem a estudar é

importante, pois através de uma ação concreta conseguem transmitir aos filhos que a escola é essencial para o seu futuro. Desta feita, muitos dos/das entrevistados/as consideram que a certificação num Curso EFA B3 contribuiu de forma decisiva para a construção de um projeto de vida para os filhos, que passa pelo sucesso da sua escolarização.

Não se trata de uma especificidade das populações imigrantes. Este impacto parece estar assim associado à problemática dos adultos pouco escolarizados que encontram neste tipo de oferta formativa uma possibilidade efetiva de adquirirem novas competências, que se revelam cruciais para o incremento da auto-estima, tornando-os mais confiantes em diversas situações de interação social.

Nas biografias recolhidas fica claro que a opção pela frequência de um curso de dupla certificação se insere num processo mais amplo de reconstrução identitária, fruto da mobilidade para um novo país. Quer se trate de um projeto migratório vivido na primeira pessoa, quer se trate da herança migratória recebida - no caso dos descendentes entrevistados -, os discursos recolhidos evidenciam a necessidade de reconstrução, de reconfiguração identitária.

Investir na educação de imigrantes e descendentes de imigrantes adultos pouco qualificados parece ser fundamental para a promoção não só da sua integração efetiva na sociedade portuguesa, como também da dos seus descendentes frequentemente nascidos e criados em Portugal. Ainda que nem sempre se reflita imediatamente na aquisição de um emprego melhor e de condições de trabalho mais favoráveis, os programas de educação de adultos - dirigidos ou não especificamente a populações migrantes - promovem não só o incremento da auto-estima, valorizando os conhecimentos e as competências adquiridas ao longo da vida, como também levam estes imigrantes a participarem mais ativamente na vida escolar dos seus filhos. Importa, no entanto, referir que estes impactos têm sido referenciados noutros estudos realizados a propósito de adultos pouco escolarizados (Amorim, 2006; Ávila, 2004; 2008; 2010; Carneiro, 2009; Salgado, 2010; Delgado, 2014; Raimundo, 2015). Não se trata assim de uma especificidade das populações migrantes e dos seus descendentes, mas é, sem dúvida, uma forma de promover ativamente a sua integração nas sociedades em que vivem, valorizando o reconhecimento das suas competências, proporcionando e

fomentando a aquisição de novas competências que lhes permitam adquirir melhores condições de vida e promovam desta forma a sua integração efetiva.

Apesar de considerar que a escolarização e as qualificações profissionais são um fator decisivo nas estratégias de integração (Machado et al., 2011), penso que as ofertas formativas delineadas para a população adulta não têm que ser dirigidas exclusiva e especificamente a populações imigrantes e aos seus descendentes. Todavia, perspetivo que é crucial que as ofertas formativas dirigidas a adultos pouco qualificados que incorporem formandos de origens étnicas e nacionais diversificadas deverão necessariamente ter em conta, por um lado, a questão da adequação linguística, por outro lado, deverão incorporar equipas formativas devidamente preparadas para trabalharem num contexto multicultural tendo por base o paradigma da interculturalidade. Para tal, é fundamental que os Cursos EFA voltem a valorizar a abordagem qualitativa onde formandos, equipas formativas e coordenação pedagógica participam ativamente na construção de um processo de aprendizagem que valoriza a individualidade de cada um dos adultos envolvidos neste processo de aprendizagem.

A pesquisa desenvolvida, dentro das limitações que condicionaram a sua realização, apontou pistas de trabalho para o futuro. Parece relevante acompanhar os percursos das mulheres imigrantes entrevistadas, isto porque, numa tentativa de contrariar a precariedade laboral acentuada com a crise económica em Portugal, algumas destas mulheres emigraram para outros países da UE e encaram a dupla certificação num Curso EFA como tendo sido essencial para a aquisição de um emprego nesse novo contexto migratório. Este facto despertou a minha curiosidade científica e constitui uma dimensão de análise que gostaria de explorar no futuro.

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, Pedro; ANÍBAL, Alexandra (2014) - "Reconocimiento de competencias experienciales de adultos en Portugal (2001-2011): hallazgos y debilidades" in: *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*; 4 (6); 72-91.
- AFONSO, M^a da Conceição; FERREIRA, Fernanda (2007) – *O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal*; Luxemburgo; Cedefop Panorama series; Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- ALBUQUERQUE, Rosana (2013) *Associativismo, capital social e mobilidade. Contributos para o estudo da participação associativa de descendentes de imigrantes africanos lusófonos em Portugal*. Lisboa: ACIDI, I.P. (Coleção Teses, N.º 41).
- ALMEIDA, José Ferreira de; Pinto, José Madureira (1986) – “Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais” in: Pinto, José Madureira, SILVA, Augusto Santos (orgs.) (1986) – *Metodologia das Ciências Sociais*; Porto; Edições Afrontamento.
- ALONSO, Luísa; IMAGINÁRIO, Luís; MAGALHÃES, Justino (2000) – *Educação e Formação de Adultos – referencial de Competências-chave*; Lisboa; ANEFA.
- ALVES, Mariana Gaio (2010) - "Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades" in: *Revista Portuguesa de Educação*, CIED, pp. 7-28.
- ALVES, Marta; GRILATE, Fátima (2002) – *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Aprender com Autonomia*; Lisboa; ANEFA.
- AMORIM, José Pedro (2006) – *O Impacto da Educação e Formação de Adultos no Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania – A metamorfose das borboletas*; DGERT-MTSS.
- AMORIM, José Pedro; AZEVEDO, Joaquim; COIMBRA, Joaquim Luís; IMAGINÁRIO, Luís (2007) - " Nem toda a comunidade cabe na Educação e Formação de Adultos" in: Texto de Apoio à Comunicação apresentada no XV Colóquio Internacional AFIRSE/Secção Portuguesa; 16 de Fevereiro 2007;
- AMORIM, José Pedro; AZEVEDO, Joaquim; COIMBRA, Joaquim Luís; IMAGINÁRIO, Luís (2007) - "Quantos calcanhares tem Aquiles? Balanço de

- fragilidades da educação e formação de adultos em Portugal", in: *Os desafios das novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida: orientar, qualificar, certificar*; IEFP - Delegação Regional do Norte; pp. 121-128.
- ANEFA (2001a) - *Centros de Reconhecimento e Validação de Competências – Roteiro Estruturante*; Lisboa; ANEFA.
- ANEFA (2001b) – *Guia Organizativo: Centros de Reconhecimento e Validação de Competências*; Lisboa; ANEFA.
- ANÍBAL, Alexandra (2014) - *Aprender com a vida: a aquisição de competências de literacia em contextos informais*; Tese elaborada para a obtenção de grau de Doutor em Sociologia; Lisboa; ISCTE-IUL.
- ANTUNES, Fátima. (2005) - "Globalização e Europeização das Políticas Educativas. Percursos, processos e metamorfoses" In: *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-143.
- ANTUNES, Fátima. (2008) - *Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos e Instituições. Subsídios para Debate*; Coimbra; Almedina.
- ARAÚJO; Luísa (2015a) - *Políticas de Educação e Formação de Adultos em Portugal - 1974-2014: A força das ideias no desenho das Políticas Públicas*; Tese elaborada para a obtenção de grau de doutor em Políticas Públicas; Lisboa; ISCTE-IUL.
- ARAÚJO; Luísa (2015b) - "Educação de Adultos: Soluções Transitórias para um Problema Persistente" in: RODRIGUES, M^a de Lurdes (2015) - *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal - Volume I: A Construção do Sistema Democrático de Ensino*; Coimbra; Almedina; pp. 353-392.
- ARFUCH, Leonor (2007) – “El espacio biográfico. Mapa del territorio” in: ARFUCH, Leonor (2007) – *El espacio biográfico*; Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica; pp. 33-66.
- ÁVILA, Patrícia (2004) – *Relatório Nacional de Avaliação: Cursos de Educação e Formação de Adultos 2003-2004*; Lisboa; DGFV.
- ÁVILA, Patrícia (2008) – *A Literacia de Adultos: Competências-chave na Sociedade de Conhecimento*; Lisboa; Celta Editora.
- ÁVILA, Patrícia (2010) – "Adultos pouco escolarizados e literacia. Um olhar sobre a literacia em contexto familiar" in: SALGADO, Lucília (coord.) (2010) - *A*

- Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família*; Lisboa; ANQ; pp. 135-156.
- BÄCKSTRÖM, Bárbara; CASTRO-PEREIRA, Sofia (2012) - "A questão migratória e as estratégias de convivência entre culturas diferentes em Portugal" in: *Revista Internacional de Mobilidade Humana*; Brasília; Nº 38; pp. 83-100.
- BAGANHA, M^a Ioannis; FERRÃO, João; MALHEIROS, Jorge M. (1999) – “Os imigrantes e o mercado de trabalho” in: *Análise Social*; vol. 150; pp. 147-173.
- BAPTISTA, Patrícia G. (2011) - *Imigração e trabalho doméstico: o caso português*; Lisboa; ACIDI; Observatório da Imigração.
- BARROS, Myriam M. Lins de (2006) - "Trajetória dos estudos de velhice no Brasil" in: *Sociologia, Problemas e Práticas*; Nº52; pp. 109-132.
- BEACCO, Jean-Claude (2010) - *Politiques d'intégration des migrants adultes: principes et mise en oeuvre*; Conseil de L'Europe; Strasbourg.
- BECKER, Howard S. (2005) – “The Epistemology of Qualitative Research” in: www.home.earthlink.net/~hsbecker/qa.html
- BENAVENTE, Ana (coord); ROSA, Ana; COSTA, António Firmino da; ÁVILA, Patrícia (1996) – *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa extensiva e Monográfica*; Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- BERTAUX, Daniel (1997) – *Les Récits de Vie*; Paris; ed. Nathan.
- BERTOSI, Christophe (2012) - *As cruzadas da integração na Europa*; Fundação Calouste Gulbenkian; Principia; Lisboa.
- BOGDAN, Robert; TAYLOR, Steven J. (1975) - *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*; New York; J. Wiley.
- BOURDIEU, Pierre (1989) – “Introdução a uma Sociologia Reflexiva” in: *O Poder Simbólico*; Lisboa; Edições Difel; pp. 17-58.
- BOURDIEU, Pierre (1993) – “Comprender” in: *La Misère du Monde*; Paris; Seuil.
- CAMILLERI, C. et al. (1990) – *Stratégies Identitaires*; PUF; Paris.
- CANÁRIO, Rui (2000) – *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*; Lisboa; Editora Educa.
- CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; CAVACO, Carmen; MARQUES, Marcelo (2012) - "Iniciativa Novas Oportunidades - Genealogia de uma política de educação de

- adultosd" in: *Atas do VII Congresso Português de Sociologia - Sociedade, Crise e Reconfigurações*; http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP1349_ed.pdf
- CANELAS, Ana Maria (2008) - *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Básico. Aprender com Autonomia*; Lisboa; ANQ.
- CAPUCHA, Luís (2013) - "Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: a Qualificação de Adultos é uma prioridade" in: *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*; Nº34; pp. 29-65.
- CAPUCHA, Luís (2015) - "Iniciativa Novas Oportunidades, o Tempo da Igualdade" in: RODRIGUES, M^a de Lurdes (2015) - *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal - Volume I: A Construção do Sistema Democrático de Ensino*; Coimbra; Almedina; pp. 392-410.
- CARNEIRO, Roberto (2000) – “2020: 20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo. Síntese do Estudo” in: CARNEIRO, Roberto (Dir. e Coord.) et al. (2000) – *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades. TOMO I – Questões de Método e Linhas Gerais de Evolução*; Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento; pp.26-77; www.clube-de-leituras.pt/upload/.../20anos_vencer_20decadas.pdf
- CARNEIRO, Roberto (coord.) (2009a) – *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como Política Pública Educativa*; Caderno 1; ANQ; Lisboa.
- CARNEIRO, Roberto (coord.) (2009b) – *Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*; Caderno 2; ANQ; Lisboa.
- CARNEIRO, Roberto (coord.) (2009c) – *Estudos de Caso de Centros de Novas Oportunidades*; Caderno 3; ANQ; Lisboa.
- CARNEIRO, Roberto (coord.) (2009d) – *Painel de Avaliação de Diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades*; Caderno 4; ANQ; Lisboa.
- CARNEIRO, Roberto (coord.) (2010) - *Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da Avaliação Externa 2009-2010*; Lisboa; ANQ.
- CASAL, Adolfo Y. (1996) – *Para uma Epistemologia do Discurso e da Prática Antropológica*; Lisboa; ed. Cosmos.
- CASTILHO, Daniela (2005) - "Mulheres imigrantes: reagrupamento e reunião familiar" in: *Imigração e Etnicidade - Vivências e trajetórias de mulheres em Portugal*; Lisboa; SOS Racismo.

- CASTLES, Stephen (2005) - *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios - dos trabalhadores convidados às migrações globais*; Lisboa; Fim de Século.
- CASTRO, Rui Vieira; SANCHO, Amélia; GUIMARÃES, Paula (edits.) (2006) – *Adult Education – New Routs in a New Landscape*; Braga; Univ. of Minho.
- CARVALHO, Lourenço Xavier (2004) – *Impactos e Reflexos do Trabalho Imigrante nas Empresas Portuguesas – Uma Visão Qualitativa*; Observatório da Imigração 9; Lisboa; ACIME.
- CAVACO, Carmen (2009) – *Adultos Pouco Escolarizados*; Lisboa; Educa.
- CAVACO, Carmen (2012) - "Políticas de educação de adultos", in: Boletim E-CNE N°14 - Educação de adultos; 22 de Fevereiro de 2012.
- CIDEC (2001) – *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*; Lisboa; DGFV.
- CIDEC (2007) – *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida: Actualização e Aperfeiçoamento*; Lisboa; DGFV.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2008) - *Livro Verde Migração e Mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos da UE*; CCE; Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995) - *Livro Branco sobre a educação e a formação - Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva*; Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA (2010) - *Manual de Integração para Decisores Políticos e Profissionais*; 3ª edição; Direcção-Geral da Justiça, da Liberdade e da Segurança.
- CONDE, Idalina (1993a), ‘Problemas e virtudes na defesa da biografia’, *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 13, pp. 39-57
- CONDE, Idalina (1993b), ‘Falar da vida (I)’, *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 14, pp. 199-222
- CONDE, Idalina (1994), ‘Falar da vida (II)’, *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 16, pp. 41-74
- COSTA, António Firmino da; ÁVILA, Patrícia (1998) – “Problemas da/de literacia: uma investigação na sociedade portuguesa contemporânea”; *Ler História*; 35.

- COSTA, António Firmino da (2003) - "Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação", in: AA.VV., *Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- COSTA, Joana (2005) – *Competências Adquiridas ao Longo da Vida – Processos, Trajectos e Efeitos*; Tese de mestrado; Universidade do Minho.
- CNE (2007) – *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*; Lisboa; CNE.
- CNE (2011) - *O Estado da Educação - A Qualificação dos Portugueses*; Lisboa; CNE.
- DELORS, Jacques (1996) - *Educação um tesouro a Descobrir*; Porto; Ed. Asa.
- DELGADO, Luísa (2014) - *Trajetórias, Motivações e Projetos de Adultos que "Regressam à Escola"*; Tese de Doutoramento; ISCTE-IUL.
- DEMAZIÈRE, Didier; DUBAR, Didier (2007) - *Analyser les Entretiens Biographiques*; Quebec; P.U. Laval.
- DGES (2011) - *Educação e Formação 2020 - Relatório Nacional de Progresso*; Lisboa; DGES.
- DGFV (2002) – *Competências, Validação e Certificação: Entrevistas Biográficas*; Lisboa; DGFV.
- DUARTE, Maria Isabel (2010) - "Programa Aprendizagem ao Longo da Vida - uma vida a aprender a educação como processo que se renova na promoção da inclusão social"; in: *Revista Sociedade e Trabalho*; Nº 41; GEP.
- ECO, Umberto (1992) – *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*; ed. Presença; Lisboa; 5ª edição.
- EUROSTAT (2013) - *EU employment and social situation - Special supplement on demographics trend*; Luxembourg; European Commission.
- FAURE, Edgar (1972) - *Aprender à Être*; UNESCO; Fayard.
- FIELD, Simon; KUCZERE, Malgorzata; PONT, Beatriz (2007) – *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*; OCDE.
- FINGER, Mathias (2008) - "A educação de adultos e o futuro da sociedade"; in: CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (2008) - *Educação e Formação de Adultos - Mutações e convergências*; Lisboa; Educa; 2.ª Edição; pp. 15-30.
- FLICK, Uwe (2009) - *Introdução à Pesquisa Qualitativa*; Porto Alegre; Artmed; 3ª edição.

- FOODY, W. (1996) – *Como Perguntar, Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*; Celta; Oeiras.
- FREIRE, Paulo (2005) - *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*; Paz e Terra; São Paulo.
- FREIRE, João (2009) – “Microestudo Sociológico de um Centro Novas Oportunidades”, in: *Sociologia Problemas e Práticas*; Nº59; pp. 19-43.
- GIDDENS, Anthony (1986) – *La Constitution de la Societé: éléments de la théorie de la structuration*; Paris; PUF.
- GIDDENS, Anthony (1997) – *Sociologia*; Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa.
- GIL, Fernando (1998) - "La bonne description", in; *Enquête*; 6; pp. 1-15.
- GOFFMAN, Erving (1993) – *A apresentação do eu na vida de todos os dias*; Relógio d'Água; Lisboa.
- GOMES, Alexandra Manuela; BAPTISTA, Susana (2003) - "Imigração, Desenvolvimento Regional e Mercado de Trabalho - o Caso Português", in: *Estudos Regionais*; Nº1/2003; INE; Lisboa.
- GOMES, Isabel (2007) – “Os desafios da aprendizagem ao longo da vida. Novas oportunidades de educação e formação de adultos” in: CNE (2007) – *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*; Lisboa; CNE; pp. 91-98.
- GOMES, M^a do Carmo; ÁVILA, Patrícia; SEBASTIÃO, João; COSTA, António Firmino (2002) – “Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais”; em AA.VV, *Sociedade Portuguesa. Passados Recentes, Futuros Próximos, Actas do IV Congresso Português de Sociologia*; Lisboa; Associação Portuguesa de Sociologia.
- GOMES, M^a do Carmo (2003) – “Literexclusão na vida quotidiana”, *Sociologia, Problemas e Práticas*; 41.
- GOMES, M^a do Carmo (2005) – “Percurso de literacia”, *Sociologia, Problemas e Práticas*; 47.
- GOMES, M^a do Carmo (2007) – *Casos de Educação e Formação de Adultos – Nível secundário: Orientações para a Acção*; Lisboa; ANQ.
- GOMES, M^a do Carmo (2012) - *Qualificar adultos em Portugal: políticas públicas e dinâmicas sociais*; Tese elaborada para a obtenção de grau de Doutor em Sociologia; Lisboa; ISCTE-IUL.

- GONÇALVES, Marisa; FIGUEIREDO (2005) - "Mulheres imigrantes em Portugal e mercado de trabalho: diferentes percursos, inserções laborais semelhantes", in: SOS RACISMO (2005) - *Imigração e etnicidade: vivências e trajetórias de mulheres em Portugal*; Lisboa; SOS RACISMO.
- GRASSI, Marzia; ÉVORA, Iolanda (edits.) (2007) – *Género e Migrações Cabo-verdianas*, Lisboa, ICS.
- GUERRA, Isabel Carvalho (2014) - *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - sentidos e formas de uso*; Cascais; Princípia; 4ª reimpressão.
- GUIMARÃES, Paula (2011) - *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A Emergência da Educação e Formação para a Competitividade*; Braga; Universidade do Minho/Cied.
- GUSMÃO, Neusa Mª Mendes (2004) - *Os filhos de África em Portugal - Antropologia, multiculturalidade e educação*; ICS; Lisboa.
- HORTA, Ana Paula Beja (2008) - *A Construção da Alteridade: Nacionalidade, Políticas de Imigração e Acção Colectiva Migrante na Sociedade Portuguesa Pós-colonial*; Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- HORTAS, Maria João (2013) - *Educação e Imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*; Estudos Observatório da Imigração; Nº50; Lisboa.
- HUDDLESTON, Thomas; NIESSEN, Jan; (2011) - *Migration Integration Policy Index III*; Bruxelas; British Council/ Migration Policy Group.
- HUDDLESTON, Thomas (2014), "Labour Market Integration of Immigrants and their Children: Developing, Activating and Using Skills", in: *International Migration Outlook 2014*, OECD Publishing, Paris.
- INE (2007) – *Aprendizagem ao Longo da Vida – inquérito à educação e formação de adultos 2007*; Lisboa; INE.
- INE (2012) - *População estrangeira em Portugal, 2011*; Informação à comunicação social; Lisboa; INE.
- INE (2011) – *Aprendizagem ao Longo da Vida – inquérito à educação e formação de adultos 2011*; Lisboa; INE.
- IOM (2015) - *World Migration Report 2015 - Migrants and Cities: new partnerships to manage mobility*; IOM; Geneva.

- IRELAND, Timothy Denis (2011) - "Revisiting CONFINTEA: sixty years of advocacy for adult education", *Lifelong Learning in Europe (LLine)*; Vo.XVI, N°4/2011; Helsínquia.
- ITURRA, Raul (1986) – “Trabalho de Campo e Observação Participante” in: *Metodologia para as Ciências Sociais*; cap. VI, ed. Afrontamento; Porto; pp.149-163.
- KAUFMANN, Jean-Claude (1996) – *L'Entretien Compréhensif*; Paris; Éditions Nathan.
- LAHIRE, Bernard (2005) – “Patrimónios Individuais de Disposições, para uma sociologia à escala individual”; in: *Sociologia, Problemas e Práticas*; N°49; pp. 11-42.
- LALANDA, Piedade (1998) – “Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica; in: *Análise Sociológica*; Vol. 148 (4°); pp. 871-883.
- LANDSHEERE, Viviane (1992) – *L'Education et la Formation*; Paris; Puf.
- LAPASSADE, George (1991) - *L'Ethnosociologie*; Paris; Méridiens Klincksieck.
- LECHNER, Elsa (coord.) (2009) - *Histórias de vida: olhares interdisciplinares*; Porto; Edições Afrontamento.
- LECHNER, Elsa (coord.) (2015) - *Rostos, Vozes e Silêncios: uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal*; Coimbra; Edições Almedina.
- LIMA, Antónia Pedroso (1997) - "Trabalho de campo com famílias de elite empresarial de Lisboa: um terreno para análise e o exercício de relações de poder" in: *Revista Ethnologia*; N.º6-8 - "Trabalho de Campo"; Lisboa; Edições Cosmos e Departamento de Antropologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, UNL.
- LIMA, Francisco (2012) - *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*, Lisboa, Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa e CEG-IST.
- LIMA, Licínio (org.) (2000) – *Educação de Adultos – Fórum II*; Braga; Univ. do Minho.
- LIMA, Licínio (2002) - "Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró" in: AA.VV. (2002) *Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis*, Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa; pp. 129-148.

- LIMA, Licínio (org.) (2004) – *Educação de Adultos – Fórum III*; Braga; Univ. do Minho.
- LIMA, Licínio; GUIMARAES, Paula (ed.) (2004) – *Perspectives on Adult Education in Portugal*; Braga; Univ. of Minho.
- LIMA, Licínio (org.) (2006) – *Educação Não Escolar de Adultos – Iniciativas de Educação e Formação em Contextos Associativos*; Braga; Univ. do Minho.
- LIMA, Licínio (2008) - "A educação de adultos em Portugal (1974-2000): entre as lógicas de educação popular e da gestão de recursos humanos", in: CANÁRIO, Rui (2000) – *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*; Lisboa; Editora Educa.
- MACHADO, Fernando Luís (1996) – “Minorias e Literacia: Imigrantes Guineenses em Portugal” in: BENAVENTE, Ana (coord); ROSA, Ana; COSTA, António Firmino da; ÁVILA, Patrícia (1996) – *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa extensiva e Monográfica*; Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- MACHADO, Fernando Luís (1997) - "Contornos e especificidades da imigração em Portugal" in: *Sociologia Problemas e Práticas*; N°24; pp. 9-44.
- MACHADO, Fernando Luís (2001) - "Imigrados em Portugal" in: *Contextos de Sociologia I*; Lisboa; Associação Portuguesa de Sociologia; pp. 12-16.
- MACHADO, Fernando Luís; MATIAS, Ana Raquel (2006) - "Descendentes de Imigrantes nas sociedades de acolhimento: linhas de identificação sociológica; *CIES e-Working Paper N° 13/2006*; Lisboa; CIES-ISCTE.
- MACHADO, Fernando Luís; SILVA, Alexandre (2009) - *Quantos Caminhos há no Mundo? Transições para a Vida Adulta num Bairro Social*; Lisboa; Princípia.
- MACHADO, Fernando Luís; ROLDÃO, Cristina; SILVA, Alexandre (2011) – *Vidas Plurais – estratégias de integração de imigrantes africanos em Portugal*; Lisboa; Fundação Aga Khan e edições Tinta-da-china.
- MALHEIROS, Jorge(org.) (2007) - *Imigração Brasileira em Portugal*; Lisboa; ACIME/Observatório da Imigração; pp. 87-111.
- MALHEIROS, Jorge (2011) - *Promoção da interculturalidade e da integração de proximidade: manual para técnicos*; Lisboa; ACIDI.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1997) - "Os Argonautas do Pacífico Ocidental - Introdução: objecto, método e alcance desta investigação" in: SILVA, Maria

- Cardeira (1997) (org.) - *Trabalho de Campo*; Ethnologia; Nº6-8; Departamento de Antropologia; FCSH-UNL; Lisboa.
- MARQUES, Fernanda (2007) – “Centros RVCC: análise da situação e propostas” in: CNE (2007) – *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*; Lisboa; CNE; pp. 177-183.
- MARTINS, Susana da Cruz (2005) – “Portugal, um lugar de fronteira na Europa – uma leitura de indicadores socioeducacionais”; *Sociologia, Problemas e Práticas*; 47.
- MELO, Alberto et al. (1998) – *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos – Documento de Estratégia para o Desenvolvimento de Educação de Adultos*; Lisboa, Ministério da Educação.
- MOMBERGER, Christine Delory (2009) - A história de vida: um cruzamento intercultural", in: LECHNER, Elsa (coord.) (2009) - *Histórias de vida: olhares interdisciplinares*; Porto; Edições Afrontamento; pp. 17-29.
- MOMBERGER, Christine Delory (2012) - "Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica", in: *Revista Brasileira de Educação*; V.17, N.º51; setembro-dezembro; pp.523-740.
- MORRICE, Linda (2014) - "The learning migration nexus: towards conceptual understanding"; in: *European Journal for Research on the Education and Learning Adults*; Vol. 5; N. 2; pp.149-159.
- NEVES, Cláudia (2009) - *Estratégias de aprendizagem ao longo da vida na União Europeia: análise crítica e comparativa das estratégias de aprendizagem ao longo da vida em cinco estados-membros*; FCT-UNL. Tese de Doutoramento.
- NIESSEN, Jan; HUDDLESTON, Thomas; CITRON, Laura (2007) - *Migration Integration Policy Index II*; Bruxelas; British Council/ Migration Policy Group.
- NÓVOA, António (2009) - "Educação 2021: para uma história do futuro"; *Revista Iberoamericana de Educación* (2009).
- OCDE (2008) – *Jobs for Immigrants – Labour Market Integration in Belgium, France, The Netherlands and Portugal*, Vol. 2; Paris.
- OCDE (2009) – *International Migration Outlook: SOPEMI 2009*; OCDE.
- OCDE (2013) - *OECD Skills Outlook 2013: First results from Survey of Adult Skills*; OECD Publishing; Paris.

- OLIVEIRA, Catarina (coord.); GOMES, Natália (2014) - *Monitorizar a integração de Imigrantes em Portugal: relatório estatístico decenal*; ACM, IP; Lisboa.
- ONU (2013) - *International Migration 2013 Wallchart*; United Nations; New York.
- PAIS, José Machado (2001) – *Ganchos, Tachos e Biscates – Jovens, Trabalho e Futuro*; Porto; Ambar.
- PAPADEMETRIOU, Demetrios G. (2008) - "Gerir Melhor as Migrações Internacionais: Princípios e Perspetivas para Maximizar os Benefícios das Migrações" in: PAPADEMETRIOU, Demetrios G. (Coord.) (2008) - *A Europa e os Seus Imigrantes no Século XXI*; MPI e FLAD; Lisboa.
- PASSERON, Jean-Claude (1990) – “Biographies, flux, itineraries, trajectories” in *Revue Française de Sociologie*; Vol. XXXVI; pp.355-370.
- PEIXOTO, João (2004) - "O impacto migratório do alargamento da União Europeia a Leste - a perspetiva europeia e a de Portugal", in: FONTOURA; CRESPO (orgs.) (2004) - *O Alargamento da União Europeia - consequências para economia portuguesa*; Oeiras; Celta Editora; pp. 105-122.
- PEIXOTO, João; FIGUEIREDO, Alexandra (2007) - "Imigrantes brasileiros e mercado de trabalho em Portugal", in: MALHEIROS, Jorge(org.) (2007) - *Imigração Brasileira em Portugal*; Lisboa; ACIME/ Observatório da Imigração; pp. 87-111.
- PEIXOTO, João (2008) - “Imigração e mercado de trabalho em Portugal: investigação e tendências”, in: PEIXOTO, João (org.), *Revista Migrações - Número Temático Imigração e Mercado de Trabalho*, Abril 2008, n.º 2, Lisboa: ACIDI, pp. 19-46.
- PEIXOTO, João; IORIO, Juliana (2011) – *Crise, Imigração e Mercado de Trabalho em Portugal: Retorno, Regulação ou Resistência*; Fórum Gulbenkian das Migrações; Cascais; Principia.
- PENEFF, Jean (1990) – *La Méthode Biographique*; Paris; Ed. Armand Colin.
- PENNINX, Rinus (2008) - "Os Processos de Integração dos Imigrantes: resultados da investigação científica e opções políticas" in: PAPADEMETRIOU, Demetrios G. (Coord.) (2008) - *A Europa e os Seus Imigrantes no Século XXI*; MPI e FLAD; Lisboa; pp. 35-57.

- PEROTI, Antonio (1997) - *A Apologia do Intercultural*; Lisboa; Secretariado Entreculturas.
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira (2002) – *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e Competências*; Tese Doutoramento; Lisboa; UNL.
- POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, Paul (1995) – *Histórias de Vida – Teoria e Prática*; Oeiras; Celta.
- PORTES, Alejandro (1999) - *Migrações Internacionais: Origens, Tipos e Modos de Incorporação*; Oeiras; Celta Editora.
- PUJADAS, Juan José (1992) - *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*; Madrid; centro de Investigaciones Sociológicas.
- PUJADAS, Juan José (2000) - "El método biográfico y los géneros de la memoria", in: *Revista de Antropologia Social*; 9; pp. 127-158.
- QUINTAS, Helena Luísa (2008) – *Educação de Adultos, Vida no Currículo e Currículo na Vida*; Lisboa; ANQ.
- QUIVY R.; CAMPENHOUDT, L. V. (1992) - *Manual de Investigação em Ciências Sociais*; Gradiva; Lisboa.
- REIS, José; PEREIRA, Tiago Santos; TOLDA, João; SERRA, Nuno (2010) – *Imigrantes em Portugal – economia, pessoas, qualificações e territórios*; Coimbra; ed. Almedina.
- ROBERTS, Brian (2002) - *Biographical research*; Open University Press; Philadelphia.
- RODRIGUES, Sandra (2009) – *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*; Lisboa; ANQ.
- RODRIGUES, Maria de Lurdes; SEBASTIÃO, João; MATA, João Trocado; CAPUCHA, Luís; ARAÚJO, Luísa; SILVA, Mariana Vieira da; LEMOS, Valter (2015) - "A Construção do Sistema Democrático de Ensino" in: RODRIGUES, M^a de Lurdes (2015) - *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal - Volume I: A Construção do Sistema Democrático de Ensino*; Coimbra; Almedina; pp. 35-88..
- ROTHES, Luís (2007) – “Educação e Formação de Adultos em Portugal: circunstâncias e desafios” in: CNE (2007) – *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*; Lisboa; CNE; pp. 75-83.

- SALGADO, Lucília (coord.) (2010) - *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família*; Lisboa; ANQ.
- SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006) - *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*; Cadernos Sísifo: 2; Lisboa; Editora EDUCA.
- SCHMITTER, Philippe C. (2008) – “The design of Social & Political Research”, in: DELLA PORTA, Donatella; KEATING, Michael (eds.) – *Approaches and Methodologies in the Social Sciences. A Pluralist Perspective*; Cambridge, Cambridge University Press.
- SEABRA, Teresa (2009) – “Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais” in: *Sociologia Problemas e Práticas*; Nº59; pp. 75-106.
- SEABRA, Teresa; MATEUS, Sandra; RODRIGUES, Elisabete; NICO, Magda (2011) - *Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica*; Lisboa; ACIDI; Observatório da Imigração.
- SILVA, Dulce M^a Baptista da (2013) - *Voltar à escola 20 anos depois: um desafio pessoal e social*; FCSH-UNL. Tese de Doutoramento.
- SILVA, Augusto Santos (1990) – *Educação de Adultos - Educação para o Desenvolvimento*; Porto; Edições Asa.
- SIMÕES, M^a Francisca; FREIRE, Manuela (coord.) (2008) – *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de Adultos – Centros de Novas Oportunidades*; Lisboa; ANQ.
- SOUZA, Elizeu Clementino de (2015) - "Espaços biográficos, colaboração e migração: diálogos sobre entrevista narrativa" in: LECHNER, Elsa (coord.) (2015) - *Rostos, Vozes e Silêncios: uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal*; Coimbra; Edições Almedina; pp. 109-123.
- SPENCER, Sarah (2008) - "O desafio da integração na Europa" in: PAPADEMETRIOU, Demetrios G. (Coord.) (2008) - *A Europa e os Seus Imigrantes no Século XXI*; MPI e FLAD; Lisboa.
- STANLEY, Liz; TEMPLE, Bogusia (2008) - "Narrative methodologies: subjects, silences, re-readings and analyses" in: *Qualitative Research*, vol 8, Nº 3, pp. 275-281.
- UNESCO (1960) - *Conférence Mondiale sur l'Education des Adultes, Montreal - Rapport Final*; Paris; UNESCO.

- UNESCO (1997) - *Cinquième Conférence Mondiale sur l'Education des Adultes, Hamburg - Rapport Final*; Paris; UNESCO.
- UNESCO (1998) - *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtiem, 1990*; Paris; UNESCO. disponível em unesdoc.unesco.org/images/0008/.../086291por.pdf (consultado em Janeiro 2014).
- UNESCO (2010) - *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*; Brasília.
- UNESCO (2012) - *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*; UIL; Hamburg.
- VELHO, Gilberto (1987) - "Observando o familiar" in: *Individualismo e Cultura - notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*; Rio de Janeiro; Zahar.
- VIEIRA, Ricardo (1999) – *Histórias de Vida e Identidades*; Porto; ed. Afrontamento.
- ...

Sites consultados

- www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/200010903/441699pt.pdf
- <http://www.estrategiadelisboa.pt/>
- http://www.gepe.minedu.pt/np4/?newsId=255&fileName=Recom_Comp_chave_ALV.pdf
- <http://www.aps.pt/>
- <http://www.ine.pt/>
- <http://www.anq.gov.pt>
- <http://www.novasoportunidades.gov.pt>
- <http://www.cedefop.europa.eu>
- <http://www.unesco.org>
- <http://catalogo.anq.gov.pt>

ANEXOS

ANEXO I - Medidas ligadas à educação nos Planos para a Integração de Imigrantes (2007-2009; 2010-2013)

ANEXO II - Fichas de caracterização dos imigrantes e descendentes de imigrantes entrevistados

ANEXO III - Dicionário de categorias de análise das entrevistas biográficas

ANEXO I - Medidas ligadas à educação nos Planos para a Integração de Imigrantes (2007-2009; 2010-2013)

PII I (2007-2009)	PII II (2010-2013)
<p>TRABALHO, EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL</p> <p>11) criação de medidas que visem facilitar a inserção social, profissional e laboral dos imigrantes;</p>	<p>EMPREGO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DINÂMICAS EMPRESARIAIS</p> <p>16) reforço da informação/formação a trabalhadores imigrantes sobre os seus direitos e deveres no domínio laboral;</p> <p>17) agilização do processo de reconhecimento de qualificações;</p> <p>19) criação de um sistema de informação sobre imigrantes altamente qualificados;</p> <p>20) consolidação do Programa de Intervenção para Trabalhadores Desempregados imigrantes;</p> <p>21) Facilitação e promoção do acesso à formação profissional e ao emprego;</p>
<p>EDUCAÇÃO</p> <p>31) formação de docentes para a interculturalidade;</p> <p>32) revisão dos critérios da rede escolar para garantir uma composição de turmas equilibrada;</p> <p>33) adequação das estratégias de acolhimento na escola às especificidades dos alunos descendentes de imigrantes;</p> <p>34) envolvimento das famílias imigrantes na escola;</p> <p>35) envolvimento de mediadores socioculturais na escola;</p> <p>36) valorizar o papel do professor no acolhimento e integração de alunos descendentes de imigrantes;</p> <p>37) apetrechamento das escolas com materiais interculturais;</p> <p>38) reforço dos gabinetes de educação nos CNAI;</p> <p>39) reforço da informação para famílias imigrantes sobre o sistema educativo;</p> <p>40) reconhecimento, certificação e validação de competências de imigrantes (agilizar o processo de RVCC);</p> <p>41) colaboração das associações de imigrantes na promoção do acesso à educação de todas as crianças descendentes de imigrantes;</p> <p>42) aprofundar e encorajar a formação e a investigação no domínio da educação intercultural;</p> <p>43) melhorar dados quantitativos e qualitativos sobre a diversidade</p>	<p>EDUCAÇÃO</p> <p>23) Reforço da formação em interculturalidade na formação contínua de professores;</p> <p>24) definição e implementação de recomendações para a constituição de turmas equilibradas e adequar as estratégias das escolas no acolhimento dos alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes;</p> <p>25) melhoria sobre os dados estatísticos sobre a diversidade nas escolas;</p> <p>26) diversificação das ofertas educativas e formativas;</p> <p>27) integração de agentes de mediação intercultural em contexto escolar no âmbito do Programa territórios Educativos de Intervenção;</p> <p>28) acesso de estudantes estrangeiros aos apoios de acção social escolar em todos os graus de ensino;</p> <p>29) divulgação dos recursos pedagógicos interculturais junto das escolas;</p> <p>30) divulgação de boas práticas no acolhimento, apoio e integração de estudantes descendentes de imigrantes;</p> <p>31) apoio ao acolhimento e integração de estudantes estrangeiros e descendentes de imigrantes em Portugal;</p> <p>32) Iniciativa "SEF vai à escola";</p>

<p>cultural nas escolas; 44) promover o acolhimento de estudantes estrangeiros no momento de chegada a Portugal; 45) guia informativo para estudantes estrangeiros; 46) promover a educação e a divulgação científicas como factor de integração social;</p>	
<p>CULTURA E LÍNGUA 51) Programa "Portugal Acolhe" (programa de intervenção para trabalhadores desempregados imigrantes); 52) valorização do ensino do português como língua não materna;</p>	<p>CULTURA E LÍNGUA 7) Consolidação do Programa Português para Todos; 8) Consolidação do Programa Português Língua não Materna; 9) Garantir a realização da prova de língua portuguesa para efeitos de aquisição da nacionalidade; 10) reforço do ensino da língua portuguesa; (cursos destinados a adultos estrangeiros); 11) Formação de literacia básica para beneficiários do rendimento social de inserção;</p>
<p>SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO 71) reforço da inclusão digital junto de comunidades imigrantes, nomeadamente no âmbito do Programa Escolhas;</p>	<p>ACESSO À CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO CÍVICA 59) consolidação da informação/formação dos imigrantes sobre os seus direitos enquanto consumidores;</p>
<p>DESCENDENTES DE IMIGRANTES 78) reforço da integração escolar e combate ao insucesso e abandono escolar; 81) acesso à formação profissional e ao emprego.</p>	<p>DESCENDENTES DE IMIGRANTES 64) combate à exclusão social, escolar e profissional dos descendentes de imigrantes;</p>
	<p>PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE E DA INTERCULTURALIDADE 80) criação de propostas de formação e de um referencial de mediação intercultural.</p>

**ANEXO II - Imigrantes e descendentes de imigrantes certificados em Cursos EFA
B3 - FICHAS DE CARACTERIZAÇÃO¹¹⁴**

¹¹⁴ Adaptado a partir de Susana TROVÃO; Sónia RAMALHO (2010) - *Repertórios femininos em construção num contexto migratório pós-colonial: Dinâmicas familiares, de género e de geração*; Volume1; OI; ACIDI; Lisboa.

Ficha de caracterização -1

Nome	Francelino
Data de nascimento	1962
Naturalidade/origem	Guiné-Bissau
Escolaridade e percurso pré-migratório	8.º ano Técnico bibliotecário
Percurso migratório	1994 - Vem realizar um estágio profissional na Biblioteca Nacional 1995 - Regressa à Guiné-Bissau. No final de 1995 consegue regressar a Portugal para ser operado a uma deficiência física resultante da poliomielite e que não permitia que calçasse sapatos. 1996 - Já com os tratamentos concluídos, regressa à Guiné-Bissau. 1998 - Volta a Lisboa, à Biblioteca Nacional, para um estágio sobre a aplicação do PorBase. Nessa altura, decide pedir a Autorização de Residência, mas antes de sair a Autorização volta para a Guiné. 2000 - A morte da mulher e de uma filha, o conflito armado e o facto de não receber ordenado durante vários meses levam-no a decidir emigrar para Portugal. Fixa-se no Bairro do Fim do Mundo, em Cascais.
Motivação	1994 e 1998 - Escolar - realização de estágios na Biblioteca Nacional 1995 - Saúde 2000 - laboral
Posição pré-migratória no ciclo de vida	1994, 1995, 1998 - casado com três filhos 2000 - viúvo com dois filhos (a filha morreu)
Posição atual no ciclo de vida	Casado, pai de três rapazes.
Processo de inserção social (trabalho, casa, saúde, educação, família, etc.)	Explorou um quiosque de jornais no Martim Moniz. Quando foi obrigado a fechar surgiu a oportunidade de fazer o Curso EFA B3 de Técnico de Informático. Desde que concluiu o curso, está a trabalhar na IPSS onde realizou o estágio, pertencendo aos Quadros. É dirigente associativo numa Associação Guineense que procura ajudar os guineenses que se encontram em Portugal, mas também os que permaneceram na Guiné.

	Os dois filhos mais velhos continuam a viver na Guiné. Ambiciona trazer o filho ainda adolescente para junto de si. Entretanto voltou a casar e teve mais um filho rapaz.
Escala de posicionamento inter-étnico	Relacionamento social sobretudo com africanos. Refere que tem alguns amigos "portugueses".
Relação com a origem	Tem ido poucas vezes à Guiné, sobretudo por questões económicas. Deseja voltar quando estiver reformado. Considera que é mais fácil ser velho na Guiné do que em Portugal.
Curso EFA B3	Técnico de Informática
Ideia-força em relação ao curso EFA B3	<i>Consegui com este curso desenvolver muito mais o meu conhecimento, a língua e o relacionamento com as pessoas. Com esse curso, ainda, fez com que conseguí um bom emprego e estou a encaminhar os meus filhos nesse sentido. Portanto, o impacto é muito grande deste curso, por acaso. Senti-me muito... ao meu nível pessoal senti-me um homem realizado.</i>

Ficha de caracterização - 2

Nome	Elsa
Data de nascimento	1970
Naturalidade/origem	Guiné Bissau
Escolaridade e percurso pré-migratório	Estudou até ao 9.º ano (que não foi reconhecido em Portugal). Técnica num laboratório de análises clínicas.
Percurso migratório	1998 - depois de muita insistência do marido, junta-se a ele e vem viver para os arredores de Lisboa.
Motivação	1998 - reagrupamento familiar.
Posição pré-migratória no ciclo de vida	Casada sem filhos.
Posição atual no ciclo de vida	Viúva com dois filhos menores.
Processo de inserção social (trabalho, casa, saúde, educação, família, etc.)	Trabalhou em casas particulares, quer a tomar a tomar conta de crianças quer a tomar conta de idosos. trabalhou também no refeitório de um centro de Acolhimento e numa cozinha de um hotel. Fez limpezas em supermercados. No momento de entrada no Curso EFA B3 estava a trabalhar nas limpezas mas despediu-se para poder frequentar o curso.
Escala de posicionamento inter-étnico	Relacionamento social sobretudo com guineenses e outros africanos. Desde que frequentou o Curso EFA B3 passou a ter amigas portuguesas.
Relação com a origem	Desde que veio para Portugal em 1998, só foi duas vezes à Guiné. Em 2005, foi visitar o pai que se encontrava gravemente doente e em 2008 foi assistir à missa de ano da morte do pai. Apesar das dificuldades por que está a passar, pretende ficar em Lisboa pois considera que atualmente a situação na Guiné é instável e o sistema educativo é frágil, não sendo por isso um bom sítio para os seus filhos viverem. No entanto, refere que gostava de voltar para a Guiné, para junto da sua família.
Curso EFA B3	Agente em Geriatria
Ideia-força em relação ao curso EFA B3	<i>Com esse curso eu sempre tenho esperança que um dia vou ter uma vida melhor.</i>

Ficha de caracterização - 3

Nome	Conceição
Data de nascimento	1968
Naturalidade/origem	Angola
Escolaridade e percurso pré-migratório	7.º ano Vivia em casa de uma tia e tomava conta de duas primas.
Percurso migratório	1986 - Veio acompanhar as duas primas que vieram para Portugal por motivos de saúde. Como a tia ficou a trabalhar em Luanda, Conceição acompanhou as primas na viagem para Portugal.
Motivação	Familiar - Veio para acompanhar as primas menores de idade.
Posição pré-migratória no ciclo de vida	Solteira sem filhos.
Posição atual no ciclo de vida	Casada com cinco filhos.
Processo de inserção social (trabalho, casa, saúde, educação, família, etc.)	Trabalhou em limpezas, numa lavandaria, numa fábrica de papel, foi empregada de balcão e trabalhou no refeitório de uma farmacêuticas. Em Lisboa casa com um angolano com quem tem três filhos. Tanto o marido como Conceição tinham uma filha fruto de uma relação anterior ao casamento. Considera muito importante que os filhos estudem. A filha mais velha e a enteada estão na faculdade.
Escala de posicionamento inter-étnico	Convive não só com angolanos e com outros africanos como também com portugueses. Grau significativo de abertura intercultural estimulado pela sua personalidade. Procura sempre ver o lado bom das pessoas com quem convive.
Relação com a origem	Só voltou a Angola uma vez. Gosta de viver em Portugal mas, fruto da crise económica, espera juntar-se ao marido que depois de ter ficado desempregado arranhou trabalho em Angola.
Curso EFA B3	Agente em Geriatria.

Ideia-força em relação ao curso EFA B3	<i>Voltar à escola foi muito bom. Foi o concretizar de um sonho. Saí de lá com o 9.º ano e com uma profissão.</i>
--	---

Ficha de caracterização - 4

Nome	Alda
Data de nascimento	1971
Naturalidade/origem	Angola
Escolaridade e percurso pré-migratório	Veio com 4 anos para Portugal.
Percurso migratório	1975 - veio com os pais
Motivação	Familiar - inserida nos fluxos gerados pela descolonização.
Posição pré-migratória no ciclo de vida	Criança em idade pré-escolar.
Posição atual no ciclo de vida	Divorciada com um filho.
Processo de inserção social (trabalho, casa, saúde, educação, família, etc.)	<p>Fruto de dificuldades económicas graves e do racismo existente na aldeia para onde foi viver quando veio de Angola, com quatro anos o pai opta por colocá-la juntamente com as irmãs num colégio interno em Lisboa, situado a 500 quilómetros de casa.</p> <p>Com 12 anos morre o pai e Alda desinteressa-se da escola. Acaba por desistir ficando com o 7ºano.</p> <p>Os empregos que teve foram sobretudo na área da restauração. Actualmente é empregada doméstica. Tentou trabalhar como cabeleireira mas não gostou e acabou por desistir do curso que tinha decidido fazer.</p>
Escala de posicionamento inter-étnico	Relacionamento inter-étnico. Considera-se portuguesa. Não sente necessidade de se dar exclusivamente com africanos.
Relação com a origem	Revela não ter qualquer vontade de voltar a Angola. Veio com 4 anos para Portugal e não manteve nenhuma relação com a terra de origem. Considera-se portuguesa de origem angolana.
Curso EFA B3	Serviço de Mesa e Bar
Ideia-força em relação ao curso EFA B3	<p><i>Agora já me sinto um bocadinho melhor só de escrever... nas habilitações literárias, quando a gente escreve lá 9.º ano! É só aí.</i></p> <p><i>Não mudou nada. Eu continuei a trabalhar no mesmo patrão. [silêncio]. Só que a tempo inteiro, em vez de meio-dia. E pronto.</i></p>

	<i>E... trabalho com crianças, que eu gosto. (...)Não trabalhei mais em restauração, não é o meu forte.</i>
--	---

Ficha de caracterização - 5

Nome	Pedro
Data de nascimento	1973
Naturalidade/origem	Angola
Escolaridade e percurso pré-migratório	8.º ano (não foi reconhecido em Portugal. Foi-lhe dada a equivalência ao 6.º ano). Polícia de intervenção rápida e empresas de segurança.
Percurso migratório	1995 - problemas de saúde levaram a que ficasse desempregado. Decidiu vir tentar a sorte em Portugal.
Motivação	Saúde e laboral.
Posição pré-migratória no ciclo de vida	Tinha uma companheira e um filho pequeno. Uma das razões que o levou a decidir emigrar foi a separação da sua companheira.
Posição atual no ciclo de vida	Solteiro com dois filhos menores (que vivem em Angola com as respectivas mães).
Processo de inserção social (trabalho, casa, saúde, educação, família, etc.)	Trabalhou com vendedor. Teve sobretudo trabalhos na área da construção civil. Trabalhou também numa tipografia. Os dois filhos vivem em Angola e em Portugal mantém uma relação intermitente com uma angolana.
Escala de posicionamento inter-étnico	Relacionamento inter-étnico. Não sente necessidade de se dar exclusivamente com africanos.
Relação com a origem	2004 - vai a Angola visitar os filhos e outros familiares, permanece durante um mês. 2012 - com em Portugal estava desempregado volta para Angola para trabalhar. Fica apenas três meses porque não se adapta.
Curso EFA B3	Manutenção Hoteleira
Ideia-força em relação ao curso EFA B3	<i>Valer, vale sempre a pena. É um canudo que já ninguém me tira. Era bom que agora tivesse utilidade.</i>

Ficha de caracterização - 6

Nome	Fernando
Data de nascimento	1971
Naturalidade/origem	São Tomé e Príncipe
Escolaridade e percurso pré-migratório	Veio com um ano para Portugal. 4.º ano de escolaridade.
Percurso migratório	1972 - veio com a mãe pois o pai tinha vindo um ano antes.
Motivação	Reagrupamento familiar
Posição pré-migratória no ciclo de vida	Não se aplica.
Posição atual no ciclo de vida	Casado com um filho menor. Tem um outro filho de uma relação anterior.
Processo de inserção social (trabalho, casa, saúde, educação, família, etc.)	Trabalhou desde os 14 anos na construção civil, primeiro como servente e depois como pedreiro. Fez o Curso B2+B3 de Mecânica de Serviços Rápidos mas não arranjou trabalho na área. Atualmente trabalha como ajudante domiciliário numa casa particular. Tem um filho de uma anterior relação. É casado com uma brasileira com quem tem um filho. A religião ocupa um lugar central na sua vida familiar e social.
Escala de posicionamento inter-étnico	Relacionamento social sobretudo com africanos e brasileiros.
Relação com a origem	1995 - Foi visitar familiares que estão em Cabo Verde. 2007 - foi a Cabo Verde e foi conhecer o país onde nasceu, São Tomé e Príncipe.
Curso EFA B3	Mecânica de Serviços Rápidos
Ideia-força em relação ao curso EFA B3	<i>Aquilo que nós não fazemos de pequenos, arrependemo-nos em adultos. E quando nos arrependemos o que é que acontece? Queremos recuperar nem que seja um pouco daquilo que perdemos. E então essa oportunidade apareceu eu gostei muito! Mas não vejo lucro numa coisa que você faça e que não tem seguimento.</i>

Ficha de caracterização - 7

Nome	José
Data de nascimento	1975
Naturalidade/origem	Angola
Escolaridade e percurso pré-migratório	8.º ano Ajudante de eletricista (na Marinha).
Percurso migratório	1999 - vem à procura de trabalho e de uma vida melhor. Vem também com a intenção de continuar os estudos.
Motivação	Prosseguimento dos estudos e laboral.
Posição pré-migratória no ciclo de vida	Casado com uma filha.
Posição atual no ciclo de vida	Casado com uma angolana. Tem uma filha (maior de idade) e um filho (menor de idade).
Processo de inserção social (trabalho, casa, saúde, educação, família, etc.)	Desde que chegou a Portugal trabalhou sempre na área da construção civil, um pouco por todo o país. Juntamente com a mulher conseguiu empréstimo para comprar um apartamento. Já em Portugal, nasceu o filho rapaz. A filha estudou até ao 12.º ano.
Escala de posicionamento inter-étnico	Relacionamento social sobretudo com angolanos. Refere que também tem amigos portugueses mas que se dá mais com familiares e amigos angolanos.
Relação com a origem	2008 - vai visitar a família a Angola e permanece um mês.
Curso EFA B3	Técnico de Eletricidade
Ideia-força em relação ao curso EFA B3	<i>O Curso reforçou os meus conhecimentos de electricidade. É pena a crise que não nos dá hipótese de vingar! Quero voltar para Angola e tentar safar-me. Ter o curso vai ajudar-me!</i>

Ficha de caracterização - 8

Nome	Paula
Data de nascimento	1983
Naturalidade/origem	Portugal (descendente de pais caboverdianos)
Escolaridade e percurso pré-migratório	8.º ano.
Percurso migratório	Não se aplica.
Motivação	Não se aplica.
Posição pré-migratória no ciclo de vida	Não se aplica.
Posição atual no ciclo de vida	Casada, com três filhos.
Processo de inserção social (trabalho, casa, saúde, educação, família, etc.)	<p>Estudou até ao 8.º ano. O primeiro emprego foi numa fábrica mas trabalhou sobretudo na área do comércio, no atendimento ao público em lojas de roupa. depois de terminado o curso EFA B3 não conseguiu obter emprego na área em que se certificou, mas o facto de ter ficado com o 9.ºano permitiu que arranjasse um emprego como recepcionista num Motel, conseguindo obter um contrato de trabalho estável.</p> <p>Juntamente com o marido adquiriu um apartamento na linha de Sintra estando a pagar o empréstimo ao Banco. Sonha poder vir a comprar uma vivenda para que os filhos tenham possibilidade de brincar ao ar livre.</p>
Escala de posicionamento inter-étnico	Considera-se portuguesa. Apesar de valorizar a cultura caboverdiana, esse não é um factor decisivo nos relacionamentos sociais que estabelece.
Relação com a origem	Nunca foi a Cabo Verde mas gostava de conhecer a terra dos seus pais.
Curso EFA B3	Auxiliar de Ação Educativa
Ideia-força em relação ao curso EFA B3	<i>Gostei. Do estágio também. Gostei muito. Gostava muito de trabalhar nesta área mas está complicado. Aprendi muita coisa que gostava de pôr em prática.</i>

Ficha de caracterização - 9

Nome	Carla
Data de nascimento	1974
Naturalidade/origem	Guiné-Bissau
Escolaridade e percurso pré-migratório	7.º ano Estudante
Percurso migratório	1992 - Veio ter com a mãe que estava a trabalhar em Portugal.
Motivação	Reagrupamento familiar.
Posição pré-migratória no ciclo de vida	Solteira sem filhos, com uma sobrinha a cargo.
Posição atual no ciclo de vida	Separada com seis filhos, três biológicos e três adotados.
Processo de inserção social (trabalho, casa, saúde, educação, família, etc.)	Desde que chegou a Portugal trabalhou sempre na área das limpezas em situação precária. A vontade de fazer um curso na área da acção educativa a inscrever-se no Centro de Emprego. O Curso surge como uma oportunidade de concluir o 9.º ano. Vários dos seus filhos vivem e estudam em Inglaterra. Carla não consegue juntar-se a eles porque complicações legais não permitem que adquira a nacionalidade portuguesa.
Escala de posicionamento inter-étnico	Relacionamento social sobretudo com guineenses. Mas considera importante falar bem com toda a gente, independentemente da sua origem. Mantém boas relações de vizinhança.
Relação com a origem	2012 - vai visitar a família a Bissau. Traz consigo cinco meninos para realizarem um estágio de futebol no Sporting. Acaba por adoptar dois deles pois considera que enquanto órfãos terão mais oportunidades em Portugal. Ambiciona voltar para a Guiné e abrir um jardim de infância.
Curso EFA B3	Auxiliar de Ação Educativa
Ideia-força em relação ao curso EFA B3	<i>Em relação ao Curso, eu esperava tudo e não esperava nada. Lembro-me de muita coisa do curso. Muita coisa porque adquiri tanta coisa, mas tanta coisa! Hoje estou-me a sentir outra pessoa. Cresci muito. Esse curso mostrou que não é a ficar fechado dentro de quatro</i>

	<i>paredes que vai conseguir socializar ou que vai conseguir ir saber o que é o mundo verdadeiro.</i>
--	---

Ficha de caracterização - 10

Nome	Fatumata
Data de nascimento	1976
Naturalidade/origem	Guiné-Bissau
Escolaridade e percurso pré-migratório	8.º ano. Dona de um pequeno estabelecimento comercial.
Percurso migratório	1998 - veio para fugir à guerra.
Motivação	Fugir à guerra.
Posição pré-migratória no ciclo de vida	casada sem filhos.
Posição atual no ciclo de vida	Divorciada com dois filhos menores.
Processo de inserção social (trabalho, casa, saúde, educação, família, etc.)	Trabalhou em áreas diversificadas: numa copa de um serviço de catering, fez limpezas no Oceanário e num supermercado e tomou conta de idosos. Depois de adquirir a nacionalidade portuguesa conseguiu empréstimo para comprar um apartamento. Atualmente vive com os filhos e com a mãe.
Escala de posicionamento inter-étnico	Relacionamento social sobretudo com guineenses.
Relação com a origem	Já voltou em quatro ocasiões à Guiné-Bissau (não indicou as datas em que foi).
Curso EFA B3	Agente em Geriatria
Ideia-força em relação ao curso EFA B3	<i>O Curso teve muitas coisas que eu gostei muito. Aprendi a ler e a falar melhor português, o que é muito importante!</i>

Ficha de caracterização - 11

Nome	Necante
Data de nascimento	1972
Naturalidade/origem	Guiné-Bissau
Escolaridade e percurso pré-migratório	11.º ano (que não foi reconhecido em Portugal)
Percurso migratório	2000 - por causa da guerra decide ir para o Brasil para realizar um estágio durante dois meses. 2001 - vai para Espanha ter com uma prima mas como não consegue arranjar emprego, no mesmo ano vem para Portugal onde tem mais contactos.
Motivação	Fugir à guerra.
Posição pré-migratória no ciclo de vida	Solteiro sem filhos.
Posição atual no ciclo de vida	Casado sem filhos, mas com três sobrinhos a cargo (devido à morte prematura de uma irmã). Atualmente a mulher vive em Bissau.
Processo de inserção social (trabalho, casa, saúde, educação, família, etc.)	Desde que chegou a Portugal trabalhou quase sempre na área da construção civil, primeiro por conta de outrem, depois por conta própria. Depois de fazer o Curso EFA B3 tenta trabalhar na área em que se certificou, no entanto, os baixos salários levam-no a voltar ao sector da construção civil. Depois da morte de uma irmã, apesar de não gostar, volta a viver no bairro social pois fica com os sobrinhos a seu cargo e decide que é melhor mudar-se para casa deles. Tem um papel ativo numa associação de imigrantes e procura promover a melhoria das condições de vida dos seus conterrâneos.
Escala de posicionamento inter-étnico	Relacionamento social sobretudo com guineenses e com imigrantes oriundos de outros países africanos. Refere que a sua rede de relações é diminuta retratando-se como sendo uma pessoa recatada.
Relação com a origem	Desde que veio para Portugal vai mais ou menos de dois em dois anos a Bissau, onde reside a sua mulher, a sua mãe e a maioria dos seus irmãos.

Curso EFA B3	Instalação e Reparação de Computadores
Ideia-força em relação ao curso EFA B3	<i>Eu pelo menos aprendi muita coisa!</i> <i>Até hoje utilizo coisas que aprendi no Curso.</i>

Ficha de caracterização - 12

Nome	Benvinda
Data de nascimento	1966
Naturalidade/origem	Guiné-Bissau
Escolaridade e percurso pré-migratório	6.º ano.
Percurso migratório	1996 - Veio ter com o marido.
Motivação	Reagrupamento familiar.
Posição pré-migração no ciclo de vida	Casada com um filho.
Posição atual no ciclo de vida	Casada com três filhos.
Processo de inserção social (trabalho, casa, saúde, educação, família, etc.)	Quando chegou, até estar em situação legal, teve um pequeno negócio informal. Depois arranhou trabalho nas limpezas de empresas e numa fábrica, também nas limpezas. Trabalhou num refeitório de uma escola.
Escala de posicionamento inter-étnico	Relacionamentos sociais sobretudo com guineenses. Dá-se também com outros africanos e com alguns portugueses.
Relação com a origem	Só voltou à Guiné quando o seu pai morreu.
Curso EFA B3	Instalação e Reparação de Computadores
Ideia-força em relação ao curso EFA B3	<i>Esperava que ia conseguir uma coisa melhor, do que estar nas limpezas. Usando os conhecimentos. Mas não foi assim.</i> <i>O Curso fez-me conhecer muita coisa nova.</i>

Ficha de caracterização - 13

Nome	Elvis
Data de nascimento	1984
Naturalidade/origem	Portugal
Escolaridade e percurso pré-migratório	6.º ano.
Percurso migratório	Não se aplica.
Motivação	Não se aplica.
Posição pré-migração no ciclo de vida	Não se aplica.
Posição atual no ciclo de vida	Casado com dois filhos.
Processo de inserção social (trabalho, casa, saúde, educação, família, etc.)	Na adolescência enveredou por caminhos de delinquência e esteve preso durante cerca de oito anos. Na prisão decide voltar a estudar e faz dois cursos EFA, um B3 e um de nível secundário, ambos na área da informática. Depois de sair da prisão, com o apoio da Associação O Companheiro, vai trabalhar para uma empresa de inserção na área da jardinagem. Apesar de ter nascido em Portugal, ainda não conseguiu ter acesso à nacionalidade portuguesa.
Escala de posicionamento inter-étnico	Relaciona-se sobretudo com pessoas de origem africana.
Relação com a origem	Nunca foi a São Tomé e Príncipe. Apesar da sua situação legal não estar regularizada, considera-se português.
Curso EFA B3	Instalação e Reparação de Computadores
Ideia-força em relação ao curso EFA B3	<i>Para mim foi gratificante, não é? Entrar [na prisão] com o 6º ano e sair de lá com o 12.º é obra!</i>

Ficha de caracterização - 14

Nome	Terry
Data de nascimento	1986
Naturalidade/origem	Moçambique
Escolaridade e percurso pré-migratório	6.º ano. Estudante.
Percurso migratório	2000 - Vem com uma tia para Portugal para a ajudar a tomar conta dos filhos.
Motivação	Familiar.
Posição pré-migratória no ciclo de vida	Solteira sem filhos.
Posição atual no ciclo de vida	Casada com dois filhos.
Processo de inserção social (trabalho, casa, saúde, educação, família, etc.)	Quando chegou a Portugal foi viver com uma tia e ajudou-a a tomar conta dos filhos. Entretanto casou e teve duas filhas, teve a trabalhar na área das limpezas e, quando ficou desempregada, frequentou o curso EFA B3.
Escala de posicionamento inter-étnico	Relacionamento social sobretudo com pessoas de origem africana.
Relação com a origem	Desde que está em Portugal não voltou a Moçambique. Gostava de voltar um dia, pelo menos para visitar.
Curso EFA B3	Serviço de Andares
Ideia-força em relação ao curso EFA B3	<i>Fiz o Curso e consegui ter o meu diploma do 9º ano. Fiquei muito satisfeita porque não tinha!</i> <i>Mudou muita coisa. Abriu-me mais os olhos e vi realmente como o mundo era.</i>

Ficha de caracterização - 15

Nome	Domingos
Data de nascimento	1976
Naturalidade/origem	Angola
Escolaridade e percurso pré-migratório	8.º ano.
Percurso migratório	1999 - a guerra em Angola e a falta de emprego leva-o a tentar a sorte em Portugal.
Motivação	Laboral.
Posição pré-migratória no ciclo de vida	Casado sem filhos.
Posição atual no ciclo de vida	Casado com filhos.
Processo de inserção social (trabalho, casa, saúde, educação, família, etc.)	Quando chegou a Portugal arranjou emprego na construção civil como servente. Como já tinha experiência na área da eletricidade, acaba por arranjar trabalho nessa área. Com a crise económica o trabalho diminui e decide ir fazer um Curso EFA B3 com o propósito de obter a carteira profissional na área da eletricidade. Atualmente trabalha como segurança num condomínio privado e faz trabalhos esporádicos de eletricidade. Gostava de continuar a estudar.
Escala de posicionamento inter-étnico	Relaciona-se sobretudo com angolanos. Mas a sua rede de amizades inclui alguns portugueses.
Relação com a origem	Desde que está em Portugal foi duas vezes a Luanda para visitar a mãe e restante família.
Curso EFA B3	Técnico de Eletricidade
Ideia-força em relação ao curso EFA B3	<i>Epá, foi muito bom... gostei de lá estar... e... consegui ter o 9.ºano que eu não tinha concluído. E foi muito bom.</i> <i>É o que eu esperei até agora... era ter a carteira profissional e aperfeiçoar mais um pouco.</i>

ANEXO III - Dicionário de categorias de análise das entrevistas biográficas

DICIONÁRIO DE CATEGORIAS

	Categoria	Definição
Razões da vinda para Portugal		
Raz_trab	Trabalho	Referências específicas da vinda para Portugal a motivos ligados ao trabalho.
Raz_fam	Família	Referências específicas da vinda para Portugal a motivos ligados à família.
Raz_saude	Saúde	Referências específicas da vinda para Portugal a motivos ligados à saúde própria ou de terceiros.
Raz_educ	Educação	Referências específicas da vinda para Portugal a motivos ligados à educação.
Raz_confl	Conflitos no país	Referências específicas da vinda para Portugal a motivos ligados a conflitos e guerras no país de origem.
Adaptação à sociedade portuguesa		
Adapt_pos	Adaptação Positiva	Referências ao período de adaptação a Portugal, fazendo referência a aspetos positivos e que facilitadores nesse período.
Adapt_neg	Adaptação negativa	Referências ao período de adaptação a Portugal, fazendo referência a aspetos negativos e a dificuldades sentidas nesse período.
Vínculo legal		
Vleg_indoc.	Indocumentado	Referências à situação de indocumentado.
Vleg_aut_res	Autorização de Residência	Referências a um vínculo legal de permanência no território português.
Vleg_nac_Port	Nacionalidade Portuguesa	Referências à aquisição da nacionalidade portuguesa.
Situação Perante o emprego		
emp_desemp	Desempregado	Referências específicas à situação de desempregado.
Emp_emp	Com emprego	Referências específicas à situação de empregado.
Identidade		
Id_nac_orig	País de origem	Referências específicas a um sentimento de pertença maior em relação ao país de origem.
Id_port	Portuguesa	Referência a um sentimento de pertença ao ser português
Id_mista	Mista	Referência a um sentimento de pertença misto, ou seja, do país de origem mas também português.
Integração na sociedade portuguesa		
Int_pos	Integração positiva	Referência ao sentimento de integração na sociedade portuguesa.
Int_neg	Integração negativa	Referência ao sentimento de não integração na sociedade portuguesa.

Razão de entrada no Curso EFA B3		
Rec_ce	Imposição Centro de Emprego	Referências específicas à imposição do Centro de Emprego para frequentar o curso.
Rec_des	Desemprego	Referências específicas à situação de desemprego.
Rec_hab	Obtenção de mais habilitações	Referências específicas à vontade de obter mais habilitações.
Rec_prof	Aprender uma profissão	Referências específicas à vontade de aprender uma profissão.
Área do Curso foi escolha própria		
Cep_s	Escolha própria	Referências específicas ao facto da área do curso ter sido escolhida pelo entrevistado.
Cep_n	Não foi escolha própria	Referências específicas ao facto da área do curso não ter sido escolhida pelo entrevistado.
Expectativas iniciais em relação ao Curso		
Expc_emp	Melhor emprego	Referências específicas à expectativa de no final do curso obter um emprego melhor.
Expc_conh	Mais conhecimentos	Referências específicas à expectativa de no final do curso ter adquirido mais conhecimentos.
Expc_hab	Mais habilitações	Referências específicas à expectativa de adquirir mais habilitações.
Relação com os colegas do Curso		
Relcol_pos	Aspectos positivos	Referências específicas aos aspectos positivos na relação com os colegas do Curso.
Relcol_neg	Aspectos negativos	Referências específicas aos aspectos negativos na relação com os colegas do Curso.
Relação com os formadores		
Relform_pos	Aspectos positivos	Referências específicas aos aspectos positivos na relação com os formadores do Curso.
Relform_neg	Aspectos negativos	Referências específicas aos aspectos negativos na relação com os formadores do Curso.
Relação com o/a mediador/a		
Relmed_pos	Aspectos positivos	Referências específicas aos aspectos positivos na relação com o/a mediador/a do Curso.
Relmed_neg	Aspectos negativos	Referências específicas aos aspectos negativos na relação com o/a mediador/a do Curso.
Relação com a instituição		
Relinst_pos	Aspectos positivos	Referências específicas aos aspectos positivos na relação com a instituição dinamizadora do Curso.

Relinst_neg	Aspectos negativos	Referências específicas aos aspectos negativos na relação com a instituição dinamizadora do Curso.
Aquisição de computador		
Aqcomp_pos	Aspectos positivos	Referências específicas ao facto de ter sido positivo adquirir o computador.
Aqcomp_neg	Aspectos negativos	Referências específicas ao facto de ter sido negativo adquirir o computador.
Aqcomp_ao	Não adquiriu computador	Referências específicas ao facto de não adquirido computador.
Reação família/filhos à frequência do Curso		
Reacfam_pos	Reação positiva	Referências específicas ao facto de a família/filhos terem reagido bem à frequência do Curso.
Reacfam_neg	Reação negativa	Referências específicas ao facto de a família/filhos não ter reagido bem à frequência.
Temas de Vida		
Tv_pos	Aspectos positivos	Referências específicas aos aspectos positivos dos Temas de Vida.
Tv_neg	Aspectos negativos	Referências específicas aos aspectos negativos dos Temas de Vida.
Tv_nrec	Não se recorda	Referências específicas ao facto de não se recordar de ter desenvolvido Temas de Vida
Estágio		
Esta_pos	Aspectos positivos	Referências específicas aos aspectos positivos do Estágio.
Esta_neg	Aspectos negativos	Referências específicas aos aspectos negativos do Estágio.
Apreciação global do Curso		
Cger_pos	Apreciação geral positiva	Referências específicas aos aspectos positivos do Curso.
Cger_neg	Apreciação geral negativa	Referências específicas aos aspectos negativos do Curso.
O mais importante do Curso		
Imp_hab	Habilitações	Referências específicas ao facto de o mais importante do Curso ter sido a aquisição de mais habilitações.
Imp_cert	Certificação profissional	Referências específicas ao facto de o mais importante do Curso ter sido a aquisição de certificação profissional.
Imp_habecert	Habilitações e certificação profissional	Referências específicas ao facto de o mais importante do Curso ter sido tanto a aquisição de mais habilitações como de uma certificação profissional.

Impactos percebidos		
Impac_pes	Impactos pessoais	Referências específicas à existência de impactos a nível pessoal.
Impac_soc	Impactos sociais	Referências específicas à existência de impactos a nível social.
Impac_prof	Impactos profissionais	Referências específicas à existência de impactos a nível profissional.
Impac_neg	Impactos negativos	Referências específicas à existência de impactos negativos.
Impac_aus	Ausência de impactos	Referências específicas à ausência de impactos.
Expectativas em relação ao futuro		
Expc_emp	Emprego	Referências específicas à expectativa de encontrar emprego.
Expc_vmel	Vida melhor	Referências específicas à expectativa de ter uma vida melhor.