



Departamento de Sociologia

Percursos de Aprendizagem na Sociedade do Conhecimento:
O Caso dos Imigrantes Lusófonos a Viver em Lisboa

Paulo Henrique dos Santos Eleutério

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

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

Setembro, 2013

AGRADECIMENTOS

À minha família, sobretudo, minha mãe, pai e irmão que, hoje, apesar da distância estão presente no meu pensamento de forma diária.

À minha irmã Maiury Eleutério, pelos nossos momentos de alegria, luta, coragem, por cada batalha vencida, ainda mais agora juntos na mesma universidade. Ao Tiago Vieira, pela paciência, amor e companheirismo.

À minha orientadora, Patrícia Ávila, pelas aulas durante o mestrado e, sobretudo, por me ajudar a conduzir esta pesquisa de forma brilhante e sempre presente.

À coordenadora do mestrado em Educação e Sociedade, Teresa Seabra, pelo apoio inicial precioso na escolha do tema e domínio nas aulas.

Aos meus colegas de mestrado Vagner Gonçalves, Elisa Alves e Filipa Pinto pela companhia nos trabalhos, nos corredores da faculdade, nas aulas, enfim, pela presença fundamental nestes dois anos juntos.

Aos entrevistados que dedicaram algumas horas do seu tempo para participar desta investigação.

Ao CNAI ACIDI pela disposição do Centro de Documentação para as pesquisa preliminar e pelos livros indicados.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração desta dissertação.

Resumo

A presente investigação incidiu sobre a análise da relação que estabelece os adultos imigrantes e a aprendizagem ao longo da vida, haja vista que, de uma forma geral, alguma investigação sugere que adultos imigrantes estão em desvantagem em relação à participação na educação. Neste sentido, inserido no contexto nacional, optou-se por abarcar um grupo de indivíduos oriundo de países de língua oficial portuguesa, por ser a comunidade estrangeira de maior expressão em Portugal. A pesquisa foi norteada pelo conceito de aprendizagem que foi alargado com o tempo, sobretudo pelo advento das tecnologias de informação e comunicação. Ainda assim, a orientação teórica se articulou com outros conceitos como aprendizagem de adultos, desigualdade de acesso e imigração.

Foi lançada mão da estratégia metodológica de análise qualitativa (comparativas-tipológicas), uma vez que as entrevistas semiestruturadas em profundidade contribuem para captar o social e dar voz aos sujeitos. As entrevistas biográficas foram direcionadas para um conjunto de contextos e situações do vivido. Participaram 12 indivíduos, residentes no conselho de Lisboa, selecionados pelo método bola de neve.

A análise dos resultados da pesquisa permitiu concluir que os adultos imigrantes, em sua grande maioria, estabelecem uma relação de continuidade das práticas adotadas no país de origem no que se refere à aprendizagem ao longo da vida. Contudo, quando há a influência do contexto, fica em evidência um retrocesso, onde o desinvestimento supera o aumento dos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Sociedade do conhecimento, aprendizagem ao longo da vida, adultos, desvantagem, imigração, contexto.

Abstract

This research concerns the scrutiny of the relations established between adult immigrants and lifelong learning. In general, the existing research suggests that adult immigrants are at a greater disadvantage with respect to education participation. In order to assess it for Portugal, it was decided to cover a group of individuals from countries whose official language was Portuguese. Since this group represents the mainstream of Portugal's foreign community. The research was shaped by the ever growing learning definition. It must be mentioned that such increase is related with the appearance of communication and information technologies. Even though, the theoretical orientation covers other dimensions, for instance, adulthood learning, immigration and disadvantage.

To research into the target it was used the Methodological strategy of qualitative analysis (comparative-typological), since the in-depth semi-structured interviews not only grants a social insight but also imparts the individual feelings. The biographical interviews were directed by a defined set of environments and daily situations. There were 12 interviewees chosen using the snowball method, all of the participants at the time were living in Lisbon.

From the results withdrawal, was possible to conclude that adult immigrants remain following lifelong learning practices acquired in the origin country. However, if induced by the environment there is a setback, since that the disinvestment outweighs the increase in the learning process.

Keywords: Knowledge society, lifelong learning, adults, handicap, immigration, environments.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1 Sociedade e conhecimento.....	3
1.2 Aprendizagem formal, não formal e informal	7
1.3 Desigualdade na aprendizagem de adultos.....	10
1.4 A evolução do fenómeno imigratório em Portugal	12
CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	15
2.1 Modelo de análise.....	16
2.2 Estratégia de investigação	18
2.3 Processo de seleção e caracterização dos entrevistados	20
CAPÍTULO III. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	23
3.1 Origens nacionais, sociais, profissionais e familiares.....	24
3.2 Trajetória da aprendizagem formal, não formal e informal no país de origem.....	27
3.3 Processo de imigração, adaptação, racismo, mudanças e regresso	32
3.4 Trajetória da aprendizagem formal, não formal e informal após imigração	36
3.5 Competências: operatórias, auto-orientadoras e relacionais	39
CONCLUSÃO	41
BIBLIOGRAFIA	44
ANEXOS	I
Anexo A: Guião de entrevista semiestruturada e em profundidade a imigrantes adultos oriundos de países de língua oficial portuguesa.....	I
Anexo B: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas.....	III
CV	IV

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.3.1 Número de entrevistados segundo a origem nacional	21
Quadro 2.3.2 Número de entrevistados de acordo com a idade no momento da entrevista e a idade na chegada em Portugal	21
Quadro 2.3.3 Número de entrevistados segundo o grau de ensino mais elevado frequentado	22
Quadro 2.3.4 Número de entrevistados segundo a profissão no momento da entrevista.....	22
Quadro 3. 1 Esquema dos eixos orientadores da análise das informações	23

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2. 1 Modelo de Análise	17
-------------------------------------	----

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo a análise da relação que os adultos imigrantes oriundos de países de língua oficial portuguesa estabelecem com a aprendizagem ao longo da vida no contexto nacional.

Neste sentido, por um lado, o estudo fornece um panorama geral sobre de que forma, numa linha horizontal de tempo, o conceito de aprendizagem foi sendo ampliado. Conforme será sustentado, devido às transformações sociais, em particular após a Segunda Guerra Mundial, o conhecimento tomou contornos nunca antes vistos aliado à emergência das tecnologias de informação e comunicação. As consequências para a sociedade contemporânea são as multiplicidades de contextos de aprendizagem advindos com essa nova realidade. Se a família e a comunidade escolar dominaram, no seu devido contexto temporal, o processo de transmissão de conhecimento, hoje não faz sentido limitar o tempo e o espaço. Sendo assim, a sociedade é o próprio contexto de aquisição de conhecimento e as oportunidades de se obtê-los podem ser classificadas como aprendizagem formal, não formal e informal.

Todavia, nem todos os indivíduos têm a mesma oportunidade de aprender. Neste sentido, em geral, os adultos imigrantes, conforme a UNESCO (2012), fazem parte do grupo de pessoas que são afetados pelo fenómeno da desigualdade, tendo em conta que eles estão em maior desvantagem em relação à participação. Sendo assim, esta investigação pretende perceber que relações os imigrantes, no contexto português, estabelecem com a aprendizagem ao longo da vida. Para tanto, este trabalho incide sobre nacionais de quatro países cuja língua portuguesa constitui um fator transversal a todos eles: Angola, Brasil, Cabo Verde e Guiné-Bissau. Importa ressaltar que o facto de não existir, por hora, trabalhos nesta linha de investigação em Portugal potencializou na escolha do tema e espera-se, portanto, contribuir para o debate.

Em síntese, a presente dissertação está organizada em três capítulos com respectivos subcapítulos. A primeira parte, no essencial, apresenta o devido enquadramento teórico da temática sobre a aprendizagem ao longo da vida e imigração. O capítulo seguinte dá conta dos métodos utilizados no que toca à investigação, como a estratégia utilizada e o modelo de análise, além de apresentar uma breve caracterização dos entrevistados. O terceiro capítulo debruça-se sobre a análise axial das entrevistas, à luz do modelo de análise, fornecendo-se, ainda, alguns excertos. Por fim, a conclusão de forma abreviada retoma alguns pontos importantes da discussão apresentada durante a dissertação apresentando os principais resultados, além dos limites e potencialidades.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Sociedade e conhecimento

A literatura científica, sustentada por um conjunto de evidências nas sociedades contemporâneas, tem mostrado que a informação e o conhecimento têm ganhado centralidade nas últimas décadas. Apesar de as teses apresentarem divergências no plano analítico dos impactos que essas mudanças causam na economia, na governabilidade e em domínios vastos da estrutura social, elas são convergentes quanto à importância do conhecimento nos dias que correm, potencializados pelo advento e imersão, tanto horizontal como vertical, das tecnologias de informação e comunicação, sobretudo após o último quartel do século XX.

Se nos conceitos alguns autores classificam como sociedade “do conhecimento” (Touraine, 1969; Bell, 1974 citados por Ávila, 2008) devido à imersão do setor de serviços nas atividades do dia-a-dia; “da informação” (Lyon, 1992; Stehr, 1994 citados por Ávila, 2008) pela condição singular que a informação adquire nos dias atuais com protagonismo para os peritos e especialistas; “da economia baseada no conhecimento” (Drucker, 1993 citado por Ávila, 2008); “nova era” (Castells, 2002-2003), entre outras categorizações, na prática isso quer dizer que, no dia-a-dia, é possível notar mudanças muito profundas em comparação com períodos anteriores. Transformações que não ocorreram de uma hora para outra, mas são o resultado da constante evolução social.

No que toca ao processo de ensino-aprendizagem é possível observar três pontos na história onde há, como escreve Giddens (2000), uma descontinuidade. Para compreender melhor esse processo, será lançado mão do enquadramento geral elaborado por Enguita (2001). Conforme escreve, no processo histórico o que pode caracterizar as sociedades primitivas são transformações suprageneracionais. Na prática, isso significa que as mudanças na estrutura social eram muito lentas ou que se levava muitas gerações para sentir algumas diferenças, ainda que pequenas. Neste contexto, a educação estava a cargo da família e num sentido mais *lato* do ambiente onde se vivia.

Na sequência, surge o que o autor caracteriza como processo ensino-aprendizagem que acontece de forma intergeracional, ou seja, em cada geração já é possível perceber transformações significativas. É neste contexto que a tutela da educação é dividida entre a família e a escola. Contudo, a característica das sociedades atuais assenta num processo que Enguita (2001) chama de intrageracional, uma vez que, além de as mudanças acontecerem

numa mesma geração, são transformações rápidas e, no que tange a ciência e tecnologia, a evolução é sentida de forma imediata. A consequência dessa mudança é que a escola já não dá conta da exclusividade dos processos de ensino-aprendizagem e passam a surgir novos contextos educativos, ou seja, “a orientação educativa para as aprendizagens diversifica-se, intensifica-se e multiplica-se” (Costa, 2003: 191).

Toda essa multiplicidade ganha lugar a partir do último quartel do século XX, mas é após a segunda Guerra Mundial, com o surgimento da UNESCO, onde se começa a desenhar um novo paradigma da aprendizagem, inclusive de adultos. Já não, em tese, uma educação de elite para poucos, mas uma visão educativa global. O órgão das Nações Unidas, desde o começo, incentiva o ensino de adultos e destaca a importância de políticas nacionais e internacionais na busca de uma realização efetiva (Cavaco, 2009).

Não é apenas a partir de então que surge essa temática, mas neste contexto global ela ganha força, legitimidade, um recurso para a reconstrução do planeta no pós-guerra. Muito antes, ainda na Grécia Antiga, conforme Jarvis (1985), já era possível identificar os adultos na aprendizagem. Instruíam-se os filhos para ocupar um lugar na sociedade e educavam-se os adultos que tinham tempo livre. Já no século XX, com o advento dos Trinta Gloriosos, a ideia de que, em fim, o mundo estava caminhando para um futuro melhor, a educação, em particular a de adultos, recebeu notoriedade, o que possibilitou a angariação de recursos e, como consequência, sua propagação (Cavaco, 2009).

Neste contexto, inicia-se numa estratégia de repercussão internacional, uma série de conferências de educação de adultos¹. Promovida pela UNESCO na Dinamarca, em 1949, o objetivo desta primeira edição foi no sentido de criar um discurso único na adoção de políticas públicas nesta área. Onze anos mais tarde, desta vez o Canadá foi o palco da segunda edição, que voltou a realizar-se no Japão, em 1972. Já nesta década de 1970, a preocupação com as políticas de educação de adultos ganha força “com o movimento da educação permanente” (Cavaco, 2009: 66). Ainda neste período, o sentido humanizador da educação de adultos tinha grande importância, o que trouxe à tona autores latino-americanos como Paulo Freire.

Novas pesquisas, ainda nos anos de 1970, vieram pôr em discussão o papel da escola na sociedade. A visão de que uma instituição de ensino para todos poderia promover mudança social ascendente na vida da população mais pobre foi derrubada por estudos empíricos promovidos em França (Bourdieu e Passeron, 1970) e nos Estados Unidos da América (Coleman, 1966). As conclusões dos autores foram na direção de que a escola reproduzia as

¹ Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA).

desigualdades da sociedade. Juntamente com essa perda de legitimidade escolar na busca por um mundo menos desigual, surge um novo conceito de aprendizagem que vem substituir o de educação permanente, potencializado pelo fenómeno da globalização como nunca antes visto.

Conforme escreve Cavaco (2009), nos anos 1990 surge a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida que “apesar de se fundamentar também na continuidade do processo formativo, apresenta grandes diferenças dos pressupostos e princípios orientadores, por comparação com a perspectiva de educação permanente” (*Idem*: 66). Influenciado por uma lógica liberal, o novo conceito reforça a ênfase “na mobilidade, na reconversão, na flexibilidade, na empregabilidade e na autonomia (...)” (*Idem*:67). É a partir deste momento, que as Conferências Internacionais de Educação de Adulto, a quarta em França em 1985 e a quinta na Alemanha em 1997 apresentam uma mudança ideológica. Houve, conforme escreve a autora, uma erosão dos ideais da educação permanente, o que se refletiu no discurso político, uma vez que ao analisar os relatórios produzidos pelas conferências, é possível notar uma dissonância nas últimas edições (Cavaco, 2009).

De facto, já havia passado a época em que o percurso de aprendizagem era linear e as pessoas, ainda que muito longe da totalidade, passavam pela escola e nunca mais voltavam. Nesta perspectiva de coesão social de Durkheim, ela tinha a função de preparar o cidadão para a sociedade. Toda a crítica à instituição escolar dos anos 1970 aliada a uma nova configuração social – inserida num processo sem precedentes de globalização – muda essa realidade. Diversidade que não tira da escola a sua função, mas abre caminho para novos contextos de aprendizagem, sobretudo, após a imersão da ciência e tecnologia da vida quotidiana.

Neste sentido, como é sabido, a evolução tecnológica está inerente à social desde que os primeiros sinais da revolução da tecnologia da informação surgiram nos EUA na década de 1970. Movimento este que só foi possível, conforme escreve Castells (2002-2003), na mesma medida em que os ideais de liberdade e inovação foram-se disseminando pelas universidades daquela sociedade, sobretudo no pós-guerra. E, apesar do esgotamento económico, a contaminação tecnológica já tinha se difundido, neste período, em outros países.

Se a revolução tecnológica tem uma característica que a difere de todas as outras é sua aplicação e inserção quase que imediata nos diversos contextos da vida cotidiana. Além disso, como sustenta Castells (2002-2003) na revolução da tecnologia da informação criadores e utilizadores podem ser o mesmo e trocar de papel de maneira transversal e contínua. Outro fator fundamental foi o seu alcance e imediatismo. Se antes as revoluções, como, por exemplo, a Industrial, tinham limitações geográficas e de tempo, hoje a tecnológica impôs a globalização e a instantaneidade.

A globalização, escreve Azevedo (2000), é um processo evolutivo contínuo e apresenta diversas e complexas redes de interconexões. A esfera económica começou há muito tempo, depois do período dos descobrimentos, e que foi potencializado recentemente com a revolução tecnológica dos anos 1980. Neste sentido, o impacto hoje é a relação social à escala planetária, algo inédito. Enquanto fenómeno social, a globalização persuade com um padrão de uma maneira de agir e pensar. Há uma espécie de beleza com o que é vendido com a globalização, cujo seus efeitos tornaram o planeta mais dualizante que homogeneizante.

Ainda conforme o autor, é comum o discurso de que a globalização se deu pelas vias da interdependência dos mercados financeiros aliada às revoluções sociais e das tecnologias de informação e comunicação, além da transnacionalização em escala global dos bens e serviço. E, por consequência, houve uma perda do poderio político e económico nacional e aquilo que alguns autores chamam de pensamento único global, um risco cultural. No entanto, conforme o autor, de todas as dimensões da globalização (cultural, política, social, estratégica), apenas a económica e financeira sobressai.

Giddens (2000), neste sentido, sustenta que a globalização e a modernidade afetaram a configuração social de duas maneiras: tanto na perspectiva horizontal de localização geográfica, quanto na vertical de intensidade. Ainda segundo o autor, uma das consequências que a modernidade trouxe foi o declínio da tradição e do domínio do Ocidente no mundo. Com o advento das instituições modernas há o que Giddens chama de “institucionalização da dúvida”, uma vez que todo conhecimento produzido é passível de ser revisto, produzindo reflexividade.

É neste contexto de revoluções tecnológicas e globalização, conforme foi sustentado acima, que surge e ganha força a necessidade de uma aprendizagem além da escola. Primeiramente nomeada de educação permanente e depois de educação ao longo da vida, o facto é que nesta perspectiva a aprendizagem para o mercado de trabalho sobressai em relação aos ideais de educação humanizadora no pós-guerra. Isso porque o crescimento da economia do setor de serviços exige trabalhadores competentes para operar equipamentos de base tecnológica (Ávila, 2008). Já é o terceiro Setor a alavanca da economia e não mais o primeiro nem o segundo Setor como outrora fora.

Conforme escreve Ávila (2008), a classificação do primeiro, segundo e terceiro Setor não é pacífica, haja vista a imersão das atividades dos serviços nas outras esferas. Para a autora, com o advento da sociedade do conhecimento, há uma tendência para um crescimento dos níveis de escolaridade formal, uma vez que as pessoas precisam estar aptas para ocuparem profissões que exigem maiores níveis de qualificação. Neste sentido, “o ‘capital humano’

converte-se, assim, no principal recurso das sociedades pós-industriais e a educação passa a estar na base da estratificação social e do acesso ao poder” (2008:14). Essa alteração pós-moderna alavanca a indústria de serviços que precisa de mão de obra qualificada para o exercício da atividade. Neste contexto, a busca pela aprendizagem torna-se uma mais valia no mercado de trabalho.

1.2 Aprendizagem formal, não formal e informal

Se na sociedade contemporânea o conhecimento adquire centralidade, estar aberto para percorrer esse caminho parece fundamental. As transformações sociais, sobretudo nos últimos trinta anos, possibilitaram diversos caminhos de aprendizagem muito além da escola. De certa forma, hoje o discurso comum das agências internacionais como UNESCO, OCDE, Banco Mundial, são de educação para o desenvolvimento económico e social. Sendo assim, a possibilidade de adquirir competências e aprendizagens de forma transversal (formal, não formal e informal) é um recurso a ser cada vez mais explorado pela população para fins tanto profissionais como pessoais, de forma a potencializar a sociedade educativa que tem a educação como objetivo de desenvolvimento (Carneiro, 2003).

Neste contexto, de sociedade baseada na informação e no conhecimento, os processos de aprendizagem são diversificados e transversais. O que não significa que todos tenham acesso a essas ações – como será abordado mais a frente – devido à permanência de desigualdades estruturais. De facto, aqueles que usufruem dos benefícios dessa evolução, nomeadamente ao acesso às tecnologias de informação e comunicação, podem lidar de uma maneira mais fácil com os desafios da incorporação da ciência e tecnologia na vida quotidiana, além de beber dos benefícios da aprendizagem formal, não formal e informal (Comissão Europeia, 2000).

A aprendizagem ou educação formal é aquela realizada em instituições escolares ou de formação e conduz a diplomas e qualificações nacional ou internacionalmente reconhecidas. É o caso dos cursos do ensino básico, secundário e os de nível superior de forma pública ou privada, sempre com níveis hierárquicos. Pesquisas apontam que aqueles que usufruem com mais eficácia as aprendizagens não formal e informal, são justamente os que têm níveis de educação formal mais elevados (INE, 2009). Ou seja, apesar da grande riqueza de outros investimentos educativos, a escola ainda serve como base sólida para a diversidade dos caminhos de formação e educação a seguir.

Diversidade e multidimensionalidade são fortes características da aprendizagem não

formal. Um processo de ensino-aprendizagem intencional e organizado que acontece em paralelo ao sistema de ensino formal, que pode conduzir ou não a uma certificação. Se por um lado, esse tipo de ação acontece para fins profissionais, sendo promovido mesmo dentro do trabalho, como formação, curso de aperfeiçoamento, reciclagem, entre diversas outras modalidades, por outro, pode ser organizado por um grupo da sociedade civil que tenha mais ligação com aspectos de bem estar, convívio social ou desenvolvimento de novas competências numa área de interesse. Hoje, é possível lançar mão de uma grande diversidade de cursos, palestras, workshops, conferências, com investimento financeiro ou não, nos mais diversos locais como associações, universidades, freguesias, escolas, entre outros.

Por fim, a aprendizagem informal requer mais autonomia, uma vez que ela não exige a presença de um professor, monitor, facilitador e uma das suas características é acontecer de forma harmoniosa na vida quotidiana. A linha que divide a atividade não formal da informal está longe de ser pacífica e há também alguns autores que sustentam que a aprendizagem informal deve ser intencional, enquanto outros defendem que ela pode também ocorrer de forma involuntária, sem que o indivíduo tenha a intenção de aprender. Esse tipo de aprendizagem é caracterizada por ser ilimitada e acontecer durante a leitura de jornais, livros, conversas, atividades de lazer, entretenimento, entre diversas outras formas num contínuo ininterrupto "do berço à sepultura" (Comissão Europeia, 2000: 8).

Se aprender traz inúmeros benefícios de caráter pessoal e profissional com consequências que transbordam o indivíduo e podem refletir no círculo social, outra vantagem é poder lidar com mais facilidades com questões práticas da vida quotidiana. A partir dos anos 80, como escrevem Benavente et al (1996), na mesma via do debate sobre as competências, os países ricos notaram que apesar do aumento da escolaridade, muitos adultos não dominavam na vida quotidiana a leitura, escrita e cálculo, o que automaticamente se refletia em uma baixa participação na sociedade civil. Desde então, o conhecimento das competências reais da população adulta “tem vindo a constituir-se como uma das preocupações, não só de um número cada vez maior de países como também de organizações internacionais como a UNESCO, a OCDE e a UE” (*Idem*:3). Os autores que promoveram o primeiro estudo de avaliação de competências de literacia dos adultos em Portugal, em 1996, escrevem ainda que não apenas interessa os anos de escolarização, mas também, que no dia-a-dia haja capacidade de processar as informações escritas nas mais diversas situações. Muito além do benefício coletivo, o impacto pessoal da aprendizagem é valioso.

Algumas competências hoje parecem ser essenciais para uma vida mais equilibrada e agrupar um conjunto delas na sociedade contemporânea não parece pacífico, haja vista a

pluralidade de contextos hoje em dia. Como escreve Costa (2003), nem a ideia de ser possível identificar um conjunto de competências-chave na atualidade parece fechada. Após o projeto “Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations”, que reuniu investigadores de diversas áreas, Costa (2003) propõe três categorias que abarcariam de forma genérica as competências: operatórias, auto-orientadoras e relacionais.

No primeiro grupo, que remete para as competências operatórias, estão inseridas a capacidade no dia-a-dia de lidar com instrumentos tecnológicos, simbólicos e de informação escrita que estão disseminados na sociedade contemporânea. As aptidões em literacia, por exemplo, nas suas diversas áreas, como saber ou ter facilidade em aprender a usar equipamentos informáticos, compreender textos de prescrição médica, anúncios de publicidade, informações nutricionais, sinais de trânsito, avisos simbólicos em diversas situações do dia-a-dia, entre outros. Ou seja, aqui estão reunidas questões de ordem prática e a capacidade que o utilizador tem de dominá-las.

As competências de ordem auto-orientadoras já estão mais relacionadas com a capacidade de autonomia do indivíduo no quotidiano. Como escreve Costa, refere-se a capacidade para “assumir e defender direitos e interesses, para assumir responsabilidades e valores, para definir e prosseguir projetos de vida, para agir tomando em conta um quadro amplo de referências” (*Idem*:188). Está embutida também a capacidade de procurar um melhor caminho face aos riscos numa proposta de evolução pessoal ou profissional ou procurar soluções para entraves encontrados no primeiro conjunto de competências operatórias. Sendo assim, essas aptidões são transversais e interdependentes.

Por fim, o conjunto de competências relacionais está associado ao capital social, ou seja, a capacidade de se gerir ou agir dentro de um grupo, no relacionamento com o outro ou outros. A aptidão de manter ou formar um relacionamento sustentável, o respeito ao próximo, questões como liderança, trabalho em equipa, hierarquia institucional, solucionar conflitos, equilíbrio, cooperação, entre outras diversas competências a nível de relação social.

Se por um lado investir em aprendizagem ao longo e em todos os contextos da vida para satisfazer as necessidades de uma economia que valoriza os conhecimentos e as competências é crucial, por outro, esse investimento pode levar a um despertar de consciências. Como o homem não é uma máquina, fomentar nele uma perspectiva de que a educação é importante traz na bagagem outros tantos benefícios. “A aprendizagem emancipa os adultos, dando lhes conhecimentos e competências para melhorar suas vidas. Mas também beneficia suas famílias, comunidades e sociedades” (UNESCO, 2010:8). Voltado para o valor da pessoa, na década de 60 surge a teoria do capital humano, que defende que o investimento

na educação e formação é tão importante quanto em tecnologia. Porém, como escreve Ávila (2008), essa teoria tende a não considerar fatores e as condições sociais que beneficiam o acesso aos recursos educativos.

Para o despertar de consciência e a promoção de uma educação num meio onde ela não tem bases fortes, o pedagogo Paulo Freire propõe uma educação “crítica” e “criticizadora” (1965). Uma pedagogia que deixa de ver o homem como objeto, e o apresenta como um “homem-sujeito”, que usa a reflexão para inseri-lo na história para que ele se autopromova. “O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se” (*Idem*:34). Uma educação, que ele denomina como “prática de liberdade”, utilizando uma crítica fomentada no cidadão. “Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (*Idem*:60).

Na sequência, o que Freire vai chamar de Pedagogia do Oprimido (1968) é a aposta numa dialogicidade como essência da educação, o que tem raízes em Sócrates. “Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo” (*Idem*:43). Em Freire, educação bancária, aquela que trata o conhecimento como depósito, é reacionária; já a educação problematizadora, que propõe a reflexão, é revolucionária.

Uma pedagogia que envolva e se aproxime dos educandos, deve ser aliada a diversos investimentos que vão desde a qualificação dos professores até as melhora das estruturas que promovam dados seguros sobre os programas educacionais, uma vez que, na educação de adultos, “há uma espiral deprimente onde o investimento fraco significa um baixo nível e perfil de atividade que acaba não atraindo o interesse de potenciais investidores” (UNESCO, 2010:116). Investimentos que visem à competitividade econômica atual, mas que não fique em detrimento do lado humanístico e o da promoção de uma vida mais satisfatória e digna.

1.3 Desigualdade na aprendizagem de adultos

Se, por um lado, no mundo urbano nunca foi tão múltiplo o acesso a ações de educação e formação ao longo da vida, por outro, há ainda persistência de desigualdades que não permitem que todos participem da mesma forma. Conforme escreve Sebastião (2009), as desigualdades sociais na educação tiveram um olhar mais crítico a partir dos anos 60, que contribuiu para a estruturação da sociologia da educação como área científica e, concomitantemente, repercutiu-se em políticas públicas. Como consequência, esta a área de

saber deixou de se focar no que a escola deveria ser para uma análise das consequências dos sistemas educativos. Se algumas pesquisas demonstraram a não neutralidade da escola em relação aos diferentes processos sociais, a interação do saber sociológico com outras áreas contribuiu para o desenvolvimento da temática. Contudo, conforme escreve Ferreira (2008), a educação é um campo de ação tão complexo que “não se tem mostrado fácil de apreender e muito menos de se deixar reduzir a uma simples ciência. A sua compreensão exige estudos muito diversificados e conhecimentos e abordagens pluridisciplinares (...)” (*Idem*:135).

Multidimensionais também são as desigualdades no acesso a educação formal, não formal e informal. Se lançado mão do relatório “Aprendizagem ao Longo da Vida - Inquérito à Educação e Formação de Adultos, 2007” (INE, 2009), há uma constatação de que o nível de educação formal interfere diretamente na participação em ações de aprendizagem não formal. Dentre os principais resultados e conclusões estão que: a participação em atividades de aprendizagem formal e não formal abarca com mais evidência os jovens, sobretudo, o grupo de 18 e 24 anos que estão na educação formal; a escolaridade tem um efeito positivo no que diz respeito da participação em ações de aprendizagem, ou seja, quanto maior for o grau de escolaridade, maior é a probabilidade de participação em aprendizagem não formal; a probabilidade de participar nestas ações de aprendizagem é maior para os estudantes, empregados e desempregados; os profissionais associados a altos níveis de qualificação são os que apresentam taxas de participação mais altas; os indivíduos com conhecimento em língua estrangeira, competências em tecnologias da informação e comunicação e com hábitos de leitura possuem, em geral, níveis de participação em educação formal e não formal mais altos em relação a média.

Em geral, estas conclusões coadunam-se com o último relatório da UNESCO sobre educação de adultos, já aqui bastante citado. O texto chama a atenção também da orientação governativa para aqueles que estão fora do processo de aprendizagem formal e não formal. Conforme o relatório, apesar do esforço de políticas públicas em alguns países, “em vez de alcançar os grupos vulneráveis (...) o apoio do governo tende a beneficiar aqueles que já têm altas taxas de participação” (UNESCO, 2010: 114). Ou seja, os que estão fora, excluídos, estão menos predispostos a participar nos diferentes processos de aprendizagem, pois, eles “acreditam que há pouco a ganhar pessoalmente com tais investimentos” (*Idem*:71).

O relatório aponta que por causa das desigualdades entre os países, falar em educação de adultos pode ter distintos significados. Há três grandes visões genéricas sobre o tema: em países pobres e em desenvolvimento, como na África Subsaariana, América Latina, Estados Árabes, entre outros, a educação de adultos pode ser entendida majoritariamente como

alfabetização; já em grande parte dos países da Europa e Ásia, como também na América do Norte, este mesmo conceito pode ser interpretado como manutenção da competitividade econômica e coesão social. Ainda há uma terceira visão, sobretudo nos países nórdicos, de uma educação como bem público de um esforço humanístico para desenvolvimento pessoal e cívico (UNESCO, 2010).

No que toca aos grupos mais excluídos da aprendizagem de adultos, o relatório ainda sublinha que “ser pobre, viver em áreas rurais ou favelas urbanas e pertencer a uma minoria indígena ou migrante ainda limita significativamente as oportunidades educacionais” (UNESCO, 2010: 19). Ainda de acordo com o documento, numa pesquisa sobre os países do hemisfério Norte há taxas significativamente mais baixas de participação em ações de educação e formação ao longo da vida para imigrantes, migrantes e minorias étnicas, além dos trabalhadores mais velhos, idosos, adultos com baixos níveis de educação e baixos níveis de competências, trabalhadores de baixa qualificação, desempregados e os que vêm de estratos socioeconômicos mais pobres (UNESCO, 2010).

Neste contexto, em que diversos fatores fazem com que alguns indivíduos estejam em condições desiguais no que diz respeito às oportunidades educacionais, pretende-se focar sobre um grupo específico: os imigrantes. Corrobora, neste sentido, o facto de que a migração faz parte da história nacional, uma vez que, até à década de 1960, Portugal apresentava saldo negativo no fluxo migratório. Em outras palavras, a característica emigratória da população predominava. No entanto, este quadro se inverteu após a revolução de 25 de Abril de 1974 e com a independência dos países africanos de língua portuguesa, sobretudo após a década de 80, foi sendo registado, constantemente, um aumento do número de imigrantes residentes no país.

1.4 A evolução do fenómeno imigratório em Portugal

Portugal, inserido num contexto internacional, apresenta fluxos imigratórios que constituem uma dinâmica populacional tanto na Europa, como em todo mundo (Trindade, 1995), com as mais diversas razões e motivações como política, económica, saúde, étnico-culturais, profissionais, entre outras.

A história revela que muito antes dos fenómenos imigratórios contemporâneos, Portugal, ainda antes da Era Cristã, apresentava diferentes grupos étnicos residindo em conjunto como Iberos, Lusitanos, Fenícios, Celtas, Visigodos, Mouros, Judeus, entre outros. A partir do século XIX populações provenientes de outros países como Alemanha, França,

Espanha, Gra-Bretanha instalavam-se aqui para o exercício de atividades ligadas à economia vigente como o comércio do Vinho do Porto e exploração mineira. Também outro fator de grande atração era o clima mais ameno em relação a países do norte da Europa (Trindade, 1995).

Contudo, o último quartel do século XX é o início de uma configuração que perdura até os dias que correm. Conforme escrevem Perista e Pimenta (1993), o facto de a partir da década de 1980 os principais países industrializados da Europa fecharem suas portas à imigração, inclusive para estados do Sul da Europa, contribuiu para Portugal se configurar como um destino de novas dinâmicas migratórias. No mesmo sentido, escreve Machado (1997), a consolidação da imigração em Portugal deve ser analisada à luz das dinâmicas migratórias no espaço europeu, particularmente nos países do Sul.

Sendo assim, além de estrangeiros oriundos das ex-colônias africanas, a comunidade brasileira de residentes também começa a crescer. Com o advento do século XXI começam a dar sinais outras configurações de imigrantes vindos do leste europeu, com destaque para a comunidade ucraniana, que rapidamente se tornaria um dos grupos de maior expressão entre os imigrantes (SEF, 2013).

Portanto, Portugal desde o final século XX até o fim da primeira década do século XXI vem apresentando um crescimento do número de estrangeiros residentes. Contudo, recentemente essa configuração de crescimento tem sido alterada, por inúmeros fatores com destaque para a crise económica, o que tem se refletido no número de imigrantes no país. Em 2012 foi registado um decréscimo (4,53%) do número de residentes estrangeiros em relação a 2011 (SEF, 2013).

Todavia, cabe agora uma breve abordagem sobre de que forma, ao longo da história, os quatro grupos da comunidade estrangeira (Angola, Brasil, Cabo Verde e Guiné-Bissau), que serão abordados no próximo capítulo, se foram instalando em Portugal. Cabe ainda ressaltar que, em termos de fatores explicativos para a imigração dentro deste conjunto de países, estão as longas relações histórico-culturais, além do facto de terem a língua comum e, ainda, o poder de atração que os indivíduos destas comunidades têm nos seus respectivos países de origem (SEF, 2013).

O fenómeno da imigração brasileira em Portugal iniciou por volta da década de 1980 e continua até aos dias que correm. No entanto, o número de residentes que crescia, ano após ano, num ritmo linear até 2010, já não é o mesmo e a partir de 2011 houve um decréscimo de 6.63% (SEF, 2012). Esta configuração pode significar uma nova tendência com o impacto da atual crise econômica no dia-a-dia. Porém, importa dizer que, ao longo dos anos, o perfil dos

imigrantes mudou.

Se no começo a imigração brasileira era constituída por, em sua maioria, um quadro técnico de profissionais qualificados, ainda que em número reduzido, a partir da década de 1990 e na entrada do século XXI os imigrantes para o mercado de trabalho são profissionais com menor grau de qualificação (Santos, 2010) que assumem postos de trabalho nas mais diversas áreas de serviço do país. Porém, conforme escreve Malheiros (2007) as qualificações dos brasileiros que imigraram para Portugal não apresentaram um decréscimo muito notório, mas sim a inserção profissional teve alterações mais significativas com a tendência para entrarem no mercado de trabalho em setores menos qualificados.

Conforme o estudo recente de Filipa Pinho (2012) que cruzou as estatísticas dos recenseamentos da população com o SEF, confirmou-se que atualmente há um novo modelo de migração brasileira, com destaque para a de tipo laboral, com inserções no mercado de trabalho maioritariamente na construção, no comércio e na restauração, portanto, no sector de serviços.

No universo da comunidade estrangeira em Portugal, o Brasil é, atualmente, o país que tem a maior expressão em número de residentes. Foram identificados no final de 2012 um total de 105.622 brasileiros o que representa 25,3% dos imigrantes regulares. Conforme já foi enunciado, ainda que o número de residentes do último relatório (ano base 2012) seja 5,22% menor que no ano anterior, portanto, com uma queda superior à média (4,43%,) considerando todos os imigrantes, os brasileiros, salvo repetição, permanecem, ainda, de longe, a maior comunidade estrangeira em Portugal (SEF, 2013).

Por sua vez, o fenômeno da imigração contemporânea provenientes de África apresenta grandes fluxos a partir das guerras de libertação em países como Angola e Guiné-Bissau. Neste período, sobretudo, muitos jovens africanos, com formação acadêmica se instalaram em Portugal. A comunidade caboverdiana ao imigrar ocupa, também, em Portugal postos de trabalhos deixados por nacionais que foram se apresentar às forças armadas ou que emigraram. Conforme escrevem Perista e Pimenta (1993), estes postos de trabalho se configuravam como mão de obra barata na construção civil ou em obras públicas. Esse facto histórico da tradição emigratória em Cabo Verde faz com que esta seja a mais antiga comunidade lusófona a residir em Portugal (Trindade, 1995).

No entanto, é apenas a partir dos anos 1980, conforme escreve Machado (1997) que a imigração laboral assume grande expressão no que toca a quantidade e a qualidade. Ainda segundo o autor este fenómeno se consolida com os caboverdianos e se alarga para outros

países do PALOP², com destaque para Angola e Guiné-Bissau.

“A mudança do regime político em Portugal (1974), o fim da guerra no Ultramar e o rápido processo de descolonização que se lhe seguiu, constituem igualmente razões pelas quais se deu uma assinalável viragem no quadro migratório português” (Trindade, 1995: 199). É possível destacar dois fatores que contribuíram para a chegada de cidadãos estrangeiros em Portugal. Por um lado a guerra civil em Angola motivada pela disputa pelo poder e, por outro, as dificuldades socioeconômicas e de qualidade de vida enfrentadas pelos estados independentes. Neste sentido, Portugal aparece historicamente, dada a proximidade cultural e linguística, como uma nação com condições mínimas de estabilidade (Trindade, 1995).

A comunidade africana, segundo sustentam Perista e Pimenta, é a que enfrenta maiores dificuldades em se integrar na sociedade portuguesa devido aos mais diversos fatores, desde econômicos a culturais, uma vez que “a sua origem étnica-cultural é muito distinta da sociedade de acolhimento e do protótipo da cultura ocidental; este facto, para além de acarretar acrescidas dificuldades de integração a nível individual, suscita, por sua vez, atitudes de rejeição” (Perista e Pimenta, 1993: 436).

De facto, importa dizer que nos últimos anos, os residentes de origem das comunidades citadas têm vindo a diminuir (SEF, 2013). A comunidade caboverdiana, que entre os PALOP é a mais representativa (mas fica em terceiro no geral), no final de 2012 tinha 42.857 cidadãos, ou seja, representava 10,3% dos estrangeiros residentes. Em relação a 2011 foi registado um decréscimo de 2,42%.

Por sua vez, Angola aparece em segundo lugar no grupo dos PALOP (ou quinto no geral) com 20.366 residentes em 2012, ou seja, 4,9% do total. Além disso, foi registada uma queda de 5,55% face ao ano anterior. Já a Guiné-Bissau, a terceira maior comunidade dos PALOP (e sexta no geral), contabiliza com 17.759 cidadãos, ou seja, 4,3% do total. Mais uma vez, tal registado em relação aos outros países, também foi identificado um decréscimo em relação a 2011 de 3,94%.

CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Enquanto o capítulo anterior apresentou a fundamentação teórica desta investigação, importa agora expor os objetivos e os métodos utilizados. Por meio de uma questão orientadora

² Os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) são Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde São Tomé e Príncipe e Moçambique.

central, procurou-se saber que relações estabelecem os adultos imigrantes com a aprendizagem ao longo da vida. Sendo assim, o principal objetivo deste estudo é, salvo a repetição, compreender de que forma se estabelece a relação entre os adultos imigrantes e a aprendizagem formal, não formal e informal nos mais diversos contextos da vida quotidiana. Consecutivamente, outros objetivos subjacentes mais específicos foram usados para nortear o domínio de análise como: perceber as estratégias que os adultos imigrantes utilizam face aos desafios de formação da vida quotidiana; verificar se houve mudança positiva ou negativa em relação à aprendizagem com a condição de imigrante; compreender os efeitos da qualificação académica nos diversos contextos do dia-a-dia, entre outros. Portanto, a fim de elucidar estas questões foi construído um modelo de análise e, consecutivamente, uma metodologia de investigação que serão explicitados na sequência.

2.1 Modelo de análise

Se na linha horizontal de tempo é possível observar que a primeira instituição a cumprir com a tarefa da transmissão de conhecimentos é a família, logo a seguir, essa missão é dividida com a comunidade escolar. Contudo, como destaca Costa (2003), hoje as instituições de ensino estão longe de dar conta desta transmissão de saber e o processo de aprendizagem “transborda” os limites da escola. Sendo assim, a sociedade é o próprio contexto de aquisição de conhecimento e as inúmeras oportunidades de aprendizagem estão, hoje, ao longo da vida num contínuo ininterrupto.

Importa dizer que a relação dos indivíduos com a aprendizagem também foi evoluindo com o tempo, haja vista que grandes revoluções no final do século XVIII abriram caminho para que esse percurso fosse feito. Corrobora, ainda, a emergência do novo milênio e uma nova ordem mundial que multiplicou conceito da aprendizagem. Se depois da Segunda Guerra Mundial com a tentativa de democratização e imersão da educação institucional, a escola se tornou objeto de análise por parte da sociologia da educação, a expansão das dinâmicas de aprendizagens para fora da escola ganham agora atenção.

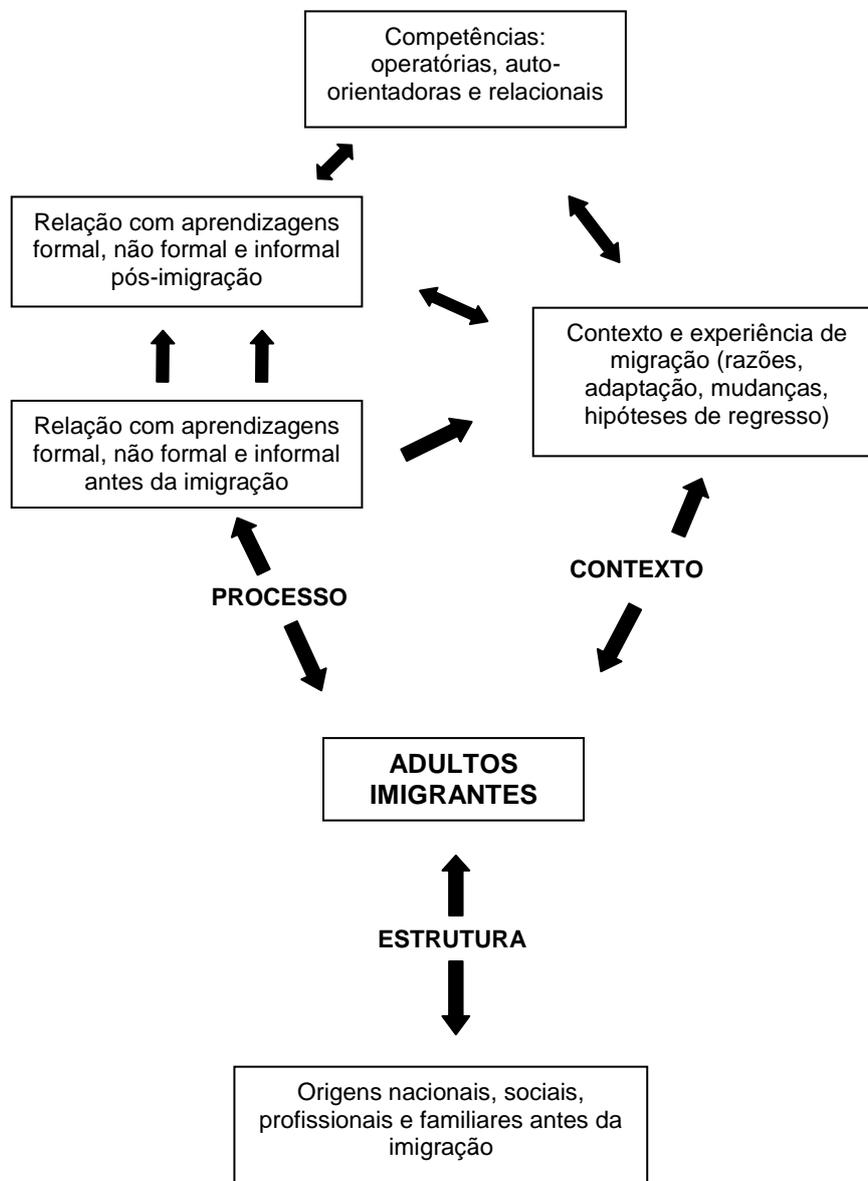
Uma vasta literatura hoje aborda as aprendizagens dos adultos dentro e fora das instituições tradicionais de ensino. De facto, esta linha de investigação ganha força, sobretudo nos anos 1980, quando pesquisas começaram a apontar que anos de escola não significavam domínio da leitura, escrita e cálculo (Benavente et al, 1996). Nesta perspectiva, alguns estudos se debruçam sobre o fenómeno das desigualdades, uma vez que, entre os grupos mais afetados estão, por exemplo, as minorias migrantes que ainda tem limitada significativamente “as

oportunidades educacionais” (UNESCO, 2010: 19).

Com o objetivo de perceber melhor a relação dos imigrantes com a aprendizagem ao longo da vida, tendo em conta as forças sociais que atuam no quotidiano, foi construído um modelo de análise composto por três dimensões que será agora explicitado.

A primeira dimensão procura compreender a estrutura em volta do indivíduo. Sendo assim, ela compõe as origens nacionais, sociais, além das trajetórias profissionais e familiares. Interessa, neste caso, perceber as posições estruturais que favorecem ou não condições para promover a aprendizagem ao longo da vida.

Figura 2.1 Modelo de Análise



Por sua vez, a dimensão seguinte dá conta do processo, nomeadamente, da relação dos imigrantes com a aprendizagem formal, não formal e informal. Tendo em conta as condições estruturais, interessa perceber aqui as trajetórias e motivações que foram desenvolvidas ao longo da vida no que toca às aprendizagens, dentro e fora das tradicionais instituições de ensino. Considerando a linha temporal antes e após imigração, essa dimensão foi analisada em duas partes.

Por fim, a terceira dimensão procura compreender o contexto de imigração de cada indivíduo, uma vez que há interferências diretas com as aprendizagens. Importa refletir aqui as diferenças entre a expectativa e realidade do que foi encontrado, assim como o processo de tornar-se imigrante, ter eventualmente sido vítima de racismo e preconceito, as mudanças pessoais mais relevantes, entre outros. Interessa neste caso perceber de que forma o contexto contribui ou não para o desenvolvimento de aprendizagens. E mais. Também interessa identificar um conjunto de competências necessárias na vida quotidiana.

2.2 Estratégia de investigação

Para responder às questões de partida atrás mencionadas, e tendo em conta o modelo analítico, será lançada mão das estratégias de investigação comparativas-tipológicas que são orientadas geralmente por entrevistas, mas podem apresentar diversas dimensões e beber de outros meios (Costa, 1999). Foi eleito o município de Lisboa para proceder à recolha das informações, por a cidade assumir características multiculturais e ser o principal destino dos imigrantes no território português (SEF, 2013). Como há uma grande pluralidade de perfis entre os adultos imigrantes que é necessário captar, a metodologia segue a perspectiva de diversidade dos entrevistados.

Atendendo às nacionalidades de estrangeiros residentes mais representativas em Portugal, e considerando apenas os originários de países com língua oficial portuguesa, os entrevistados se dividem em quatro origens nacionais: Brasil, Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau. De uma forma geral, procurou-se aproximar o percentual de entrevistados com a representatividade da comunidade estrangeira. Para isso foi usado o último relatório do SEF (2013) com a distribuição dos imigrantes regulares em 2012. Neste sentido, o Brasil tem a maior comunidade em Portugal (25,3%). Considerando apenas os países de língua oficial portuguesa, os próximos são Cabo Verde³ (10,3%), Angola (4,9%) e Guiné-Bissau (4,3%).

³ Vale a pena ressaltar que esta posição tem por parâmetro os países de língua oficial portuguesa. Se

Como atrás foi citado, as estratégias de investigação comparativas-tipológicas irão nortear, neste caso, o domínio em análise, numa perspectiva ou abordagem biográfica, uma vez que se propõe compreender o processo de aprendizagem de adultos. Portanto, conforme escreve Cavaco, os atores sociais, no sentido operativo deste trabalho, serão “entendidos como sujeitos conscientes, portadores de vontade, de projetos, e dotados de uma consciência de si (...)” (2002: 40). Ainda segundo a autora, o recurso à abordagem biográfica permite dar uma “interpretação do social”, preservando as singularidades, ou seja, as especificidades de cada entrevistado que se assume como o principal informante do seu percurso de vida e, neste caso, de aprendizagem (Ferrarotti, 1991).

A abordagem biográfica nas ciências sociais ganhou expressividade na academia ao mesmo tempo em que o debate sobre a renovação dos instrumentos teórico-metodológicos avançou nas últimas décadas. Como escreve Conde (1993), a maioria dos autores sobre abordagem biográfica, portanto, sobre a “história do vivido”, reconhecem que este método vai muito além da apreciação técnica e metodológica, inclinando-se cada vez mais para dar voz aos sujeitos, dando corpo a figura do “ator social” (Arfuch, 2002). Esta metodologia é no fundo um levantamento da história de uma vida, que envolve aspetos importantes nas suas mais variadas dimensões, sendo que para a interpretação de uma vida individual, é preciso compor-se de alguns movimentos que giram em torno do indivíduo (Conde, 2011).

Um risco presente na abordagem biográfica é o dos entrevistados falarem das expectativas ou sonhos de vida em vez de relevarem o que realmente viveram ou a sua percepção da realidade vivida (Cavaco, 2002). Há distorções e deformações da interpretação do que o entrevistado viveu na hora de transmitir a informação. “A narrativa de vida não corresponde à própria vida mas sim á reestruturação que o sujeito faz da sua vida (...)” (Bertaux (1997) citado por Cavaco, 2002: 45). Ainda conforme a autora, quem transmite a informação seleccionando o que quer dizer, privilegia memórias que dão coerência à vida e, consecutivamente, omite relatos incómodos.

Dentre as diversas perspectivas da abordagem biográfica possíveis de serem utilizadas neste projeto, optou-se pela entrevista biográfica, uma vez que ela consiste “numa narrativa que resulta da análise e da tomada de decisão de atos, atitudes e comportamentos constituintes da história de vida de cada pessoa. A entrevista biográfica pode incidir na

considerado as nacionalidades mais representativas, Cabo Verde aparece em terceiro lugar, Angola em quinto e Guiné-Bissau em sexto.

totalidade da vida ou orientar-se para determinados domínios do vivido” (Cavaco, 2002: 48). Apesar de ser da mesma pessoa, as narrativas sobre o passado podem variar de acordo com o contexto presente e os planos e expectativas. Ainda sim, o depoimento pode mudar consoante a reflexão que esta pessoa fez sobre seu percurso até agora. Por outro lado, o entrevistador também pode influenciar aquilo que o entrevistado transmite, uma vez que quem fala tende a satisfazer as expectativas de quem pergunta selecionando acontecimentos na sua vida que sirvam de alicerce para a sua fala.

No presente projeto as entrevistas biográficas tiveram um papel central na recolha da informação. Foram entrevistadas 12 pessoas de uma forma semidiretiva, ou seja, biografias singulares, refletindo percursos e histórias de vida diferentes. Como o objetivo central desta investigação é abordar a aprendizagem ao longo da vida dos adultos imigrantes, as entrevistas foram direcionadas para um conjunto de saberes e competências que abarcam o processo de aprendizagem formal, não formal e informal.

2.3 Processo de seleção e caracterização dos entrevistados

Uma das questões que se coloca nos estudos que recorrem à abordagem biográfica é a seleção dos personagens a serem entrevistados, o que não é pacífico atendendo à diversidade de perspectivas. Por se tratarem de estudos de matriz qualitativa não se trabalha com amostras representativas, mas sim com um número de entrevistados o mais variado possível. No que diz respeito a este estudo, foi utilizado o método bola de neve para se chegar aos entrevistados. Neste sentido, alguns informantes privilegiados foram contactados a fim de indicar possíveis participantes, com o critério de ser imigrante e ter nascido num país de língua oficial portuguesa. Logo que o entrevistador recebia o contacto dos sujeitos, era feita uma segunda abordagem explicativa e agendada a entrevista.

Sendo assim, pretendeu-se reunir, conforme os critérios de participação nesta investigação, um conjunto de indivíduos com percursos de vida distintos, mas que partilhassem a situação de ser imigrante. Neste sentido, importa agora apresentar a devida caracterização dos entrevistados segundo variáveis distintas, como a origem nacional, o género, a idade, o nível académico e a situação profissional.

Portanto, como se mencionou, no total foram entrevistados 12 indivíduos, 5 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Conforme atrás foi referido, a escolha dos participantes circunscreveu-se aos oriundos de países de língua oficial portuguesa, em concreto dos países com maior número de residentes estrangeiros em Portugal.

Atendendo, portanto, a esse requisito o quadro 2.3.1 sintetiza essas informações. Neste sentido, a maioria dos entrevistados é originária do Brasil (6), seguido de Cabo Verde (3), Angola (2) e Guiné-Bissau (1).

Quadro 2.3.1 Número de entrevistados segundo a origem nacional

Origem nacional	Número de entrevistados
Brasil	6
Cabo Verde	3
Angola	2
Guiné-Bissau	1

No que toca às idades no momento da entrevista e também na chegada a Portugal, os números variam. Conforme é possível visualizar no quadro 2.3.2, as faixas etárias dos 21 aos 30 anos e dos 41 aos 50 anos são a que reúnem o maior número de participantes (8), atendendo um requisito da investigação que é a diversidade. Também é possível destacar que a maioria dos entrevistados chegou a Portugal quando estava na faixa dos 31 aos 40 anos e está em Portugal há menos de 10 anos.

Quadro 2.3.2 Número de entrevistados de acordo com a idade no momento da entrevista e a idade na chegada em Portugal

	Idade no momento da entrevista	Idade à chegada em Portugal	Número de anos em Portugal
0-10 anos	-	1	8
11-20 anos	-	3	2
21-30 anos	4	3	2
31-40 anos	3	4	-
41-50 anos	4	1	-
51-60 anos	1	-	-
Total	12	12	12

Um dos requisitos mais importantes nesta investigação foi conseguir um equilíbrio na distribuição dos entrevistados no que diz respeito aos níveis académicos. Neste sentido, conforme é apresentado no quadro 2.3.3, enquanto a metade (portanto, seis indivíduos) ingressaram num curso superior, os outros seis possuem qualificações até nível pós-secundário não superior. Dois grupos reúnem maior número de entrevistados: os que estão no nível secundário e os do primeiro ciclo do ensino superior.

Contudo, vale a pena ressaltar que dentro destes grupos há diferenças importantes. No caso do ensino secundário, todos os que estão classificados neste nível não chegaram a concluir o grau, conforme será analisado no capítulo a seguir. Já no grupo dos que estão no primeiro ciclo do ensino superior, dois concluíram o curso, dois prosseguem atualmente com os estudos enquanto um abandonou. Ainda segundo o quadro, dois indivíduos se destacam dos demais. Enquanto um não foi além do primeiro ciclo, sem o concluir, o outro faz o doutoramento.

Quadro 2.3.3 Número de entrevistados segundo o grau de ensino mais elevado frequentado

Tipos de Educação	Ciclo	Número de entrevistados
Ensino Básico	1º Ciclo (1º - 4º)	1
Ensino Básico	2º Ciclo (5 - 6º)	0
Ensino Básico	3º Ciclo (7º - 9º)	0
Ensino Secundário	10º - 12º	3
Educação de Adultos		1
Pós Secundário		1
Ensino Superior	1º Ciclo	5
Ensino Superior	2º Ciclo	0
Ensino Superior	3º Ciclo	1
Total		12

A situação profissional dos 12 entrevistados também é diversa. No entanto, a grande maioria (7) declarou ser trabalhador por conta de outrem, sendo todos trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio. Ainda de acordo com o quadro 2.3.4, dois são trabalhadores por conta própria, exercendo um a profissão de empresário e outro de músico, e outros dois são estudantes bolsheiros.

Quadro 2.3.4 Número de entrevistados segundo a profissão no momento da entrevista

Situação Profissional	Número de entrevistados
Trabalhador por conta de outrem	7
Trabalhador por conta própria	2
Estudante	2
Desempregado	1
Total	12

Após uma breve caracterização dos indivíduos entrevistados, segue-se, no próximo capítulo, a análise dos resultados das entrevistas.

CAPÍTULO III. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

O capítulo que segue, dá conta da análise discursiva dos entrevistados, após a respectiva transcrição. A reflexão foi feita à luz dos objetivos descritos no capítulo anterior e do modelo de análise atrás explicitado. Sendo assim, os discursos foram analisados obedecendo aos principais eixos temáticos da investigação.

De forma abreviada, o quadro 3.1 introduz e descreve cada dimensão. A análise axial das informações também inclui trechos dos discursos dos entrevistados⁴, uma forma de contribuir e enriquecer os resultados.

Quadro 3. 1 Esquema dos eixos orientadores da análise das informações

	Eixos	Descrição
Estrutura	Origens nacionais, sociais, profissionais e familiares	Principais menções dos entrevistados no que diz respeito à origem nacional e social, à trajetória profissional, às origens familiares e à escolaridade dos progenitores, assim como à situação profissional e à motivação que os levou a sair do país.
Processo	Trajetória da aprendizagem formal, não formal e informal no país de origem	Referências importantes no país de origem no domínio do percurso da escolaridade, como a relação com a escola, retenções, apoio dos pais, ingresso no curso superior, assim como a participações em ações de aprendizagem não formal e informal.
Contexto	Processo de imigração, adaptação, racismo, mudanças e hipóteses de regresso	Principais referências dos entrevistados no que toca à divergência e convergência da expectativa e realidade, o processo de tornar-se imigrante, a percepção de ter sido vítima de racismo e preconceito, as mudanças pessoais mais relevantes, assim como o balanço da estadia e hipóteses de regresso.
Processo	Trajetória da aprendizagem formal, não formal e informal após imigração	Menções relevantes no país de chegada no que se refere ao percurso escolar, ingresso no curso superior, assim como a participações em ações de aprendizagem não formal e informal.
	Competências: operatórias, auto-orientadoras e relacionais	Principais citações dos entrevistados sobre um conjunto de competências básicas, como a utilização de equipamentos de base tecnológica, domínio de línguas estrangeiras, auto-orientação, assim como as competências de ordem relacional.

⁴ Como forma de assegurar o anonimato dos entrevistados, estes serão identificados com um nome fictício. Além desse nome, cada trecho de discurso incluirá também a idade, a origem nacional, o nível académico e a profissão.

3.1 Origens nacionais, sociais, profissionais e familiares

Conforme foi explicitado no modelo de análise, esta dimensão procura compreender a estrutura plural em volta do indivíduo antes do processo migratório para, neste sentido, contribuir para a interpretação da relação com a aprendizagem ao longo da vida, que é o objeto central desta investigação. Sendo assim, foram sistematizadas informações recolhidas sobre as origens nacionais, familiares, sociais, profissionais no sentido de avançar na compreensão das questões de partida.

Numa abordagem macro é possível destacar alguns fenómenos homogéneos em relação à instituição familiar, mas que apresentam algumas configurações singulares numa visão mais micro, o que corrobora a tese de que “as famílias são marcadas por heterogeneidade de orientações e interesses” (Diogo, 2008:219). No que diz respeito às origens familiares, quanto mais velhos eram os entrevistados – cujas idades, variavam entre os 23 e os 55 anos – mais baixo era nível de escolaridade de seus progenitores. De um lado estava Inês, com 55 anos⁵, cujos pais fizeram o ensino primário e, do outro, Vera, 23 anos⁶, filha de uma jornalista com bacharelato em História e de um pai polícia do Estado.

Quando se consideram os indivíduos que ingressaram ou não no curso superior, há uma grande diferença quanto ao nível de escolaridade dos pais e situação profissional. Todos os progenitores dos entrevistados que não chegaram a frequentar um curso superior também não o fizeram. Contudo, há uma grande diversidade de nível escolar entre eles. Dos seis, dois entrevistados disseram que pelo menos um dos seus pais não chegaram a frequentar a escola, enquanto outros dois concluíram o ensino obrigatório. Os restantes (2) pararam em níveis diferentes, sem concluir. As profissões também são as mais diversas como lavradores, pintores, empregados domésticos, enfermeira e professora.

“Minha mãe não teve escola e era doméstica.” (André, Guiné-Bissau, 45 anos, secundário incompleto, eletricitista desempregado).

Os entrevistados que ingressaram no curso superior também apresentam diversidade em relação à escolaridade dos pais e situação profissional. No entanto, o contraste face aos anteriores é que os pais avançaram mais na escolaridade obrigatória e alguns até concluíram o

⁵ 55 anos, Brasil, licenciada em Letras, trabalha em casa de família.

⁶ 23 anos, Angola, Estudante bolsreira licenciatura em Antropologia.

ensino superior. Em dois casos, por exemplo, há pais que terminaram a licenciatura e seguiram carreira profissional na área de estudo. Há, ainda, três entrevistados em que pelo menos um dos pais concluiu a escolaridade obrigatória e que profissionalmente atuam como empresários ou trabalhadores do Estado. Mas também entre eles há empregadas domésticas e vendedores.

Dos 12 entrevistados, três mencionaram ter trabalhado enquanto crianças. *“Eu era pequena e ajudava meus pais. Colhi milho, feijão, tirava leite, fazia queijo, ia pra vila vender pra ajudar eles pra ter dinheiro pra outras coisas. Sempre gostei de ajudá-los.”* (Luísa, Cabo Verde, 42 anos, primário incompleto, cozinheira). Atividades com os pais para ajudar a manutenção da família, como sublinhou uma entrevistada, ou ainda fora de casa. *“Aos 13 anos eu fui trabalhar. Fui pra casa de uma senhora e depois nunca mais parei.”* (Sônia, Brasil, 37 anos, secundário incompleto, empregada de limpeza).

Desde pequeno, ainda criança, eu sempre trabalhei. Eu comecei a trabalhar criança mesmo. No Maranhão eu trabalhei vendendo pão doce, assim, seis, sete anos, na rua (...) eu sozinho mesmo (Valter, Brasil, 35 anos, superior incompleto, part time num estacionamento).

No entanto, há declarações de entrevistados que iniciaram seu processo de inserção no mercado de trabalho mais tarde, mas ainda na adolescência. *“Eu tive de começar a trabalhar muito cedo, com 15 anos. Eu frequentava uma escola de dança que oferecia trabalho para jovens, quando você completava 16 anos de idade, você ingressava na empresa, no trabalho.”* (João, Brasil, 26 anos, secundário incompleto, empregado de limpeza). No mesmo sentido, pelo menos dois entrevistados fizeram referência a ter trabalhado de forma informal com os familiares na adolescência. Por outro lado, dois mencionaram ter exercido atividade profissional no seu país de origem na sua área de formação. *“Eu era professora. Eu comecei a dar aula antes mesmo de me formar. Quando eu tinha 17 anos, a minha irmã ganhou neném e nesse período eu que cobria, eu substituía ela na escola.”* (Inês, Brasil, 55 anos, licenciada em Letras, trabalha em casa de família).

A trajetória social inicial de dois entrevistados em particular se destoa das outras pela marca deixada pelos conflitos bélicos na infância. *“Ainda me lembro que quando ia pra escola, às vezes o professor mandava desenhar e a gente só desenhava desenhos de guerra. Exatamente. Estava tudo ligado a guerra. Não foi fácil, não foi fácil.”* (Carlos, Angola, 44 anos, secundário completo, músico).

No que se refere à motivação que os levou a sair do país há, ainda, uma grande

diversidade de situações que passaram por uma decisão estratégica até uma imigração involuntária. Considerando, novamente, o nível acadêmico, percebe-se uma maior referência, por meio das entrevistas, de que o grupo com escolaridade não superior saiu do país de origem não por uma decisão estratégica de um percurso de vida, mas devido a circunstâncias do cotidiano que os levaram a tomar a decisão. Em um dos casos, o entrevistado veio porque a família estava cá. *“Elas estavam a trabalhar num senhor lá, até que eles vieram pra cá e trouxeram a minha esposa e a minha filha veio depois. Como eles trouxeram a minha esposa eu vim pra cá. Então, essa é a razão que me trouxe aqui.”* (André, Guiné-Bissau, 45 anos, secundário incompleto, electricista desempregado). Em outro caso, a entrevistada veio ainda criança com um familiar. *“Vim com uma tia que me trouxe. Eu vim pra estudar, mas quando eu cheguei aqui não houve escola pra ninguém.”* (Luísa, Cabo Verde, 42 anos, primário incompleto, cozinheira). Há, também, referência de ter vindo com namorado. *“Quando eu conheci o Miguel⁷, ele recebeu a proposta de vir trabalhar aqui e mandou vir me buscar.”* (João, Brasil, 26 anos, secundário incompleto, empregado de limpeza). Um entrevistado mencionou que saiu do país para não ser apanhado pela tropa.

Fui para o Zimbábue. Fiquei lá seis meses porque tinha familiares, mas também não era muito aquilo que eu queria. Então eu regressei a Luanda. Mas em Luanda a minha presença não era muito....era complicado se eu fosse apanhado como um desertor e, entretanto, eu tive que sair mesmo. Saí novamente e vim pra aqui (Carlos, Angola, 44 anos, secundário completo, músico).

Porém, há, ainda, duas referências neste conjunto que são mais características de uma saída em busca de novas aventuras. *“Uma amiga minha me convidou. Eu pensei que era brincadeira. Ela me convidou e eu vim. Ela veio primeiro e no outro ano eu vim.”* (Ivone, Brasil, 43 anos, secundário incompleto, empregada de quartos).

No entanto, ao analisar as entrevistas com indivíduos que iniciaram o curso superior, verifica-se que apesar das motivações distintas que os levaram a sair do país como trabalho, estudo, entre outras, prevalecem situações de aventuras ou que passaram por uma decisão estratégica de vida. *“Eu depois que terminei o mestrado, fui dar aula numa faculdade do Paraná. Trabalhei uns três anos lá e já tinha contato com professores cá em Portugal desde 1999, 2000 e eu queria fazer um doutoramento.”* (César, Brasil, 33 anos, doutorando em Antropologia). Assim como no outro grupo, neste há também menções sobre a busca por aventuras. *“Eu vi que estava estagnado, estava infeliz por assim dizer. Eu vi que tava na hora*

⁷ O nome original foi alterado para preservar sua identidade.

de me dar essa chance, ter essa experiência, e foi por isso que eu vim.” (Valter, Brasil, 35 anos, superior incompleto, part time num estacionamento). *“Para o jovem é um bocado complicado porque chega a uma certa altura e é muito pequeno e, sendo jovem, quer experiências, viver, conhecer outras pessoas.”* (Vitor, Cabo Verde, 24 anos, cursando superior /part time).

Em suma, nesta primeira parte da análise sobre as condições de vida anteriores, há diversos pontos a destacar. Entre eles está a convergência de que além da grande diversidade de situações profissionais dos progenitores, quando se olha para o nível escolar, quanto mais os pais estudaram, mais estudaram os filhos. Outro elemento a mencionar tem a ver com o facto de que todos os indivíduos que fizeram referência a terem trabalhado ainda criança ou adolescente não concluíram os estudos. Talvez a principal vertente desta primeira parte seja o indício de que a o nível escolar pode ser um fator que influencia a motivação para imigrar, uma vez que foi constatado que os entrevistados que ingressaram no ensino superior fizeram mais referência a uma saída estratégica no percurso de vida, no que diz respeito ao planeamento e objetivo no país de acolhimento, além da busca por aventura. A aventura, neste caso, parece opor-se, sobretudo, aos que emigram por razões económicas, ou seja, é uma marca da liberdade individual na tomada de decisão, por oposição aos que têm outros tipos de constrangimentos.

3.2 Trajetória da aprendizagem formal, não formal e informal no país de origem

A trajetória de aprendizagem dos entrevistados, seja no percurso formal, não formal ou informal⁸, constitui o principal objetivo deste estudo que é perceber a relação que existe entre ser imigrante e a aprendizagem ao longo da vida. Para isso, torna-se necessário agora focar cada uma destas categorias de aprendizagem para facilitar a compreensão das causas que diferentes trajetos de aprendizagem têm sobre distintos entrevistados.

Alguma investigação tem evidenciado as práticas educativas das famílias que de uma maneira geral foram terreno de compreensão e investigação pela Psicologia a partir de 1930. As pesquisas produzidas se debruçavam sobre como o desenvolvimento das estratégias educativas em casa era influenciado pelos padrões de comportamento dos pais. De lá para cá, apesar do domínio das práticas não ser amplamente explorado, as transformações e

⁸ Capítulo I.

enriquecimentos que ocorreram na literatura sociológica ressaltam a importância das análises das diferentes estruturas familiares (Seabra, 1999).

Neste sentido, é justamente a diversidade de vivência de diferentes entrevistados que se destacam ao analisar o percurso escolar. Em geral, os 12 entrevistados manifestaram sentimentos positivos em relação à escola. “*Eu tenho saudades [da escola]. Era ótimo, meu Deus, era só diversão.*” (Sônia, Brasil, 37 anos, secundário incompleto, empregada de limpeza). No entanto, uns com mais empenho nos estudos, “*(...) eu lembro que era sempre uma das melhores em sala de aula*” (Inês, Brasil, 55 anos, licenciada em Letras, trabalha em casa de família); outros nem tanto, “*(...) eu era terrível na escola, era brincalhão (...) acho que eu me considerava razoável, não era tão lá pra cima, mas não era pra baixo. Eu não era mau.*” (Carlos, Angola, 44 anos, secundário completo, músico).

O percurso escolar com retenções fez parte da trajetória de cinco entrevistados, tanto dos que seguiram o percurso superior, como dos que não. Destes, três entrevistados ficaram retidos, mas seguiram no ano seguinte. Apenas uma pessoa mencionou ter desistido da escola no ano subsequente a ter reprovado. No entanto, outro entrevistado fez referência a ter ficado retido por uma opção estratégica.

Reprovei no décimo primeiro ano porque eu podia passar, mas como eu queria estudar fora, e eles exigiam que tenhas uma boa nota e eu mesmo era tipo, boa... No lugar que eu escolhesse, e eu queria ficar mesmo na capital, na cidade geralmente exige nota alta, e a minha nota ia estar muito baixa. Como o primeiro período não correu muito bem e no segundo mesmo que eu me esforçasse e tirasse uma boa nota, a média não ia dar, e lá eu tinha o 11º e 12º ano e depois é que ia fazer uma média pra depois ir viajar. Então, eu optei [ficar retido], foi por opção (...) (Nelson, Cabo Verde, 30 anos, licenciado em Contabilidade, empresário).

No que se refere ao incentivo e apoio dos pais em relação à escola, tem sido mostrado, desde os anos 60, que os alunos cujos pais se envolvem na sua escolaridade, apresentam vantagens no que toca ao seu desenvolvimento cognitivo e ao seu sucesso escolar. Os estudos que se seguem (anos 80) revelam que as famílias com estatuto socioeconômico e nível de instrução mais elevado se envolvem mais na escolaridade dos filhos (Diogo, 2008:72). Neste sentido, cinco entrevistados recordaram diferentes experiências que passaram pelo acompanhamento: “*minha mãe sempre me colocava lá para estudar (...) e minhas tias também, quando precisava de livro, alguma coisa, enciclopédia, elas sempre me ajudavam a fazer os trabalhos de casa*” (João, Brasil, 26 anos, secundário incompleto, empregado de limpeza); até uma vigilância mais severa. “*Meu pai ficava ali em cima, botava a gente pra estudar, todo mundo sentadinho ali em volta da mesa. Os cadernos, os objetos, os materiais escolares ele vigiava*

tudinho pra ver se não tinha aquela orelinha. Assim, era uma coisa estupidamente rígida.” (Inês, Brasil, 55 anos, licenciada em Letras, trabalha em casa de família). Porém, por vezes o incentivo se traduzia em punição quando os resultados não eram os esperados.

Eu nunca tive pais normais (...) eu vou tirar a expressão pais e vou meter só a minha mãe. A minha mãe nunca foi de incentivar a ir pra escola. Ela nunca foi daquelas pessoas a sentar ao pé de mim e me incentivar a ir para a escola, não nunca foi, mas batia-me se eu tinha maus resultados e gritava (Vera, Angola, 23 anos, estudante bolsista licenciatura em Antropologia).

Tendo em conta os seis entrevistados que não ingressaram no curso superior, três interromperam o percurso por desistência. É interessante destacar que apesar de experiências de vidas diferentes, estes entrevistados são brasileiros e desistiram no mesmo ano acadêmico⁹, no início do terceiro ciclo¹⁰, por razões similares: “*ou eu trabalhava ou estudava*” (Ivone, Brasil, 43 anos, empregada de quartos). O que vai de encontro com uma pesquisa Zago (2001) ao constatar num estudo no Brasil que as crianças interrompiam a escolaridade, mesmo quando os resultados eram favoráveis nas avaliações. “Em alguns casos, mas não sempre, a razão dessa interrupção está relacionada à necessidade do trabalho para auxiliar na sobrevivência familiar ou outra também não relacionada com o desempenho escolar” (Idem:59-60).

Em outro caso de interrupção do processo de educação formal, uma entrevistada saiu de Cabo Verde para continuar os estudos em Portugal, mas acabou por não prosseguir. “*A senhora que me trouxe não me deixou ir à escola.*” (Luísa, Cabo Verde, 42 anos, primário incompleto, cozinheira). Por outro lado, os outros dois entrevistados saíram de seus respectivos países com o nono ano concluído. Entretanto, um conseguiu terminar o 12º e o outro tenta equivalência.

No entanto, ao olhar para o grupo que iniciou um curso superior, também é possível destacar percursos diferentes com hiato, congelamento, mudança de curso, entre outros fenómenos. “*O que me incomodava na escola, era assim, eu esperava mais. O que me incomodou nos estudos foi a superficialidade, por assim dizer, principalmente quando chegaram algumas matérias no qual eu tinha interesse (...) mas foi pior na universidade.*”

⁹ Brasil e Portugal têm estruturas escolares distintas, apesar de próximas. Foi optado por adotar o modelo vigente em Portugal e, quando necessário, fazer as devidas observações.

¹⁰ 1º ano do ensino médio no Brasil corresponde em Portugal ao 10º ano, ou 1º ano do secundário.

(Valter, Brasil, 35 anos, superior incompleto, part time num estacionamento).

A este respeito os brasileiros diferem dos cabo-verdianos e angolanos por terem iniciado o percurso no ensino superior no Brasil, enquanto os restantes ingressaram em Portugal, o que pode ter acontecido por causa da idade, atendendo a que os brasileiros deste grupo são, em média, mais velhos. Sendo assim, dos três nacionais do Brasil, um interrompeu o curso por causa de um acidente que acarretou problemas no olho por um período¹¹, o outro concluiu a licenciatura e trabalhou por alguns anos na área de formação¹² e, por fim, o último deu sequência aos estudos prosseguindo para o segundo ciclo do ensino superior¹³.

Na sequência da análise, quando se olha para a aprendizagem não formal dos entrevistados, é possível observar também diversos percursos advindos de modos de vida distintos. Quase todos os entrevistados (10) mencionaram ter participado em algum tipo de processo de aprendizagem não formal no seu país de origem¹⁴. Entre os mais citados estão os cursos de línguas (inglês e francês) e informática. Todavia, outros também foram mencionados como pintura, música, costura, teatro, massagem, caratê, entre outros diversos.

Dos 10 entrevistados que fizeram referência a aprendizagem não formal, quatro estavam ligados diretamente ao trabalho ou para fins de qualificação para o setor laboral. “*Eu trabalhava na sessão [de turismo] e nós fazíamos essas excursões. Eu fiz o curso de guia, eu e minha chefe, e nós viajávamos pelo Brasil inteiro (...).*” (Inês, Brasil, 55 anos, licenciada em Letras, trabalha em casa de família). Três entrevistados fizeram menção de ter participado de alguma formação para potencializar os estudos, enquanto cinco, neste caso os mais escolarizados e, em geral, mais jovens, fizeram referência a ter feito cursos, inclusive, para fins de lazer e para ampliar conhecimento.

Eu fiz vários cursos, eu fiz curso de pintura, teatro, mecânica de automóveis, montagem manutenção e configuração de microcomputadores, massagem, caratê... talvez tenha algum que eu esqueça (Valter, Brasil, 35 anos, superior incompleto, part time num estacionamento).

No que toca a aprendizagem informal, uma vasta diversidade foi referenciada durante as

¹¹ Valter, Brasil, 35 anos, superior incompleto, part time num estacionamento.

¹² Inês, Brasil, 55 anos, licenciada em Letras, trabalha em casa de família.

¹³ César, Brasil, 33 anos, doutorando em Antropologia.

¹⁴ Os 2 que não mencionaram, pode ter sido pelo facto de terem saído na infância do país de origem.

entrevistas. Em geral, foi mencionada a aprendizagem através de suportes de grande valor cultural impresso como livros, enciclopédias e revistas. No entanto, a aprendizagem por meio de um amigo ou familiar também foi citada, sobretudo pais e tios, seja pelo apoio escolar, seja para aprender algo novo. Além, também, de aprendizagem por meio de associações culturais, igrejas, trabalho com vertente social, entre outros.

A utilização de materiais impressos em casa vai muito além da sua simples presença. Segundo Lahire (1995), as famílias (de qualquer pertença de classe) podem estar cheias de objetos culturais impressos, mas só tem sentido se for “colocado em condições que se torne possível sua transmissão” (1995:338), valorizando uma construção sem intenção pedagógica. Quando interrogados, cinco entrevistados fizeram referência ao uso de materiais impressos. “*Tinha muitos livros em casa. Até para dirigir meu pai falava [para ler]. Eu não entendia o ponto da embreagem e eu falei pai me ensina aí (...) vamos pegar o carro. Ele falou não, tem um livro aqui que ensina como funciona. E tinha tudo. Aí eu li e entendi.*” (César, Brasil, 33 anos, doutorando em Antropologia). Destes, três evocaram, inclusive, para reforço escolar. No entanto, é interessante destacar que um dos entrevistados se assumiu como autodidata.

Eu sempre fui um leitor muito hábil. Embora não tenho sido em nenhuma instituição eu sou autodidata em inglês, aprendi sozinho, sou fluente. E lia muito assim, lia mesmo, muito, muito. Estava sempre a ler, um romance, poesia, crônica. Eu alternava assim. Sempre leio duas coisas, três coisas ao mesmo tempo (Valter, Brasil, 35 anos, superior incompleto, part time num estacionamento).

A referência à aprendizagem com amigos, colegas e familiares foi mencionada por sete entrevistados. Lugares e situações também são variados, mas em geral, aconteceram dentro de casa, no trabalho, no convívio com amigos. “*Meu pai não tinha muita educação de escola, mas tinha sabedoria de vida, e ele nos ensinou muitas coisas, eu peguei muita coisa que meu pai me ensinou.*” (Inês, Brasil, 55 anos, licenciada em Letras, trabalha em casa de família). Aprendizagens em ambiente descontraído foram citadas por duas vezes. “*Às vezes tínhamos amigos que não sabiam dançar [quizomba] e (...) quando estávamos todos reunidos num sitio, tínhamos um rádio, uma pequena cacete ligava e uns ensinavam os outros.*” (Carlos, Angola, 44 anos, secundário completo, músico). Os amigos também foram estratégicos, de acordo com dois entrevistados, na aprendizagem e melhoria da língua portuguesa. “*(...) mesmo falando pratico mais o meu português. Às vezes tenho pouco sotaque, mas (...) já consigo falar bem, razoavelmente bem.*” (Vitor, Cabo Verde, 24 anos, cursando superior /part time).

A aprendizagem informal ligada a situações de atividade profissional foi referenciada

por seis entrevistados. Porém, algumas são mais técnicas e específicas. *“Eu já trabalhei com computador, então eu saco mesmo de tudo. Sei formatar, faço tudo, tudo. E assim aprendi tudo sozinho. Como tinha a lan house era eu que mexia nos computadores. Eu que consertava, tudo. E sem curso sem nada.”* (João, Brasil, 26 anos, secundário incompleto, empregado de limpeza). Já outras aprendizagens estão mais ligadas com área pessoal. *“Eu já tive as mudanças quando eu era guia. Eu conheci outras culturas, pessoas mais pobres, mais necessitadas, pessoas de todo jeito, (...) passei a ser uma pessoa mais humilde, mais simples. Eu comecei a aprender, parece que a gente reaprende a viver e a conviver com as pessoas.”* (Inês, Brasil, 55 anos, licenciada em Letras, trabalha em casa de família).

Em síntese, importa refletir nesta dimensão que o processo de aprendizagem formal tem um traço transversal entre todos entrevistados, uma vez que está associado a sentimentos positivos. No entanto, em contraste, estão os caminhos percorridos marcados por interrupções, retenções, desistência e, noutros casos, conclusões. No mesmo sentido, a trajetória não formal é lançada mão pela maioria dos entrevistados, com destaque para as áreas tecnológicas e de língua estrangeira. Por fim, como foi visto, no sentido contrário está a aprendizagem informal com menor participação que as outras duas.

3.3 Processo de imigração, adaptação, racismo, mudanças e regresso

Esta terceira vertente pretende dar conta do processo de imigração dos entrevistados a partir do momento da chegada a Portugal. Na primeira parte deste capítulo já foi analisada a motivação para sair e, importa refletir aqui, sobre o processo de entrada, juntamente com a análise das expectativas do que encontrar e a realidade. Também será aqui analisado o período de adaptação, eventuais experiências de racismo e/ou preconceito, principais mudanças no indivíduo, balanço da estadia e hipóteses de regresso.

Sendo assim, no que toca ao momento da chegada a Portugal, a maioria dos entrevistados (7), fizeram referência a uma acentuada divergência entre as expectativas e a realidade encontrada. *“Nós tínhamos era uma noção deturpada, totalmente deturpada do que era isto (...) até porque, pra dizer a verdade, mesmo até os nossos amigos que estavam cá deturpavam um pouco essa imagem. Ou seja, davam-nos uma imagem até certo ponto diferente da realidade.”* (Carlos, Angola, 44 anos, secundário completo, músico). Os relatos de divergência passam, inclusive, por aqueles que chegaram ainda criança, neste caso, com 10 anos de idade. *“Eu achava que os prédios aqui fossem diferentes, altos prateados, e que as pessoas eram diferentes e que não havia lixo no chão e que era tudo bonito, tudo simpático e*

as pessoas não discutiam e não havia guerras. Era um imaginário que eu tinha.” (Vera, Angola, 23 anos, estudante bolsista licenciatura em Antropologia). Já a referência de que a expectativa convergia com a realidade, veio de uma pessoa que já conhecia Portugal. *“Eu já tinha vindo, eu já viajei muito. Desde criança eu e minha irmã tivemos essa oportunidade. Nossos pais sempre nos proporcionaram férias pra aqui, pra lá. Por isso é que eu optei pra Lisboa, porque já tinha amizades aqui.”* (Nelson, Cabo Verde, 30 anos, superior completo, empresário).

No que se refere ao processo inicial de chegada, os indivíduos que não conheciam ninguém em Portugal apresentaram mais, por meio de seus discursos, dificuldades no início. Dos 12 entrevistados, seis indivíduos não conheciam alguém em que se pudessem apoiar. Destes, três indivíduos fizeram referência a um processo inicial com bastantes dificuldades. *“Quando eu cheguei não conhecia ninguém. Passei fome, dormi na rua. Tudo isso a gente passa. Essas coisas não se esquece.”* (Ivone, Brasil, 43 anos, secundário incompleto, empregada de quartos). No entanto, há também relatos de quem não tinha contacto com pessoas em Portugal, mas que no instante da chegada teve, desde logo, forte apoio de quem não conhecia. *“Eu tive muito apoio. Pra falar a verdade, eu não tive dificuldade desde então, não tive, eu sempre encontrei pessoas amigas, até brasileiros. Na verdade foi a Cícera¹⁵, que me ajudou desde o começo.”* (Sônia, Brasil, 37 anos, secundário incompleto, empregada de limpeza). Por outro lado, dos 6 entrevistados que já conheciam alguém no território nacional, há menos referências a experiências iniciais difíceis, o que pode indicar que a rede de apoio na chegada é importante.

A percepção do significado de passar à condição de imigrante foi referida pela maioria (7) dos entrevistados, de diferentes origens nacionais, sendo que destes, cinco com nível acadêmico superior. *“Eu cheguei bastante empolgado, eu tinha bastante expectativa. Foi um choque assim, porque eu não sabia (...) eu não tinha noção do que era ser um imigrante (...) é um tipo de experiência que eu não tinha no Brasil, nós não temos essa divisão de ser imigrante (...) e foi chocante.”* (Valter, Brasil, 35 anos, superior incompleto, part time).

Até então não tinha noção do que era isso [ser imigrante], mas depois vai se desvanecendo algum sonho que você teve. Vai se evaporando porque a gente tinha uma imagem imaculada de Portugal (...) e depois você chega aqui e afinal você não é um angolano, você é um preto, não é? É um preto e tá aí, quase que um desgraçado, e isso

¹⁵ O nome original foi alterado para preservar sua identidade.

causa revolta e tivemos vários conflitos aqui. Conflito porque a pessoa se sente perdida, impotente (Carlos, Angola, 44 anos, secundário completo, músico).

Essa percepção também pode surgir na infância, ao contrário do que se poderia supor. *“Eu era pequenina e naquele tempo tinha que passar madrugadas acordadas à espera no SEF pra conseguir tratar do meu documento. Então, aquilo mesmo marcou o facto de que eu não faço parte deste país, porque quem faz parte desde país não tem que ficar acordado até tão tarde pra tratar de documentos.”* (Vera, Angola, 23 anos, estudante bolsista licenciatura em Antropologia).

É uma questão de conceito. Por exemplo, você às vezes é enquadrado numa categoria de imigração quando você está numa condição de subordinação. Então, você precisa da força do grupo, precisa da bandeira, das pessoas, em fim. Mas quando você está numa situação de mais empoderamento você não precisa ser enquadrado, você pode escolher. Então, você é cidadão do mundo. Quem tem o trabalho numa multinacional, ninguém vai falar que ele é imigrante, ou um cônsul do Brasil, ninguém vai falar que ele é imigrante. Então são categorias de classe também (César, Brasil, 33 anos, doutorando).

No geral são depoimentos cheios de sentimentos que têm em comum o facto de que as experiências vividas e sentidas à chegada foram muito diferentes das expectativas.

A experiência de ter sido vítima de algum tipo de preconceito ou racismo foi referida por oito, portanto, pela maioria dos entrevistados. Destes, dois relataram que a violência verbal ocorreu dentro de repartições públicas, por funcionários do Estado, em expressões como *“(...) ai uma senhora portuguesa disse (...) pensa que é a tua terra?”* (André, Guiné-Bissau, 45 anos, secundário incompleto, electricista desempregado) ou *“(...) ela disse, pois, vocês...vocês vêm das vossas terras”* (Carlos, Angola, 44 anos, secundário completo, músico). Outros três entrevistados fizeram referência a ter sentido preconceito com seus colegas em instituições de ensino. *“(...) chamaram-me de preto. O facto não é chamarem de preto, é aquela coisa, “oh preto”. Eu sou preto, não há como fugir e com muito orgulho.”* (Vitor, Cabo Verde, 24 anos, estudante do ensino superior/part time). *“Eu nunca tinha ouvido alguém a me chamar de preta. A primeira vez que eu ouvi alguém a me chamar de preta foi cá em Portugal e foi um choque.”* (Vera, Angola, 23 anos, estudante bolsista licenciatura em Antropologia). Por fim, três entrevistados fizeram referência a ter sofrido algum tipo de preconceito no local de trabalho.

No que diz respeito às principais percepções de mudanças pessoais, oito entrevistados fizeram referência a ter notado alterações depois de passar pela experiência de migração. Entre as mudanças mais citadas estão o amadurecimento, o aprender a compreender-se melhor

e a ser mais paciente. Essas referências são mais comuns entre os mais jovens e os que estudaram mais. *“Eu acho que eu amadureci muito, cresci muito. Assim que eu cheguei aqui a gente passou uma certa dificuldade (...) a gente ficou só mesmo no leite e pão, de manhã, à tarde, e no jantar. Mas isso me fez crescer muito, me fez amadurecer muito esses anos todos que eu estou aqui.”* (João, Brasil, 26 anos, secundário incompleto, empregado de limpeza). No entanto, dois entrevistados disseram que não sentiram mudanças. *“O André que está na Guiné, é esse André que está em Portugal. Porque o André com dificuldade é o mesmo André com possibilidade.”* (André, Guiné-Bissau, 45 anos, secundário incompleto, eletricista desempregado).

Quando questionados sobre o balanço da estadia em Portugal, a maioria (7) disse ter tido, por enquanto, experiências positivas de imigração. *“Tive muitos problemas, muitas dificuldades, mas no final, eu acho que I’m a winner, eu sou uma vencedora (...) se podia ser melhor, podia, mas tá ótimo.”* (Vera, Angola, 23 anos, estudante bolsista licenciatura em Antropologia). Contudo, três entrevistados consideraram que as experiências positivas e negativas estão em equilíbrio. *“Eu tive tanto sucesso como um pouco de dificuldade pelo facto de pensar muito no próximo e esquecer de mim.”* (João, Brasil, 26 anos, secundário incompleto, empregado de limpeza).

No que se refere à hipótese de regresso, considerando os que responderam afirmativamente, apenas os brasileiros (4) voltariam ao país de origem num curto espaço de tempo. Dentre os quatro, dois veem com boas perspectivas a experiência adquirida em Portugal. *“Eu tenho que retornar, há boas perspectivas lá. Posso prorrogar para um pós-doutoramento, mas acho que há boas possibilidades no Brasil.”* (César, Brasil, 33 anos, doutorando).

Na verdade, eu fiquei muito contente em perceber que a possibilidade do regresso veio natural e relacionado a coisas positivas. O mais importante da experiência cá foi descobrir os meus valores como brasileiros e, enfim, perceber muito mais sobre a cultura do meu país, a sociedade brasileira. Se você for parar pra pensar fecha um círculo, eu já aprendi o que eu tenho pra aprender. E eu acho que na minha vida seria muito mais interessante voltar e aplicar o que eu aprendi lá. Eu acredito que sim (Valter, Brasil, 35 anos, superior incompleto, part time).

No sentido contrário, quatro entrevistados disseram que não pretendem voltar ao país de origem, sendo que dois apresentaram a hipóteses de imigrar para outro país da Europa. *“Eu tinha o pensamento e tenho até hoje de ir para Londres, para aperfeiçoar o meu inglês, que eu pretendo e quero fazer”.* (João, Brasil, 26 anos, secundário incompleto, empregado de

limpeza). *“Eu penso que vou aonde conseguir ter um trabalho, bom trabalho e ser remunerado bem pelo trabalho, mas gostava de viver na Europa, qualquer país, gosto imenso da Europa.”* (Vitor, Cabo Verde, 24 anos, estudante do ensino superior/part time).

Ainda assim, outros quatro entrevistados consideraram quase nulas as hipóteses de regresso num curto espaço de tempo, mas futuramente há possibilidades. Destes, três destacaram a perspectiva de um retorno com garantias promissoras. *“Nunca digo que não. Eu sou a pessoa que vivo o presente. Como eu me sinto bem, fui a Cabo-Verde na semana passada e tive muitas ideias, mas no presente agora não.”* (Nelson, Cabo Verde, 30 anos, superior completo, empresário).

De forma abreviada, esta vertente procurou debruçar-se sobre o momento da chegada dos entrevistados ao território português destacando que os indivíduos que não conheciam a realidade nacional parecem ter criado uma expectativa supervalorizada, que acabou não se configurando real. Além disso, o processo de adaptação tende a ser mais difícil para quem não conhece ninguém no país de acolhimento. A percepção do processo de tornar-se um imigrante parece ser mais evidente nos que estudam mais e, de forma geral são marcantes com depoimentos cheios de sentimento. Recordar-se que a maioria disse que já sofreu algum tipo de preconceito seja pela origem nacional ou cor da pele. Ainda de acordo a análise das entrevistas as percepções de mudança pessoal são mais comum entre os mais jovens e os que estudaram mais. Por fim, os brasileiros tendem a ser os que mais equacionam o regresso ao país de origem a curto prazo. Já os jovens são os mais predispostos a imigrarem para outro país e os mais qualificados são os que mais regressariam ao país de origem, desde que as condições fossem promissoras.

3.4 Trajetória da aprendizagem formal, não formal e informal após imigração

Retoma-se agora a análise da trajetória de aprendizagem formal, não formal e informal dos entrevistados à luz do processo de imigração. A reflexão sobre este tema procurando distinguir o que aconteceu ainda no país de origem e após imigração foi estratégica, uma vez que se considera que os contextos migratórios podem influenciar a relação com a aprendizagem ao longo da vida e vice-versa.

Considerando aqueles que frequentaram algum nível de ensino formal em Portugal, portanto, depois da imigração, encontram-se seis indivíduos, ou seja, metade dos entrevistados. Destes, apenas um é nacional do Brasil, encontrando-se a fazer um doutoramento. *“Fiz aquela loucura, era agora ou nunca (...) eu tinha ideia que ir ser difícil*

mesmo, não sabia que ia ser tão difícil.” (César, Brasil, 33 anos, doutorando). Os outros são de Angola (2), Cabo Verde (2) e Guiné-Bissau (1), sendo que os mais jovens frequentaram um curso superior e os mais velhos concluíram ¹⁶ o ensino secundário.

Dois entrevistados, de Angola e Guiné Bissau, entraram no percurso do ensino formal por meio da aprendizagem de adultos para concluir o secundário. Um concluiu e o outro dá sequência. *“Agora estou a estudar. Estou a fazer um curso de painel solar e também, assim que acabar o curso vou ter o décimo segundo. Vou ter equivalência.”* (André, Guiné-Bissau, 45 anos, secundário incompleto, eletricitista desempregado).

Considerando os entrevistados com frequência do ensino superior, enquanto dois deles passaram primeiro pelo ensino não superior em Portugal antes de chegar à faculdade, um outro indivíduo imigrou já com o curso escolhido.

Desde que eu cheguei encontrei amigos meus, pois na faculdade nós éramos um grupo que estava em Cabo-Verde. Encontramo-nos na mesma faculdade, safávamo-nos em tudo. A única coisa foi o ensino aqui que... sabe aquela coisa, tas lá e vem pra cá, longe dos pais... o primeiro ano não me dediquei tanto assim, eu fiz poucas cadeiras (Nelson, Cabo Verde, 30 anos, superior completo, empresário).

Do conjunto de seis indivíduos que não participaram em nenhum processo de ensino formal em Portugal, é importante mencionar que três fizeram referência ao facto de lamentarem não terem prosseguido os estudos. *“Eu portava-me muito bem na escola, era boa aluna. Gostava muito de estudar, não faltava às aulas. É pena não ter seguido.”* (Luísa, Cabo Verde, 42 anos, primário incompleto, cozinheira). Outro entrevistado sublinha que tem vontade de voltar a frequentar a universidade, mas não em território português. *“Eu acredito se eu ficar cá eu nunca vou ter a oportunidade de estudar. Acredito que não. Posso estar errado, mas eu não vejo essa possibilidade.”* (Valter, Brasil, 35 anos, superior incompleto, part time num estacionamento).

Na sequência da análise, quando questionados sobre a frequência de atividades de aprendizagem não formal, oito entrevistados fizeram referência a ter participado em alguma vertente desde que chegaram a Portugal e, destes, quatro ressaltaram ter, inclusive, frequentado nos últimos 12 meses. Entre os cursos estão os de técnicos de contabilidade, de língua inglesa, cozinha, cuidados com idosos, entre outros. Dos oito que responderam afirmativamente, cinco participaram, inclusive, também em atividades de ensino formal, o que corrobora com as teses de vantagem cumulativa a respeito da participação em processos

¹⁶ André tenta equivalência em 12º ano.

de aprendizagem ao longo da vida.

O perfil dos entrevistados que fizeram referência a terem participado em algum processo de aprendizagem não formal é bastante distinto se for considerado o grau de escolaridade. Para todos os que não chegaram a concluir o ensino secundário (3), a participação está ligada diretamente à preparação para a atividade profissional. *“Eu fiz só uma formação pra saber como se lida na cozinha, como é que tem que estar as coisas da cozinha. Isso eu fiz, durante uns meses. Mas quando eu comecei a trabalhar eu não sabia mesmo nada, fui aprendendo.”* (Luísa, Cabo Verde, 42 anos, cozinheira).

Todos os entrevistados que afirmaram terem participado em algum processo de aprendizagem não formal nos últimos doze meses (4) já terminaram o ensino secundário ou prosseguem atualmente o ensino superior, seja na licenciatura ou doutoramento.

Eu fiz aqui um curso técnico em contabilidade. Ainda tenho alguma coisa pra terminar num curso técnico administrativo. Entretanto vou sempre fazendo formações. Amanhã começo uma formação em inglês e também tive a fazer um curso... não tem nada a ver, mas é mais de conhecimento, um curso de história da África. Sou formador também... quer dizer... durante esse tempo todo, de alguns anos pra cá, são só formações, formações (Carlos, Angola, 44 anos, secundário completo, músico).

Por fim, é de referir que quatro entrevistados não mencionaram ter feito qualquer processo de aprendizagem não formal após imigração, sendo que a maioria é do sexo masculino (3) e oriundo do Brasil (3).

No que se refere à aprendizagem informal, e tal como na análise feita sobre estes processos no país de origem, em geral, foram mencionados objetos de valor cultural impresso como livros e revistas, assim como, aprendizagens por meio de um amigo ou familiar, além de, também, aprendizagens por meio de associações culturais, igrejas, entre outros. *“Acho que eu tenho mesmo prazer em aprender, o principal é isso, acho que eu aprendi a aprender.”* (César, Brasil, 33 anos, doutorando).

Sete entrevistados fizeram referência ao uso de materiais impressos. Considerando o grau académico destes, cinco ingressaram num curso superior. O suporte mais citado foi a leitura de livros. *“Eu gosto de estar lendo a bíblia (...) agora estou lendo aquela ‘A Cabana’, é um livro muito bom.”* (Inês, Brasil, 55 anos, licenciada em Letras, trabalha em casa de família).

A referência à aprendizagem com amigos e familiares em Portugal foi mencionada por oito entrevistados. Os lugares e contextos são os mais variados, mas em geral, aconteceram em casa, no trabalho, no convívio social. *“Meu marido fica até aperreado comigo, por causa*

que ele quer me ensinar e a cabeça aqui não quer, entendeu? Aí ele fica nervoso. Aí ele fala que é pelo meu bem, não é por prazer.” (Ivone, Brasil, 43 anos, secundário incompleto, empregada de quartos).

A aprendizagem informal em atividade do quotidiano dentro de associações, grupos ou igrejas foi referida por dois entrevistados.

Eu sou Testemunha de Jeová. É nisso que eu participo em tempo integral. É o lugar onde eu mais aprendo, aprendo imenso... em muitos sentidos e mais alguns. Aliás, tudo o que eu sou é por ser Testemunha de Jeová, as minhas bases, a minha cultura, a maneira como eu sou, a maneira como eu me educo é graças a isso e eu não vou mudar (Vera, Angola, 23 anos, estudante bolsreira licenciatura em Antropologia).

Em síntese, é possível destacar nesta dimensão que quando se olha para as aprendizagens, comparando o que ocorre antes e após o processo imigratório, percebe-se que os indivíduos que participaram em Portugal em aprendizagens formais, já o faziam antes, ou seja, deram sequência. Por outro lado, ao analisar a aprendizagem não formal, a participação caiu. Por fim, no que toca a vertente informal, pelo contrário, aumentou.

3.5 Competências: operatórias, auto-orientadoras e relacionais

Conforme foi descrito no capítulo I, as competências operatórias remetem para a capacidade de lidar com instrumentos tecnológicos, simbólicos e para a literacia, os quais estão presentes no dia-a-dia da sociedade contemporânea. Longe de quer comparar e equiparar a exploração desta dimensão de análise com outras investigações específicas sobre tema, o que se quer aqui é perceber o lugar destas competências na aprendizagem ao longo da vida dos imigrantes. Neste sentido, atendendo à informação prestada pelos entrevistados, apresentam-se em seguida os resultados mais relevantes.

Tendo em conta os indivíduos que, num conjunto de respostas e também durante toda a conversa, apresentarem ter um conjunto de competências operatórias que se destacam sobre os demais, é possível enumerar seis. É importante mencionar que estes seis indivíduos são os que chegaram a ingressar num curso superior. Eles têm em comum ainda o facto de terem referido que possuem o domínio de falar um idioma ou mais, além da língua materna, além de também serem, de forma geral, mais jovens que os demais.

Lido tranquilamente [com equipamentos informáticos]. Logo no início, sabe, me fazia um bocado de confusão usar o multibanco, ou a máquina do metro. Mas hoje em dia, graças a Deus, já faço tudo (Vitor, Cabo Verde, 24 anos, cursando superior /part time).

Contrastando com as situações referidas, três indivíduos parecem apresentar, competências operatórias bastante mais reduzidas. O que não significa que eles sejam incapazes de lidar com equipamentos de base tecnológica e ou de lidar com situações que envolvam competências de literacia, mas afirmaram nas entrevistas terem mais dificuldades ou serem mais dependentes de outras pessoas. Em comum, eles têm o facto de não terem concluído o secundário e também não saberem outro idioma.

Depende da máquina. Tem hora que a gente põe o bilhete pra carregar e tem que chamar alguém pra ajudar, mas tem hora que eu consigo. É igual com o meu telefone de casa (Ivone, Brasil, 43 anos, secundário incompleto, empregada de quartos).

Dois entrevistados mencionaram terem um conjunto de competências operatórias satisfatório no dia-a-dia, mas não apresentam competências em língua estrangeira. O que os faz ficar num padrão intermediário. No que toca ao grau de escolaridade, enquanto um concluiu o secundário o outro abandonou no 10º ano.

No que toca às competências de ordem auto-orientadora, portanto, relacionadas com a capacidade de autonomia do indivíduo no quotidiano, oito entrevistados, por meio de suas respostas, apresentaram ter boas capacidades. Se na dimensão operatória, a escolaridade parece ser um fator de peso, aqui, apesar da escolaridade alta (secundário ou superior) ser um facto transversal a todos, eles são mais diversos no que toca às origens nacionais e idades.

Defendo meus direitos e passo a informação no sentido para que as pessoas estejam em alertas. Eu já fiquei muito indignado de ver as pessoas serem mal tratadas (Carlos, Angola, 44 anos, secundário completo, músico).

Principalmente por estar aqui sozinho, eu sou muito mais armado (...) eu não permito nenhum tipo de abuso (Valter, Brasil, 35 anos, superior incompleto, part time num estacionamento).

Por outro lado, enquanto dois entrevistados apresentaram níveis de competências auto-orientadoras medianas, outros dois, parecem ser mais dependentes. Enquanto os primeiros são jovens do sexo masculino, os outros dois têm idade mais avançada e são do sexo feminino.

Algumas coisas que acontece comigo eu deixo pra ele [marido] resolve. Eu não falo nada, não falo nada (Ivone, Brasil, 43 anos, secundário incompleto, empregada de quartos).

Eu sou uma pessoa muito pacífica, nem peço ajuda para as pessoas, nem vou atrás. Eu guardo muito pra mim. Eu sei que isso não é bom, mas eu não sou muito de.... se eu ver

uma pessoa de muita confiança eu abro e conto minha situação, mas se não eu guardo muito pra mim mesmo (Luísa, Cabo Verde, 42 anos, primário incompleto, cozinheira).

Por fim, no que se refere às competências de ordem relacionais, ou seja, à capacidade de agir dentro de um grupo ou no relacionamento com o outro, seis entrevistados consideram serem mais abertos ao exterior e apresentarem capacidades relacionais. O grau de escolaridade é diverso, mas a maioria frequentou o ensino superior.

Quando você passa por uma circunstância, cria outras relações, então você pode escolher mais os seus amigos. Eu muitas vezes eu pago pra ficar sozinho e agora eu consigo escolher mais. É um empoderamento (César, Brasil, 33 anos, doutorando em Antropologia).

Contrastando com estes relatos, as duas entrevistadas que responderam serem mais fechadas ao exterior, são as mesmas que revelarem serem mais dependentes na análise das competências auto-orientadoras. Ainda a este propósito, 4 entrevistados parecem deter competências de ordem relacionais muito inconstantes, moldadas, sobretudo, pelo impacto que a imigração causou.

Aqui eu tenho poucas [amizades], não tenho assim muitas, por que eu tenho medo de confiar nas pessoas pelo facto de já ter acontecido algumas coisas (João, Brasil, 26 anos, secundário incompleto, empregado de limpeza).

De forma abreviada, as referências dos entrevistados indicaram que o grau de escolaridade é um fator de suma importância quando são analisadas as suas competências, sejam elas de ordem operatória, auto-orientadora ou relacional. Em todas as vertentes, os indivíduos que estudaram mais ocupam as melhores posições quando perguntado sobre a capacidade de lidar com as situações do quotidiano.

CONCLUSÃO

A investigação realizada analisou as relações entre os adultos imigrantes e a aprendizagem formal, não formal e informal ao longo da vida. Neste sentido, foi entrevistado um grupo de indivíduos oriundo de países de língua oficial portuguesa na região metropolitana de Lisboa. O estudo de carácter qualitativo teve como âncora o conceito de aprendizagem que, em articulação com um conjunto global de mudanças, foi alargado com o tempo e potencializado com as tecnologias de informação e comunicação. Sendo assim, as entrevistas biográficas

foram direcionadas para um conjunto de contextos e situações de cada percurso de vida.

Neste sentido, apesar das circunstâncias heterogêneas e multidimensionais que foram analisadas no capítulo anterior, os dados recolhidos na pesquisa apontam na direção de que os adultos imigrantes, no universo estudado, estabelecem, em sua grande maioria, uma relação de continuidade das práticas adotadas no país de origem no que se refere à aprendizagem ao longo da vida. No entanto, quando o contexto influencia neste processo, é mais evidente no sentido de retrocesso, onde o desinvestimento supera o aumento dos processos de aprendizagem. Contudo, algumas configurações merecem ser vistas de uma maneira mais pormenorizada.

No que toca a participação nas ações de aprendizagem formal, não formal e informal os resultados são muito semelhantes. A grande maioria deu sequência em Portugal à relação que vinha estabelecendo no país de origem. Em outras palavras, quem participava antes da imigração, deu seguimento no país de acolhimento. No mesmo sentido, quem não participava de nenhuma ação de aprendizagem continuou sem participar.

Considerando o perfil daqueles que deram prosseguimento no sentido de participarem em ações de aprendizagem ao longo da vida estão, em geral, os mais escolarizados, os mais jovens, aqueles em que a imigração foi uma escolha estratégica no sentido de ser uma etapa objetiva de um projeto de vida, aos que mais colocaram a hipótese de regresso, e aos que apresentaram maior domínio das competências operatórias, auto-orientadoras e relacionais. No que toca às trajetórias ou mesmo às inserções profissionais, este perfil está mais próximo daqueles que veem perspectivas de inserção, progressão ou melhoria, o que significa que as oportunidades de aprendizagem podem ser consideradas como um investimento.

No sentido contrário, entre aqueles que deram prosseguimentos no sentido de continuarem a não participar em ações de aprendizagem ao longo da vida estão, de modo geral, os mais velhos, os menos escolarizados, aos que não veem a hipótese de regresso num curto espaço de tempo e aos que apresentaram menor domínio das competências operatórias, auto-orientadoras e relacionais. No que diz respeito às trajetórias profissionais, este perfil está mais próximo daqueles que não veem perspectivas de progressão ou melhoria. Conforme foi descrito no capítulo I, estes indivíduos estão menos predispostos a participar nos diferentes processos de aprendizagem, pois não perspetivam ganhos pessoais com tais investimentos (UNESCO, 2010).

Em contraste com a maioria dos entrevistados, estão aqueles cujo contexto de imigração parece ter interferido no processo de aprendizagem ao longo da vida. Nestes casos, o contexto influenciou pela negativa, portanto, parece ter conduzido mais ao retrocesso, do

que ao aumento dos processos de aprendizagem no país de acolhimento. Em geral estes entrevistados têm escolaridade alta, mas a maioria abandonou o ensino formal sem concluir a etapa prevista. Além disso, têm idades e gênero diversos. Consoante às trajetórias profissionais, quando chegaram a frequentar um curso superior no país de origem e ocupam agora funções mais desqualificadas do que o grau de escolaridade detido parece haver um desinvestimento na aprendizagem (sobretudo na vertente formal e não formal). Porém, quando o grau de escolaridade frequentado é até pós-secundário não superior e as profissões não exigem qualificação, a idade parece ser um fator de peso para não dar sequência no processo de aprendizagem.

Contudo, aqui, há uma exceção. Um único entrevistado teve seu processo de aprendizagem descontinuado pela positiva após seu processo de imigração, o que o coloca numa posição diferente de todos os outros. Houve aqui investimento na aprendizagem formal, mas, sobretudo na vertente não formal e informal, o que possibilitou uma progressão profissional singular (de servente de obras para formador), comparado com os demais.

Conforme foi citado ao longo deste trabalho, se por um lado o relatório da UNESCO (2010) sustenta que os imigrantes apresentam baixas taxas de participação em ações de educação e formação ao longo da vida, esta investigação teve como objetivo mergulhar neste universo plural de imigrantes e descobrir algumas singularidades. No sentido dos resultados encontrados aqui ficam algumas pistas e reflexões para potenciais investigações futuras como ampliar o grupo de imigrantes e incluir os indivíduos em que a língua materna é diferente do país de acolhimento, assim como verificar se as oportunidades na saída profissional e entrada no mercado de trabalho são convergentes com as chances de acesso a aprendizagem.

Sabe-se que a educação e formação são setores decisivos na evolução dos países e fatores fundamentais de coesão social, consideradas como fonte de renovação das pessoas e das comunidades (CNE, 2011). Acrescido pelos requisitos básicos da sociedade da informação, estar sempre aberto a aprender a aprender em atividades de ganhos de competência formal, não formal e informal, parece essencial para um percurso de vida de ascensão pessoal e profissional, uma vez que “a aprendizagem emancipa os adultos, dando lhes conhecimentos e competências para melhorar suas vidas. Mas também beneficia suas famílias, comunidades e sociedades” (UNESCO, 2010: 8). Espera-se, por fim, que esta investigação tenha contribuído, por um lado, na academia, quer seja para o debate sobre a aprendizagem ao longo da vida e para os estudos de imigração e, por outro, para as instituições que governam esta matéria.

BIBLIOGRAFIA

- Arfuch, Leonor (2002), *El Espacio Biográfico - Dilemas de la Subjectividad Contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ávila, Patrícia (2008), *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*, Lisboa, Celta Editora.
- Azevedo, Joaquim (2000), *O Ensino Secundário na Europa: O Neoprofissionalismo e o Sistema Educativo Mundial*, Porto, Edições Asa.
- Benavente, Ana, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa, e Patrícia Ávila (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- Carneiro, Roberto (2003), *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Castells, Manuel (2002-2003), *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. 1 - A Sociedade em rede*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaco, Cármen (2009), *Adultos Poucos Escolarizados. Políticas e Práticas de Formação*, Lisboa, Educa.
- Cavaco, Cármen (2002), *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*, Lisboa, Educa.
- CNE (2011), *Estado da Educação 2011: A Qualificação dos Portugueses*, CNE.
- Comissão Europeia (2000), *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas.
- Conde, Idalina (2011), “Crossed Concepts: Identity, Habitus and Reflexivity in a Revised Framework”, e-CIES Working-Papers, nº 113.
- Conde, Idalina (1993), “Problemas e virtudes na defesa da biografia”, *Sociologia - Problemas e Práticas*, 13, pp. 39-57.
- Costa, António Firmino da (2003), "Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação", em AA.VV., *Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de bairro: dinâmicas sociais da identidade cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- Diogo, Ana Matias (2008), *Investimento das Famílias na Escola - Dinâmicas familiares e Contexto Escolar Local*, Lisboa, Celta Editora.
- Enguita, Mariano Fernández (2001), *Educación en Tiempos Inciertos*, Madrid, Morata.
- Ferrarotti, Franco (1991) “A autonomia do método biográfico”, *Sociologia - Problemas e Práticas*, 9
- Ferreira, António (2008), “O Sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção

- de uma identidade”, *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, pp. 124-128.
- Freire, Paulo (1965), *Educação como Prática de Liberdade*, Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1968), *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra.
- Giddens, Anthony (2000), *Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora.
- INE (2009), *Aprendizagem ao Longo da Vida - Inquérito à Educação e Formação de Adultos*, 2007, INE, I.P., Lisboa.
- Jarvis, Peter (1985), *Sociologia de la educacion continua y de adultos*, Edición original, Croom Helm Ltd.
- Lahire, Bernard (1995), *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do Improvável*, São Paulo, Editora Ática.
- Machado, Fernando Luís, "Contornos e especificidades da imigração em Portugal". *Sociologia, Problemas e Práticas*. Lisboa. ISSN 0873-6529. Nº 24 (1997), p. 9-44.
- Malheiros, Jorge (2007), “Os brasileiros em Portugal – A síntese do que sabemos”, Malheiros, Jorge (organizador), *Imigração brasileira em Portugal*, Lisboa, ACIDI, pp. 11-37.
- Perista, H; Pimenta, M (1993), “Trajectórias profissionais e inserção laboral dos imigrantes residentes em bairros degradados de Lisboa” em Silva, M. B. et al (comissão organizadora), *Emigração-imigração em Portugal : actas do Colóquio Internacional sobre Emigração e Imigração em Portugal Séculos XIX-XX*, Fragmentos, Lisboa, pp 434-445.
- Pinho, Ana Filipa Antunes, (2012), *Transformações na emigração brasileira para Portugal: de profissionais a trabalhadores*, Lisboa: ISCTE-IUL. Tese de doutoramento.
- Santos, Susana Isabel Estanque Travassos dos (2009), *Promoção da adaptação dos imigrantes brasileiros em Portugal*, Dissertação de Mestrado em Intervenção Comunitária e Protecção de Menores, Lisboa, ISCTE.
- Seabra, Teresa (1999), *Educação nas famílias: etnicidade e classes sociais*, Lisboa, IIE.
- SEF (2013), *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2012*, Oeiras.
- Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkan/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Trindade, Maria Beatriz Rocha (1995), *Sociologia das migrações*, Lisboa, Univ. Aberta.
- UNESCO (2010), *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*, Brasília.
- Zago, Nadir (2011), “Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em Sociologia da Educação”, *Sociologia da Educação*, Revista Luso-Brasileira ano 2 n.3 pp. 57-83.

ANEXOS

Anexo A: Guião de entrevista semiestruturada e em profundidade a imigrantes adultos oriundos de países de língua oficial portuguesa

- Local de nascimento – país – região - nacionalidade;
- Escolaridade: - Até que ano estudou? Entrou com que idade? Qual modalidade de ensino frequentou? (científico-humanísticos ou cursos gerais, tecnológicos ou técnicos, artísticos, profissionais, educação de adultos, outros) Se parou, qual o motivo? Pensa em voltar? Como ocorreu a escola? Problemas de relacionamento? Reprovação? Indisciplina? Dificuldades? Lembranças da escola? Público ou privado?
- Gostava de estudar/aprender fora do ambiente escolar?
- Lembra-se de ter feito algum curso, formação, fora da escola? (no país de origem) Gostava de ler? Passear?
- Participava de alguma associação/grupo?
- Trabalho no país de origem? Teve que fazer alguma formação associada ao trabalho?
- Era uma pessoa de muitas amizades ou de poucas/sair. Como era o seu dia-a-dia?
- Como era a sua vida antes de vir para Portugal?

Imigração

- Como foi o processo de imigração para Portugal?
- Há quanto tempo reside em Portugal? Viveu em algum país antes/por quanto tempo?
- Fez algum curso/formação em Portugal?
- Participa de alguma associação/grupo?
- Já participou de algum curso, palestra, formação, workshop (inclusive nos últimos 12 meses)? Por quê? Com que frequência? Quando foi a última? Que tipo? Gostou? Por quanto tempo? Principal razão para participar? Gratuita ou teve que pagar? Quem pagou? Quem promoveu a atividade? Participou por que quis ou foi obrigado?
- Quando utiliza as competências que aprendeu?
- Já tentou aprender alguma coisa sozinho? O quê? Por quê? Ou por meio de um amigo? Colega? Familiar? Fê-lo por que meio? (PC, livro, conversa, rádio, TV, visitas guiadas, centro de aprendizagem). Com que frequência lê? Procurou alguma atividade pra fazer? Como procurou? Frequenta cinema, concertos, visitas culturais? Lê livro como lazer? Jornais? Participa de alguma associação ou entidade?
- Quanto utiliza as competências que aprendeu?
- TIC: frequência do uso do PC, internet, capacidade de utilização meios tecnológicos? Máquinas nas ruas (metro, banco, etc..)? Língua materna? Línguas estrangeiras?
- Razões da imigração? Dificuldade, apoio, principais diferenças? Principais mudanças?

- Viveu alguma experiência de racismo, preconceito...
- O contexto de imigrante e os desafios da vida diária ajudaram, de alguma maneira, na aquisição de aprendizagem?

- Relação com os autóctones: família, amizade,
- Contacto com o país de origem: amigos familiares

- Como avalia sua relação em aprender a usar equipamentos informáticos, compreender textos de prescrição médica, anúncios de publicidade, informações nutricionais, sinais de trânsito, avisos (competências operatórias) (literacia).

- Como avalia sua relação de assumir e defender seus direitos e interesses, para assumir responsabilidades e valores, para definir e prosseguir projetos de vida, para agir tomando em conta um quadro amplo de referências em aprender a usar. (competências auto-orientadoras).

- Como avalia suas capacidades de se gerir ou agir dentro de um grupo, no relacionamento com o outro ou outros. A aptidão de manter ou formar um relacionamento sustentável, solucionar conflitos, equilíbrio, cooperação (competências relacionais).

- Tem alojamento próprio? Quantas pessoas no agregado familiar?
 Sexo? Condição perante o trabalho? Situação na profissão principal (por conta própria com ou sem empregados, de outrem, outra situação)
 Trabalha a tempo completo ou parcial? Está satisfeito? Tem trabalhos extras?
 Teve que fazer alguma formação para o trabalho? Sente que aprende algo no trabalho?

- Grau de escolaridade do pai e profissão? Grau de escolaridade da mãe e profissão?
- Balanço da estadia: problemas, sucessos, sentimentos,
- Hipóteses de regresso – razões.

Anexo B: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

Número e Nome do entrevistado	Discurso transcrito do entrevistado*
1. André	
2. Carlos	
3. Luísa	
4. Vera	
5. Vitor	
6. Nelson	
7. Ivone	
8. João	
9. Sônia	
10. Valter	
11. César	
12. Inês	

Dimensão dos discursos

- Origem Nacional
- Trajetória profissional
- Trajetória familiar
- Trajetória da educação formal, não formal e informal no país de origem
- Razões da imigração
- Processo de imigração/adaptação
- Experiência de racismo/preconceito
- Principais mudanças em si
- Balanço da estadia
- Hipóteses de regresso
- Trajetória da educação formal, não formal e informal após imigração
- Competências operatórias, auto-orientadoras e relacionais,
- Dados pessoas de apoio (idade, situação profissional, escolaridade dos progenitores).

**Paulo Henrique dos Santos Eleutério**

📍 Lisboa, Portugal 📞 927 139 544

✉ paulohenrrys@hotmail.com 🌐 <http://saberautonomo.blogspot.com>   

Idade: 28 anos (16/09/1985) | **Sexo:** Masculino | **Nacionalidade:** Brasileira

Possui Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Norte do Paraná/Brasil (2009), com trabalho de conclusão de curso na área do new journalism, jornalismo literário e livro-reportagem. É mestre em Educação e Sociedade pelo ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa/Portugal (2013), com área de interesse voltada para a sociedade do conhecimento, aprendizagem ao longo da vida e imigração.

FORMAÇÃO ACADÉMICA

2011 a 2013

Mestrado em Educação e Sociedade - ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (17 Valores)

Profissional preparado para a assessoria e intervenção em contextos educativos, sobretudo nos que se relacionam com a vertente social da aprendizagem, como destaque para a aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente a educação/formação de adultos. Com principais temáticas académicas voltadas para as desigualdades sociais, sucesso escolar, educação comparada, planeamento e avaliação e sociedade educativa.

2006 a 209

*valor transformado automaticamente

Bacharel em Comunicação Social: Jornalismo – Universidade Norte do Paraná (18 valores*)

Com competência investigativa, narrativa, expositiva e opinativa na atuação em várias áreas ou veículos de imprensa, como jornais, revistas, televisão, rádio, websites, weblogues ou assessorias de imprensa. As principais temáticas académicas foram voltadas para a comunicação, fotojornalismo, redação jornalística, radiojornalismo e comunicação empresarial.

MONOGRAFIA E DISSERTAÇÃO

Orientadora:

Dra. Patrícia Durães Ávila/ISCTE

Orientador:

Prof.º. Reinaldo Cêzar Zanardi/UNOPAR

✓ **Eleutério, Paulo (2013) Percursos de Aprendizagem na Sociedade do Conhecimento: O caso dos Imigrantes Lusófonos a Viver em Lisboa.**

A investigação incidiu sobre a análise da relação que estabelece os adultos imigrantes e a aprendizagem ao longo da vida, com abordagem temática sobre a sociedade do conhecimento, aprendizagem e imigração.

✓ **Eleutério, Paulo (2009) De volta à vida: um livro-reportagem sobre a luta de quem ajuda a salvar crianças da morte na Pastoral da Criança.**

A monografia resgata a história do jornalismo com ênfase na versão literária (new journalism) e executa um livro-reportagem contando a trajetória de uma voluntária do movimento Pastoral da Criança no Brasil.

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Novembro/2013

Seminário “Políticas Públicas - A integração dos Imigrantes” – ACIDI, I.P.

Painéis temáticos: “A integração dos imigrantes na sociedade de acolhimento através da promoção do ensino/aprendizagem da língua”

Junho/2013

Conferência “Portugueses no Brasil, Brasileiros em Portugal” - ISCTE;

Painéis temáticos: tendências e fluxos, mercado de trabalho e internacionalização, estudantes e migrantes qualificados, entre outros.

Dezembro/2012

Projeto Promoção do Empreendedorismo Imigrante (PEI) – ACIDI;

Apoio à criação de negócio e potencializar o espírito empreendedor em todas as áreas da vida.

Novembro/2012

Imigração de Estudantes Internacionais para a UE – SEF;

Conferência da Rede Nacional das Migrações (EMN) promovida pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

Julho/2012

Workshop de Gestão de Tempo com Jorge Cara Nova – LISBOA;

Técnicas sobre a gestão do tempo, agenda, sobretudo no que diz respeito aos “ladrões de tempo”, os cronófagos.

Junho/2012

Aprenda a Elaborar seu Curriculum nas Técnicas de procura de Emprego – LISBOA;

Workshop sobre os diversos tipos de currículos e como se comportar nas entrevistas de emprego.

Dezembro/2011

Workshop “Emprego – Auto Emprego e Qualificação” – ACIDI;

Panorama do atual mercado de trabalho, a importância da qualificação e dicas sobre a procura de emprego.

Novembro/2011

4.º Ciclo de Conferências Internacionais em Serviço Social – ISCTE;

As teorias contemporâneas do serviço social e formação sobre direitos humanos conforme tratados internacionais.

ÚLTIMAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

2012 a atual

Jornalista blog <http://saberautonomo.blogspot.com>

Redator do blog sobre aprendizagem ao longo da vida; Produção de artigos, entre outros.

2011 a 2012

Assessor de Comunicação / Voluntariado

Redator de conteúdo noticioso para site - Produção de fotos para arquivo - Ações de voluntariado em geral Casa do Brasil de Lisboa – Bairro Alto – Rua Luz Soriano, nº 42. 213 400 000 - www.casado brasil.pt

2009 a 2010

Núcleo de Comunicação / Prefeitura do Município de Londrina

Produção de matérias, acompanhamento e elaboração de pautas, arquivo de fotos, elaboração de clipping, monitoramento de rádio e televisão com produção de relatório, cobertura em eventos oficiais, entre outros.

2008 a 2009

Jornalista e editor do Jornal Sul

Editor responsável pelo Jornal Sul: periódico informativo mensal da região sul de Londrina/Paraná/Brasil, a exercer atividades de fotografia, diagramação, entrevistas, pautas, agenda, entre outras.

2007 a 2009

Projeto de Extensão Acadêmica UNOPAR

Jornalismo Online: Jornal Laboratório ComTexto da Unopar (www.unopar.br/comtexto). Impresso: Jornal Laboratório Na Íntegra da Unopar. Assessoria de Imprensa: Institucional.

COMPETÊNCIAS PESSOAIS

Língua materna

Português

Outras línguas

	COMPREENDER		FALAR		ESCREVER
	Compreensão oral	Leitura	Interacção oral	Produção oral	
Inglês	C1	C1	B2	B2	B1
Espanhol	C1	C1	C1	C1	B2

Níveis: A1/2: Utilizador básico - B1/2 utilizador independente - C1/2: utilizador avançado
Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Competências operatórias

Apresento capacidade transversal no dia-a-dia de lidar com instrumentos tecnológicos, simbólicos e de informação escrita, como as aptidões em literacia, por exemplo, nas suas diversas áreas, como saber ou ter facilidade em aprender a usar equipamentos informáticos.

Competências auto-orientadoras

Possuo competências relacionadas com a capacidade de autonomia do indivíduo no quotidiano. Como assumir e defender direitos e interesses, assumir responsabilidades e valores definir projetos de vida, agir tomando em conta um quadro amplo de referências.

Competências relacionais

Tenho capacidade de me gerir ou agir dentro de um grupo, no relacionamento com o outro ou outros, assim como a aptidão de manter ou formar um relacionamento sustentável, o respeito ao próximo, questões como liderança, trabalho em equipa, hierarquia institucional, solucionar conflitos, equilíbrio, cooperação, entre outras diversas competências em nível de relação social.

Competências de informática

Domínio do software Office: Word, Excel, PowerPoint, entre outros e conhecimentos avançados das aplicações gráficas Adobe Illustrator, PhotoShop, CorelDRAW, InDesign, entre outros.

OUTRAS ATIVIDADES/ INTERESSES

Escrita Criativa - Jornalismo - Fotografia – Poesia – Literatura – Jornalismo Literário – Cinema – Música – Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) – Aprendizagem ao Longo da Vida